

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»



ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научное издание

12 (2018)

Екатеринбург 2018

УДК 81:39
ББК Ш100.63
Л59

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

доктор филол. наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

Выпускающий редактор:

кандидат филол. наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА

Редакционная коллегия:

доктор филол. наук, профессор Н. Б. РУЖЕНЦЕВА

кандидат филол. наук, доцент С. А. ЕРЕМИНА

кандидат филол. наук, доцент Е. В. ДЗЮБА

кандидат филол. наук Д. О. МОРОЗОВ

кандидат филол. наук И. С. ПИРОЖКОВА

Л59 **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ** [Текст] : ежегодный сборник научных трудов / Урал.гос.пед.ун-т ; гл. ред. А. П. Чудинов — Екатеринбург : [б. и.], 2018. — Выпуск 12. — 268 с.

ISBN 978-5-7186-1085-7

Общие задачи издания: обмен новейшей информацией в области лингвокультурологии, в сфере взаимоотношений языка, культуры и общества. Журнал предназначен для ученых-языковедов всех специальностей, он может представлять интерес для преподавателей, аспирантов и всех тех, кто интересуется проблемами языка и культуры.

УДК 81:39
ББК Ш100.63

Научное издание
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
ВЫПУСК 12

ISBN 978-5-7186-1085-7

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018
© Лингвокультурология, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Аликина Ю. Д., Бодряков В. Ю.

Екатеринбург, Россия

- Оценка готовности системы подготовки будущих педагогов-математиков к переходу на современные технологии преподавания математики на иностранном (английском) языке в вузе..... 8

Багичева Н. В., Дёмышева А. С.

Екатеринбург, Россия

- Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников..... 17

Бакшеева М. Г.

Ханты-Мансийск, Россия

- К вопросу о статусе «носитель русского языка»..... 24

Белкина О. А.

Екатеринбург, Россия

- Языковая адаптация детей мигрантов в условиях современной образовательной организации..... 30

Бредихина И. А., Морозова А. П.

Екатеринбург, Россия

- К вопросу о чтении художественных текстов в рамках иноязычного образования студентов-лингвистов..... 42

Валова Г. А.

Екатеринбург, Россия

- Обучение лексике на основе информационно-коммуникационных технологий..... 48

Веснина Л. Е.

Екатеринбург, Россия

- Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного..... 55

Гарипова А. Р., Дёмышева А. С. <i>Екатеринбург, Россия</i> Развитие интереса к чтению у младших школьников в процессе реализации проекта «классный буккроссинг»..	61
Гоголина Т. В., Иванова Е. Н. <i>Екатеринбург, Россия</i> Особенности преподавания теоретических дисциплин китайским студентам.....	65
Дильмиева Е. И. <i>Екатеринбург, Россия</i> Формирование коммуникативных умений у младших школьников с применением мультимедиа технологий.....	73
Добренко Е. И., Соколова Е. В. <i>Санкт-Петербург, Россия</i> К вопросу о методических основах преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного.....	78
Дубина Е. О. <i>Асбест, Россия</i> Формирование навыков критического мышления в рамках школьного образовательного процесса.....	85
Дударева З. М. <i>Стерлитамак, Россия</i> Межкультурная коммуникация в лингвистическом пространстве городской эргониимики.....	93
Жикеева А. Р. <i>Костанай, Казахстан</i> Интерактивные методы в процессе обучения иностранному языку.....	98
Зонова Е. В. <i>Киров, Россия</i> Особенности анализа стихотворных текстов на занятиях по русской литературе с иностранными студентами.....	105

Зуева Т. А.

Екатеринбург, Россия

Работа над усвоением фразеологизмов
на занятиях РКИ в вузе..... 109

Илюшкина М. Ю.

Екатеринбург, Россия

Информационно-коммуникационные технологии
в работе преподавателя иностранных языков..... 115

Катышева Н. С.

Тюмень, Россия

Особенности обучения русскому языку
лаосских курсантов..... 122

Клусова С. А.

Екатеринбург, Россия

Управление работой школьного методического
объединения учителей по вопросам развития
речи обучающихся на уровне начального
общего образования..... 128

Комарова Н. И.

Киров, Россия

Самостоятельная работа как фактор успешного
изучения русского языка как иностранного..... 133

Крылова Т. Г.

Екатеринбург, Россия

Как научить детей читать
русскую народную сказку..... 141

Массалова А. Э.

Тюмень, Россия

Упражнения для формирования
профессионально-ориентированной лексической
компетенции в военно-инженерном вузе..... 147

Медведева Н. В., Зубкова А. Е.

Пермь, Россия

- Контрастивные приемы работы при обучении виду
русского глагола на занятиях со студентами-билингвами
в условиях коми-пермяцко-русского отделения
педагогического вуза..... **154**

Миков В. Ю.

Екатеринбург, Россия

- Игровые приемы изучения идиом
в английском языке: азартные игры..... **163**

Олейник И. П., Степанов В. В., Степанова О. С.

Екатеринбург, Россия

- Особенности преподавания русского языка
и литературы в аграрном вузе..... **167**

Петров И. В.

Екатеринбург, Россия

- Кукольный эпос (сталинский фольклор
в свете идей Ф. И. Буслаева)..... **173**

Попова Л. В.

Миасс, Россия

- История юридической концептосферы «закон»
в русской лингвокультуре:
лексикографический и функциональный аспекты..... **180**

Румеус Н. А.

Омск, Россия

- Автомобиль как ценность и объект оценки
в русской языковой картине мира..... **189**

Семухина И. А., Любивая А. Ю.

Екатеринбург, Россия

- Берендеево царство в «Снегурочке»
А. Н. Островского: истоки образа..... **199**

Смирнова Н. Л. <i>Екатеринбург, Россия</i>	
О результатах комплексного тестирования обучающихся с миграцией в истории семьи.....	208
Тихонова А. В., Чибисова О. В. <i>Комсомольск-на-Амуре, Россия</i>	
Лингвокультурологические особенности «благопожелания» и «祝愿»: сопоставительный аспект...	216
Ушакова О. В. <i>Екатеринбург, Россия</i>	
Смысловое чтение как метапредметный результат реализации системно-деятельностного подхода.....	230
Феденева Ю. Б. <i>Екатеринбург, Россия</i>	
Потенциал внутривузовских конкурсов по культуре речи в аспекте развития языковой личности студентов-юристов.....	234
Хальпукова Е. Л. <i>Минск, Беларусь</i>	
Специфика обучения говорению китайских студентов в этноориентированной методике преподавания русского языка как иностранного.....	241
Шестеркина Н. В. <i>Саранск, Россия</i>	
Становление немецкой и русской загадки.....	245
Юшкова Н. А. <i>Екатеринбург, Россия</i>	
Развитие компетенций студентов-юристов в работе с мультимедийными презентациями.....	259

Ю. Д. Аликина, В. Ю. Бодряков
Екатеринбург, Россия

**ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ К ПЕРЕХОДУ
НА СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
МАТЕМАТИКИ НА ИНОСТРАННОМ (АНГЛИЙСКОМ) ЯЗЫКЕ
В ВУЗЕ**

АННОТАЦИЯ. *С учетом важности поиска эффективных путей решения глобальных задач, которые ставятся перед российской системой образования, в частности педагогического образования, проведена тестовая оценка готовности системы вузовской подготовки будущих педагогов-математиков к неизбежному переходу на современные технологии преподавания математики, полностью или частично, на иностранном (английском) языке. Пилотное тестирование группы бакалавров УрГПУ выявило слабый уровень их готовности решать иноязычные педагогические задачи в будущей профессиональной деятельности.*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *англоязычные фрагменты; английский язык; подготовка будущих педагогов; математика; методика преподавания математики; учебная мотивация.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: *Аликина Юлия Дмитриевна, студентка 3 курса Института математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет.*

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: juliya1109@mail.ru.

Бодряков Владимир Юрьевич, доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения математике Института математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: Bodryakov_VYu@e1.ru.

Y. D. Alikina, V. Yu. Bodryakov
Ekaterinburg, Russia

**EVALUATION OF THE READINESS OF THE SYSTEM
OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-MATHEMATICS
TO THE TRANSITION TO MODERN TECHNOLOGIES
OF TEACHING MATHEMATICS IN FOREIGN LANGUAGE
(ENGLISH) IN THE UNIVERSITY**

ABSTRACT. *Taking into account the importance of searching for effective ways of solving global problems that are put before the Russian system of education, in particular, pedagogical education, a test assessment was made of the readiness of the system of higher education for future mathematics teachers to inevitably switch to modern technologies for teaching mathematics, in whole or in part, to foreign (English) language. Pilot testing of the group of bachelors of the Ural State Technical University revealed a weak level of their readiness to solve foreign pedagogical tasks in the future professional activity.*

KEYWORDS: *English-language fragments; English; training future teachers; maths; mathematics teaching methods; educational motivation.*

ABOUT THE AUTHORS: *Alikina Julia Dmitrievna, 3rd year student of the Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technologies, Ural State Pedagogical University.*

Bodryakov Vladimir Yurievich, Doctor of Physics and Mathematics, Head of the Department of Higher Mathematics and Mathematics Teaching Methods at the Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technologies, Ural State Pedagogical University.

Только что подписанный Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Указ Президента... [http](#)] от Правительства РФ требует обеспечить достижение следующих национальных целей развития Российской Федерации (выборочно, в контексте настоящей работы): ускорение технологического развития РФ ...; обеспечение укоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере; вхождение Российской Федерации в число пяти крупнейших экономик мира ...; создание в базовых отраслях экономики ... высокопроизводительного экспортноориентированного сектора, развивающегося на основе современных технологий и обеспеченного высококвалифицированными кадрами. До 1 октября 2018 г. должны быть представлены для рассмотрения национальные проекты по следующим направлениям (выборочно): образование, наука, цифровая экономика, международная кооперация и экспорт.

В частности, согласно Указу [Указ Президента... [http](#)] Правительству РФ при разработке национального проекта в сфере образования надлежит исходить из того, что в 2024 г. необходимо обеспечить достижение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в

число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. При этом одной из решенных задач должно стать увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации. В сфере науки Указом [Указ Президента... [http](#)] целью обозначено обеспечение присутствия РФ в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития; обеспечение привлекательности работы в РФ для российских и зарубежных ведущих ученых и молодых перспективных исследователей. При этом, в частности, должны быть решены следующие задачи: создание научных центров мирового уровня, включая сеть международных математических центров и центров геномных исследований, создание не менее 15 научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики, формирование целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров, обеспечивающей условия для осуществления молодыми учеными научных исследований и разработок, создания научных лабораторий и конкурентоспособных коллективов.

Очевидно, цели и задачи Указа [Указ Президента... [http](#)] не могут быть достигнуты без того, чтобы в школы и образовательные организации различного уровня пришли учителя и педагоги новой формации [Бодряков, Фомина 2010]. Эти педагоги должны уверенно владеть предметной основой своей профессии и быть способны в рамках педагогической деятельности эффективно решать поставленные Указом [Указ Президента... [http](#)] задачи, в том числе, в рамках иноязычной, прежде всего, англоязычной, коммуникации.

Актуальность исследования инновационных моделей преподавания математики на иностранном языке в вузе определяется тем, что к профессиональной подготовке выпускников вузов (бакалавриат) и их личностным качествам в настоящее время выдвигаются новые требования, в числе которых готовность к непрерывному саморазвитию, глубокие профессиональные знания и умения, коммуникабельность. Современный специалист должен не только обладать высокой квалификацией в своей

профессиональной области, но и быть готовым решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации [Указ Президента... [http](#)].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учитывать профессиональную специфику при изучении иностранного языка в вузе, его нацеленность на реализацию задач будущей профессиональной деятельности. Обладая лингвистическими знаниями, выпускник вуза находится в курсе всего нового, что публикуется и издается в его профессиональной области, он способен использовать эти знания в своей практике. Таким образом, применение фрагментов иностранного языка в математике способствует расширению образовательного кругозора обучающихся, способствует их социализации, как личности будущего специалиста, подготавливает к жизни в условиях поликультурного и многонационального мира.

Кроме того, оказание образовательных услуг на иностранном языке в вузе является одним из наиболее перспективных и интенсивно развивающихся направлений обучения в современном мире. Но стоит заметить, что специальные методы обучения и учебно-методическое обеспечение учебного процесса по математике на иностранном языке на сегодняшний день недостаточно разработаны; фактически отсутствует внедрение инновационных технологий в физико-математическом образовании с применением иностранного языка.

На современном этапе развития общества становится очевидной необходимость перехода от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса (традиционное обучение) к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим познавательные мотивы и интересы и условия для творчества в обучении (инновационное обучение).

В данном случае проблема исследования определяется потребностью общества в специалистах, владеющих практическими навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, и недостаточной эффективностью методов формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов физико-математических специальностей. Применение фрагментов иностранного языка на занятиях математики входит в ряд компетенций, которыми должен овладеть студент бакалавриата к окончанию своего обучения в вузе.

Но зачастую выполнение поставленной задачи о развитии таких компетенций носит плачевный характер, который отражается в мотивации обучающихся.

Поэтому в нашей статье мы постарались раскрыть проблему повышения учебной мотивации обучающихся лингвистической и гуманитарно-эстетической направленности к изучению математики, а также развития направления изучения математики на иностранном (английском) языке при подготовке будущих педагогов-математиков в образовательном процессе и их значимость в самореализации студентов. В качестве способа повышения мотивации к изучению математики предлагается включение англоязычных фрагментов в занятия по предмету. Это требует значительных взаимных усилий педагога и обучающихся.

Целью настоящей работы являлась апробация включения англоязычных фрагментов в занятие по математике в качестве способа повышения мотивации обучающихся лингвистической и гуманитарно-эстетической направленности к изучению предмета, а также развития направления изучения математики на иностранном (английском) языке при подготовке будущих педагогов-математиков.

Заявленная цель статьи гармонирует с нормативными требованиями соответствующих Федеральных государственных образовательных стандартов по педагогическим направлениям подготовки. Так, ФГОС ВО по направлению «44.03.05 — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» определяет, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями (выборочно): (ОК-3); (ОК-4); (ПК-11); (ПК-12)» и др. Развитие указанных и др. профессиональных компетенций у будущих педагогов-математиков, в свою очередь, гармонирует с планируемыми результатами освоения основной образовательной программы основного общего образования. В частности, изучение предметной области «Математика и информатика» должно обеспечить «осознание значения математики и информатики в повседневной жизни человека, понимание роли информационных процессов в современном мире; формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления. Изучение предметной области «Иностранный язык» должно обеспечить «формирование и совершенствование иноязычной коммуника-

тивной компетенции; расширение и систематизацию знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой».

Таким образом, ФГОС достаточно четко ставят задачи безусловного достижения образовательных результатов и выполнения того социального заказа, который предъявляет сегодня социум к школе и вузу, не выделяя при этом в качестве приоритетных личные желания обучающихся. Вместе с тем, мотивация в школьном образовании играет не менее важную роль, чем сам процесс обучения школьников. Практикующие педагоги знают, что по многим причинам, включая негативное отношение к самому предмету, преподавать математику в гуманитарном классе очень непросто, и, тем не менее, нужно и важно. Необходимо сделать все возможное, чтобы заинтересовать гуманитарно-ориентированных детей в изучении математики. В частности, следует так организовать учебную деятельность, чтобы она способствовала развитию познавательного интереса, помогала формированию у школьника (студента) таких личностных качеств как пытливость, активность, творчество, настойчивость, которые обеспечивают гармоничное развитие личности. Учебная деятельность должна создавать широкие возможности для самореализации учащихся с различным уровнем интеллектуальных и творческих способностей.

Отметим, что поиск способов повышения мотивации обучающихся к изучению математики является «вечнозеленой» проблемой не только в России, но и за рубежом.

Особая забота здесь — поиск повышения мотивации обучающихся гуманитарно-эстетической направленности. Добавим, что педагогическая деятельность также считается преимущественно гуманитарной, даже если речь идет о работе учителя математики в школе или преподавателя математики в педуниверситете. Одним из возможных действенных способов повышения и/или поддержания мотивации к изучению математики является применение смешанных педагогических технологий, когда к стандартной (для данного предмета) учебной деятельности неожиданно добавляются необычные виды учебной работы. В качестве таковых можно рассматривать включение англоязычных фрагментов в урок математики.

В качестве пилотного педагогического эксперимента (апрель, 2018) студентам-математикам 3 курса Института математики, физики, информатики и технологий Уральского государствен-

ного педагогического университета (УрГПУ) (4-летний бакалавриат, одна академическая группа, 18 чел.) была неожиданно предложена работа в виде контроля остаточных знаний по дисциплине «Математический анализ» (МА) на английском языке. Сами задания содержали математический материал МА первого курса (элементы теории функций и теории пределов), важный, однако, и для будущей профессиональной деятельности студентов, т. к. в значительной мере этот учебный материал изучается в старших классах средней школы. Было использовано три аналогичных варианта проверочного задания. Студентам нужно было понять математическое содержание задания, выполнить решение с соответствующими пояснениями на английском языке.

Для повышения эффективности работы студенты объединились в парные бригады. В каждой паре один студент отвечал за языковую часть, другой — за математическую часть общей работы. Работа выполнялась в течение двух академических часов. Как показали наблюдения, выполнить перевод заданий и оформить решение на иностранном языке многим студентам удалось лишь при использовании современных информационных технологий (не возбранялось использование Интернет-переводчика), кроме того, студенты имели возможность задавать технические вопросы преподавателю (на английском языке). Следует отметить, что подавляющее большинство студентов не только изучали English в течение 6–7 лет в средней школе, но и в течение двух семестров изучали язык в УрГПУ; преподавателями были опытные преподаватели Института иностранных языков УрГПУ.

Увы, даже с учетом широких возможностей выполнить работу на добротном профессиональном уровне (математика + English) большинству студентов, как не удалось избежать речевых ошибок при письменном ответе на задания. С работой справились только 6 человек (33%), а остальные 12 (67%) испытывали значительные трудности в оформлении языковой составляющей данной работы. Как показала проверка, пробелы в связующем звене между математикой и математическим английским языком наблюдаются как у обучающихся выраженной гуманитарно-эстетической направленности, так и у «технарей».

В заключение можно сказать, что при описанной организации процесса обучения математике обучающиеся-«гуманитарии» могут проявить свои лингвистические способности и в такой «несвойственной» дисциплине, как математика. Разумеется, при

надлежащем уровне владения предметом. Наоборот, обучающиеся-«технари» получают возможность совершенствовать свои языковые познания и уровень владения профессиональным английским языком. При этом обе группы, получают равные возможности быть успешными, в том числе и при сдаче экзаменов для обучения за границей. Этот подход, однако, требует значительных взаимных усилий педагога и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

Аксенова О. В., Бодряков В. Ю. Проблемы качества математической подготовки будущих учителей информатики в контексте фундаментализации современного образования // Педагогическое образование в России. — 2016. № 7. С. 125–130.

Бодряков В. Ю., Воронина Л. В. Проблемы качества математического образования в педагогическом вузе и пути их решения // Педагогическое образование в России. — 2018. № 2. С. 15–27.

Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. О качестве математической подготовки учащихся в комплексе «школа — вуз»: взгляд с позиций работника высшего педагогического образования // Математика в школе. — 2010. № 2. С. 56–62.

Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Российский педагог — ключевая фигура модернизации российского общества? (Раздумья о должном и сущем) // Материалы XI Международной теоретико-методологической конференции «Интеллигенция и идеалы российского общества». Москва, РГГУ, 31 марта 2010 : сб. статей / РГГУ, социологический факультет, Центр социологических исследований ; под общ. ред. Ж. Т. Тощенко. — М. : РГГУ, 2010. С. 451–459.

Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Учитель — ключевая фигура национальной безопасности российского общества // Сборник научных трудов региональной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение образования: традиции и инновации». — Екатеринбург : УрГПУ, 2010. С. 17–24.

Кузовкова А. А., Мамалыга Р. Ф., Бодряков В. Ю. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся в классах гуманитарно-эстетической направленности // Математика в школе. — 2018. № 2. С. 35–42.

Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/news/57425> (дата обращения: 07.05.2018).

Фомина Н. Г., Бодряков В. Ю. О структуре интеллекта будущих учителей математики (анализ результатов многолетних психолого-педагогических исследований) // Математика в школе : электронное приложение. — 2014. № 1. С. 1–18.

REFERENCES

Aksenova O. V., Bodryakov V. Yu. Problemy kachestva matematicheskoy podgotovki budushchikh uchiteley informatiki v kontekste fundamentalizatsii sovremennogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2016. № 7. S. 125–130.

Bodryakov V. Yu., Voronina L. V. Problemy kachestva matematicheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze i puti ikh resheniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2018. № 2. S. 15–27.

Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. O kachestve matematicheskoy podgotovki uchashchikhsya v komplekse «shkola — vuz»: vzglyad s pozitsiy rabotnika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // *Matematika v shkole*. — 2010. № 2. S. 56–62.

Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Rossiyskiy pedagog — klyuchevaya figura modernizatsii rossiyskogo obshchestva? (Razdum'ya o dolzhnom i sushchem) // *Materialy XI Mezhdunarodnoy teoretiko-metodologicheskoy konferentsii «Intelligentsiya i idealy rossiyskogo obshchestva»*. Moskva, RGGU, 31 marta 2010 : sb. statey / RGGU, sotsiologicheskii fakul'tet, Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy ; pod obshch. red. Zh. T. Toshchenko. — M. : RGGU, 2010. S. 451–459.

Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Uchitel' — klyuchevaya figura natsional'noy bezopasnosti rossiyskogo obshchestva // *Sbornik nauchnykh trudov regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: traditsii i innovatsii»*. — Ekaterinburg : UrGPU, 2010. S. 17–24.

Kuzovkova A. A., Mamalyga R. F., Bodryakov V. Yu. Formirovanie poznavatel'nogo interesa k matematike u obuchayushchikhsya v klassakh humanitarno-esteticheskoy napravlenosti // *Matematika v shkole*. — 2018. № 2. S. 35–42.

Ukaz Prezidenta RF «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda» ot 07.05.2018. — Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/acts/news/57425> (data obrashcheniya: 07.05.2018).

Fomina N. G., Bodryakov V. Yu. O strukture intellekta budushchikh uchiteley matematiki (analiz rezul'tatov mnogoletnikh psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy) // *Matematika v shkole : elektronnoe prilozhenie*. — 2014. № 1. S. 1–18.

Н. В. Багичева, А. С. Дёмышева

Екатеринбург, Россия

КЛОУЗ-ТЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности использования клоуз-тестов в методике преподавания русского языка в начальных классах. Дается характеристика клоуз-тестов как средства формирования текстовой компетенции. Определяются приемы составления и этапы работы с клоуз-тестом. Приводятся примеры клоуз-тестов для учащихся начальной школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая личность; клоуз-тесты; младшие школьники; текстовые компетенции; русский язык; методика русского языка в школе; начальное обучение русскому языку.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Багичева Надежда Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета педагогики и методики начального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 167.

E-mail: espoir17@mail.ru.

Дёмышева Алина Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 167.

E-mail: espoir17@mail.ru.

N. V. Bagicheva, A. S. Demysheva

Ekaterinburg, Russia

CLOSE-TEST AS A MEANS OF FORMING THE TEXTUAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT. This article discusses the possibility of using close-test in Russian language teaching methodology in primary classes. Describes close tests as a means of shaping text competence. Defines techniques for drafting and stages of work with close-test. Examples of close-Tests for primary school students.

KEYWORDS: linguistic identity; Close-tests; primary school childrens; textual competences; Russian language; methodology of the Russian language at school; basic Russian language studies.

ABOUT THE AUTHORS: Bagicheva Nadezda Vasiljevna, Candidate of Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Ural State Pedagogical University.

Demysheva Alina Stanislavovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University.

В рамках современной компетентностно ориентированной парадигмы образования процесс формирования языковой личности с определенным набором компетентностей происходит, начиная с младшего школьного возраста. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы выделяется овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами. Из этого следует, что младший школьник должен уметь осознанно строить свое речевое высказывание в соответствии с целями и задачами коммуникации, а также составлять тексты в устной и письменной формах.

Языковая личность — это, прежде всего, личность, характеризующаяся определенным уровнем овладения родным языком. В современном образовании выделяют следующие компетенции, определяющие уровень овладения языком: коммуникативную, языковую, лингвистическую, культуроведческую и текстовую. Перечисленные виды компетенций, по понятным причинам, реализуются в текстах, созданных носителем языка.

Содержание понятия «текстовая компетенция» в современной лингвистической и методической науке определяется достаточно неоднозначно. Многие ученые отводят ей роль компонента коммуникативной компетенции. Однако, на наш взгляд, достаточно трудоемкий и содержательный процесс построения текстов разных типов, выделение характерных признаков, восприятие, понимание и интерпретация текстов разных жанров позволяют выделить текстовую компетенцию из ряда «филологических».

Структура текстовой компетенции может актуализироваться в совокупности трех основных компонентов:

- 1) способности анализировать текст (последовательного выделения темы и подтем, установления иерархических связей между ними);

2) обеспечения связности текста (владения языковыми средствами);

3) создания целостного текста [Дымарский 2001].

Таким образом, текстовая компетенция нами будет рассматриваться как сформированность определенного набора текстовых умений, направленных на анализ, совершенствование готового текста и создание собственных целостных высказываний, в том числе и опосредовано.

Не подлежит сомнению, что ключевым умением при формировании текстовой компетентности является понимание текста. Понимание текста, по А. А. Леонтьеву, — это процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления: это может быть парафраза, пересказ, компрессия (реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов), построение образа предмета, ассоциативный ряд... Эффективно понимается то, что может быть выражено иначе. Перевод текста в новую форму — способ опредмечивания процессов понимания [Леонтьев 1997].

Одним из наиболее продуктивных упражнений, позволяющих комплексно формировать определенный набор текстовых умений, является Клоуз-тест — письменный прием восстановления деформированного текста. Суть его сводится к следующему: учащимся предлагается связный текст объемом 100–400 слов, в котором пропущены отдельные слова или словосочетания. Восстановление такого текста возможно только лишь за счет понимания контекста. Применительно к методике обучения языку младших школьников названный объем может быть снижен до 20–25 слов, в зависимости от этапа обучения.

В процессе выполнения задания учащиеся должны не только вставить слова с учетом темы и основной мысли текста, но и вычленить грамматические связи в предложении и спрогнозировать возможную для вставки часть речи, ее грамматические признаки. Например: *В лесу цветут душистые Шепечут Летают над поляной ...*. В качестве «грамматической подсказки» дается задание после текста: *Подчеркни в каждом предложении подлежащее одной чертой, сказуемое двумя чертами*. Смысл подсказки не только в том, что дети усваивают грамматически верную структуру предложения, но и в том, что они получают представление о тематической связанности ключевых слов текста.

Связность высказывания бывает одномерной и многомерной, то есть определяется либо на двух соседних предложениях,

либо на нескольких — не обязательно непосредственно примыкающих друг к другу. В младшем школьном возрасте микросвязи заметить значительно легче, они определяются в пределах как минимум двух последовательных высказываний. Именно поэтому на начальном этапе работы с Клоуз-тестом необходимо подбирать тексты с четким выделением микротем. Ср.: *В северных лесах часто встречаются заросли черники и голубики. Вот на кустиках висят чёрные ягоды. Это На краю леса мы увидели кусты с голубоватыми ягодами. Это* На следующей ступени работы текстовый объем упражнения может быть увеличен до 3–5 (но не более семи!) высказываний.

Необычайно важно, подчеркнем, при работе с Клоуз-тестом выдерживать принцип «от простого к сложному», в данном случае непосредственно связанный с количественными показателями текстового объема. Начинать можно с текстов, в основе которых одно–два высказывания (очень короткий текст). Ср.: *Летом у нас в саду жили ежи. ... — полезный зверёк.* Затем постепенно увеличивать объем. Ср.: *Зимой ёж ... под кучей хвороста. Но вот ... весна. ... молодая трава. Ёжик ... из-под хвороста. Он ... на охоту.* (Слова для справок: *пришла, спал, выбрался, пошёл, появились*).

Вставленные слова по своим лексико-грамматическим характеристикам не должны противоречить трем уровням организации текста: грамматическому (соседнее слово, словосочетание); логико-лексическому (соседние предложения); концептуально-смысловому (текст целиком).

В учебниках начальной школы в качестве упражнений используются небольшие тексты с пропуском слов. Как правило, это тексты на определенную грамматическую тему. Так, например, учащимся предлагается прочитать текст, определить его тему, подчеркнуть ключевые слова и выражения:

У каждого времени года свои звуки и краски.

Вот тихим осенним днём разноцветные листья. Они ложатся на землю Шуршащий ковер под ногами пестреет красками.

Зимней порой пестроту сменяет белизна. В безветренные дни снежинки опускаются Прежде чем стать частью холодного одеяла, они в воздухе. В тишине зимнего отчётливы и ясны звуки. Я слышу

Часто встречается и такое задание: Вставь в текст подходящие по смыслу глаголы. Будь внимателен к вопросу!

Воробей (что сделал?) ... в форточку. Он (что делал?) ... по столу и ... крошки. Войдёт кто-нибудь в комнату, он (что сделает?) ... на форточку и (Слова для справок: прыгал, влетел, клевал, улетит, прыгнет).

В современной методике существуют два основных подхода к составлению Клоуз-теста в начальной школе. Наиболее распространенным является пропуск каждого *n*-ого слова (каждое 5, 8, 9...). При этом не играет роли принадлежность слова к служебной части речи или к знаменательной. Приоритетность за целостностью смыслового содержания. Следовательно, при составлении Клоуз-теста такого типа нужно избегать в тексте большого набора имен собственных и — что особенно важно — неполных предложений.

Предлагаемые младшим школьникам тексты должны иметь простую для понимания структуру. Например: *Мой котенок рыжий и пушистый. У него веселая мордочка, маленький хвостик, розовый носик. Котенок веселый и шустрый. Маленький котенок скоро вырастет и станет большим красивым котом.*

В данном тексте можно предложить младшим школьникам вставить каждое четвертое слово в тексте.

В соответствии со вторым подходом составления Клоуз-теста для учащихся начальной школы в тексте опускаются ключевые слова. Здесь нужно руководствоваться пониманием следующих моментов: ключевые слова — результат компрессии текста и опора для его восстановления. Другими словами, это своего рода мини-текст, организованный линейно. Исходя из этого, на первых этапах обучения целесообразно предлагать учащимся набор ключевых слов для работы с текстом.

Несмотря на тот или иной подход, главным условием построения любого Клоуз-теста является то, что пропущенное слово обязательно можно найти исходя из контекста. Подчеркнем, не угадать, а именно найти, опираясь на контекст, зная законы построения текста, законы функционирования ключевых слов.

К концу обучения в начальной школе дети осваивают самостоятельный подбор ключевых слов текста. С этой целью в работу с текстом включаются как обязательные и необходимые следующие методические составляющие: многократное перечитывание текста, обращение к основной мысли, к теме текста и вопросы, направленные на целостное смысловое восприятие текста.

К примеру, учащимся 4 класса предлагается отрывок из текста К. Паустовского «Был конец ноября».

Несколько дней ... холодный дождь. В саду ... мокрый ветер. В четыре часа дня мы уже ... лампы.

Кот ... весь день и ... во сне, когда темная вода ... в окна.

Учащиеся должны с опорой на контекст подобрать пропущенные слова. Так как этот текст относится к повествовательному типу, то ключевыми словами, передающими смысл текста, являются глаголы. В работе с данным текстом учащиеся самостоятельно подбирают глаголы или же выбирают их из ряда предложенных учителем (слова для справок: *лить, зажигать, шуметь, вздрагивать, спать хлестать*). После обсуждения вариантов учащихся необходимо сравнить полученные тексты с авторским вариантом.

Для организации работы с Клоуз-тестом на уроке необходимо придерживаться определенной этапности, которая схожа с последовательностью анализа художественного текста в начальных классах. Рассмотрим данную методику подробнее.

На первом этапе работы с текстом необходимо прочитать его с пропусками. Для проверки первичного восприятия содержания учитель задает вопрос, в котором отражается основное содержание прочитанного текста. Младший школьник после первичного прочтения текста не всегда может правильно сформулировать тему и основную мысль. С этой целью учитель проводит обобщающую беседу по содержанию с анализом ключевых моментов текста.

После совместного обсуждения темы и основной мысли учащиеся заполняют пропуски самостоятельно. Как правило, выполнение теста ограничено по времени. Продолжительность варьируется не только в зависимости от объема, но и от уровня сложности.

По результатам выполнения задания учитель фиксирует все возможные варианты, при этом распределяя их в зависимости от источника: «моя версия», «версии одноклассников», «авторская версия». В процессе обсуждения всех выдвинутых версий происходит совместное согласование на основе аргументации. В младшем школьном возрасте важно обсуждать с учащимися критерии подстановки слов и варианты по заполнению пропусков, что позволяет углубить понимание смысла текста. Обязательным приемом углубления содержания является обсуждение авторского варианта. Учащиеся сравнивают свои версии с авторским замыслом и устанавливают причину несоответствия.

На следующем этапе работы с Клоуз-тестом младшие школьники зачитывают текст без пропусков для восстановления смысловой целостности. Здесь же необходимо организовать работу над языковыми средствами текста.

Следовательно, исходя из методики работы с Клоуз-тестом, можно сделать заключение, что этот вид упражнения направлен на формирование не только текстовой компетенции, но и информационной, коммуникационной и языковой компетенций. Методика работы с данным упражнением позволяет осуществить эффективную подготовку к написанию изложения и сочинения. Учащиеся слушают текст, фиксируют ключевые слова, отдельные фрагменты текстов, а затем по ключевым моментам восстанавливают текст. Именно поэтому работу с Клоуз-тестом рекомендуется использовать в работе с любыми типами текстов в различных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). Изд. 2. — М., 2001. 328 с.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М. : Смысл, 1997. 287 с.

Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. — 2016. № 28. С. 933–935.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение 2010. 31 с.

REFERENCES

Dymarskiy M. Ya. Problemy tekstoobrazovaniya i khudozhestvennyy tekst (na materiale russkoy prozy XIX–XX vv.). Izd. 2. — M., 2001. 328 s.

Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. — M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004.

Leont'ev A. A. Osnovy psikholingvistiki. — M. : Smysl, 1997. 287 s.

Nizaeva L. F. Kommunikativnaya kompetentsiya: sushchnost' i komponentnyy sostav // Molodoy uchenyy. — 2016. № 28. S. 933–935.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. — M. : Prosveshchenie 2010. 31 s.

М. Г. Бакшеева

Ханты-Мансийск, Россия

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ «НОСИТЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА»

АННОТАЦИЯ. В статье предпринимается попытка разобраться, какими знаниями, умениями и навыками должен обладать иностранный гражданин или лицо без гражданства, чтобы быть признанным носителем русского языка или успешно сдать экзамен по русскому языку как иностранному для получения гражданства РФ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: носители русского языка; русский язык; языковые ошибки; иностранные граждане.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Бакшеева Марина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Гуманитарного института, Югорский государственный университет.

Адрес: 628011, Ханты-Мансийский Автономный округ — Югра, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16.

E-mail: baksheeva.marina@yandex.ru.

M. G. Baksheeva

Khanty-Mansiysk, Russia

ON THE STATUS OF «NATIVE RUSSIAN SPEAKER»

ABSTRACT. The article attempts to understand what knowledge, skills and abilities a foreign citizen or stateless person must possess in order to be recognized as a native speaker of Russian or to pass an exam in Russian as a foreign language for obtaining Russian citizenship.

KEYWORDS: the speakers of the Russian language; Russian language; linguistic errors; foreign citizens.

ABOUT THE AUTHOR: Baksheeva Marina Gennadiyevna, Candidate of Philology, Associate Professor of Philology Department, Faculty of Arts, Yugra State University.

В последнее десятилетие в языковую практику активно стали внедряться тестовые испытания и собеседование с целью определения степени владения русским языком иностранных граждан или лиц без гражданства. Считается, что «на продвинутых этапах овладения неродным языком проверяется способ-

ность совершать речевые поступки, которые в подобных условиях мог бы совершить носитель языка» [Балыхина, Ельникова, Косыгина, Румянцева, Царева 2013: 5].

Кого же можно считать носителем русского языка? Именно этим вопросом Председатель комиссии по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка вполне осознанно начинает собеседование с каждым претендентом на гражданство Российской Федерации. Говорить по-русски и являться носителем русского языка — это одно и то же или суть разные вещи?

К сожалению, для большинства иностранных граждан, особенно молодых людей, пытающихся пройти собеседование и получить заветный статус «носитель русского языка», уметь поддержать коммуникацию на бытовом уровне — это и значит быть носителем русского языка, о чем они смело заявляют членам комиссии. Вероятно, их вводит в заблуждение распространенное определение: носитель русского языка — статус, который присваивается специальной комиссией тем иностранным гражданам, которые владеют русским языком, могут легко на нем общаться и используют его в повседневной жизни. Дело в том, что владение языком, общение на нем, использование в повседневной жизни большинством испытуемых трактуется, мягко говоря, очень узко.

В пункте 11 Приложения «Правила проведения комиссией по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка собеседования с иностранным гражданином или лицом без гражданства» к Приказу ФМС России от 26 мая 2014 года № 379 указано, что будет проверяться в процессе собеседования:

1. Способность читать вслух и передавать (рассказывать, то есть говорить на русском языке) содержание публицистических текстов на любую тематику (любую новость), а также прочитать официальный текст (обычный трудовой договор). В этих заданиях выявляются способности иностранного гражданина правильно говорить на русском языке, умение читать русскоязычные слова и понимать их значение, следовательно, правильно передавать смысл текста.

2. Способность воспринимать на слух русскоязычную речь, максимально полно понимать содержание радиопередач, кинофильмов, где звучит правильная интеллигентная речь, и воспроизводить услышанное.

3. Способность грамотно писать на русском языке (заявление о принятии на работу, принятии ребенка в школу). Иностранный гражданин должен продемонстрировать полное знание языковой системы и свободное владение средствами выразительности русского языка.

В числе требований, необходимых для сдачи экзамена по русскому языку как иностранному на гражданство, следующие знания, умения и навыки:

1. Кандидат должен владеть знаниями по лексике и грамматике русского языка и уметь применять эти знания на практике.

2. Кандидат способен прочитать и выделить интенцию (извлечь основную информацию) из коротких простых текстов, взятых из разных аутентичных источников (объявления, реклама, вывески, надписи, указатели др.). Используются также тексты информационно-публицистического и социально-бытового характера. К каждому тексту даны вопросы (задания) с разными вариантами ответов, из которых нужно выбрать один правильный.

3. Кандидат способен изложить основное содержание текста-источника, опираясь на вопросы: написать поздравление, заполнить анкету и заявление о приеме на работу. Тематика текста-источника актуальна для социально-культурной и социально-бытовой сфер общения.

4. Кандидат способен понимать основную информацию (тема, выражение места, времени, причины), представленную в отдельных аудиозаписях. Тематика аудиозаписей актуальна для социально-бытовой и социально-культурной сфер общения.

5. Кандидат способен участвовать в диалогическом общении: адекватно реагировать на реплики в ограниченном круге ситуаций повседневного бытового общения (рассказ о себе, работа, изучение иностранного языка, мой рабочий день, свободное время, здоровье и др.), инициировать диалог и выразить свое коммуникативное намерение в простых ситуациях стандартного типа. Кандидат способен поддерживать беседу в рамках ограниченного круга тем, передать информацию о себе, своих интересах и др., а также построить собственное высказывание на базе прочитанного текста.

Внимательное прочтение официальных документов избавит потенциальных претендентов от ошибочного представления. Быть носителем русского языка — это иметь представление о стилях и жанровых особенностях текста, уметь не только обратиться к продавцу и пересказать содержание, написать заяв-

ление, но и «продемонстрировать полное знание языковой системы и свободное владение средствами выразительности русского языка». Поэтому при подготовке к экзамену внимание должно уделяться разным видам речевой деятельности, позволяющим спрогнозировать в полной мере условия реального общения, что позволит проверяющему объективно оценить в полном объеме разные аспекты сформированности коммуникативной компетенции у претендента на статус носителя русского языка.

Общеизвестно, что при изучении русского языка иностранными гражданами возникает ряд проблем, в числе которых индивидуальные особенности произношения, иная языковая картина мира, отсутствие фоновых знаний, составляющих специфику национальной культуры носителя русского языка, значительные различия грамматического строя родного и русского языков, недостаток общения на русском языке, отсутствие навыка думать по-русски. Приходиться констатировать, что поддержать беседу по предлагаемым на собеседовании темам удастся не каждому. При этом часто наблюдаются нарушения выражения мысли, речевые ошибки, бедность словаря, однообразие грамматических конструкций, отдельные нарушения фонетико-интонационных норм. Нередко члены комиссии сталкиваются с ситуацией, когда респондент не может решить поставленную перед ним коммуникативную задачу. При этом в речевом продукте наблюдаются ошибки языкового и речевого характера, изменяющие смысл высказывания или ведущие к непониманию речевого намерения. Особые затруднения вызывают следующие вопросы и задания:

1. Каких русских (советских) писателей (поэтов, художников, полководцев, политиков, исторических деятелей) знаете?
2. Приведите примеры фразеологизмов, пословиц, объясните, что они обозначают?
3. Чем увлекаетесь?
4. В каком (их) жанре любите читать книги?
5. Расскажите о любимой русской книге.
6. Прочитайте наизусть несколько поэтических строк на русском языке.
7. Что Вы знаете о России, ее истории.
8. Расскажите о любимом русском писателе (поэте, музыканте, певце, композиторе, художнике).

Частичное, а чаще полное отсутствие представления о русской литературе и русской истории, на наш взгляд, сигнали-

зирует о нежелании адаптироваться в новом культурно-языковом пространстве большинства претендентов на гражданство РФ. Настораживает и еще один момент — вызывающее, а в некоторых случаях откровенно наглое поведение молодых людей, что сигнализирует о полном отсутствии представления о русской культуре в современном мире в целом и этикетных формулах поведения в частности.

Тем не менее, говорят по-русски почти все сдающие экзамен по русскому как иностранному или проходящие собеседование на признание носителем русского языка — кто-то хуже, кто-то лучше. Все претенденты худо-бедно читают, то есть в целом демонстрируют навыки чтения, хотя часто эти навыки слабо выражены. При ответе на вопросы по содержанию прочитанного текста экзаменуемые допускают неточности, нарушают фонетические нормы, нередко и содержательная сторона текста остается за гранью их понимания. Грамотно излагать свои мысли в письменной форме вообще могут единицы. Даже если созданный письменный текст адекватен цели задания, представляет связное высказывание, то в большом количестве имеют место коммуникативно значимые и незначимые ошибки, нарушения орфографических, пунктуационных языковых и речевых норм. Чаще проверяющие сталкиваются с текстами, не только не адекватными цели задания, но и представляющими собой несвязные высказывания, изобилующие нарушениями орфографических, пунктуационных, языковых и речевых норм.

Принимая не один год экзамен по русскому языку как иностранному, являясь членом комиссии по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка с 2015 года, автор пришел к выводу, что легче всего сдать экзамен, особенно на гражданство, или получить статус «носитель русского языка» удастся представителям постсоветского пространства. То есть тем, кто получил образование в СССР, еще при советской системе обучения. Даже остаточных знаний немолодым украинцам, белорусам, представителям северных территорий Казахстана хватает для того, чтобы показать хорошее знание русского языка.

Тем же, кто получил образование после распада СССР и собирается сдавать экзамен по русскому языку в форме теста или собеседования, хочется дать профессиональный совет:

— либо заниматься на специальных курсах по подготовке к экзамену или собеседованию. Курсы по подготовке ко всем видам

экзаменов по русскому как иностранному разработаны и предлагаются в Центре международного тестирования института дополнительного образования ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет». Цель занятий «Адаптивного курса подготовки к собеседованию по признанию носителем русского языка» — проверить и скорректировать уровень сформированности общего владения русским языком в наиболее частотных реальных актах коммуникации в рамках сфер, ситуаций и тем общения, актуальных для среднестатистического носителя языка. Желающих обучаться нет...;

— либо очень интенсивно заниматься самостоятельно. Кроме того, необходима языковая среда, постоянное речевое общение (не только устное, но и письменное) с носителями русского литературного языка; и, конечно, читать, читать и читать...

Итак, только демонстрируя способность к творческому общению как к акту не воспроизводимому, а собственноречевому, ситуативно и тематически обусловленному, то есть, обладая комплексными умениями, позволяющими удовлетворить свои коммуникативные потребности во всех сферах общения и предположить сформированность в полном объеме коммуникативной компетенции, иностранный гражданин или лицо без гражданства может претендовать на гордый статус «носитель русского языка».

ЛИТЕРАТУРА

Балыхина Т. М., Ельникова С. И., Косыгина С. Г., Румянцева Н. М., Царева Н. Ю. Рабочая тетрадь тестора : учебное пособие. — М. : РУДН, 2013.

Приказ ФМС России от 26 мая 2014 года № 379.

REFERENCES

Balykhina T. M., El'nikova S. I., Kosygina S. G., Rumyantseva N. M., Tsareva N. Yu. Rabochaya tetrad' testora : uchebnoe posobie. — M. : RUDN, 2013.

Prikaz FMS Rossii ot 26 maya 2014 goda № 379.

О. А. Белкина
Екатеринбург, Россия

ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

АННОТАЦИЯ. *Получение образования на русском языке является одним из ведущих способов интеграции детей мигрантов в новый социум, способствует преодолению и предотвращению этнических конфликтов и закладывает основы для движения к толерантному обществу. Проект «Языковая адаптация детей мигрантов в условиях современной образовательной организации» реализуется в системе учебно-воспитательной работы и дополнительного образования на трех возрастных уровнях, на которых ключевыми являются занятия в группах: «Я знакомлюсь с русским языком» (5–7 лет), «Я учу русский язык» (7–11 лет), «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *дети-инофоны; языковая адаптация; социализация детей; русский язык как иностранный; модели обучения; поликультурное общество; дети-мигранты; методика русского языка в школе.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: *Белкина Ольга Александровна, заместитель директора по УВР МАОУ СОШ № 15.*

Адрес: 620030, г. Екатеринбург, ул. Каменотесов, 9.

O. A. Belkina
Ekaterinburg, Russia

LANGUAGE ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION

ABSTRACT. *Obtaining education in Russian language is one of the leading ways to integrate migrant children into a new society. It contributes to overcoming and preventing ethnic conflicts and lays the groundwork for a movement towards a tolerant society. The project «Language adaptation of migrant children in the conditions of a modern educational organization» is implemented in the system of teaching and educational work and additional education at three age levels, at which key activities are carried out in three groups: «I'm getting acquainted with the Russian language» (5–7 years), «I'm learning Russian» (7–11 years), «I speak and write in Russian» (12–15 years).*

KEYWORDS: *children-ionophones; language adaptation; socialization of children; models of teaching; Russian as a foreign language; multicultural society; migrant children; methodology of the Russian language at school.*

ABOUT THE AUTHOR: Belkina Olga Alexandrovna, Deputy Director for Educational Work at MAG EHigh School № 15, Ekaterinburg.

В настоящее время в России поставлена государственная задача адаптации детей мигрантов средствами образования. Получение образования на русском языке является одним из ведущих способов интеграции в новый социум, способствует преодолению и предотвращению этнических конфликтов. Известно, что в школе язык выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам. Основная и очень ответственная задача предмета «русский язык» в школе — стать инструментом социализации ребенка в современном поликультурном обществе, обучить диалогу культур, развить у школьников учебные, коммуникативные и общие интеллектуальные навыки.

В МАОУ СОШ № 15 в течение последних лет ведется большая работа по адаптации детей мигрантов (инофонов). По национальному составу контингент школы отражает весь богатый спектр жителей Екатеринбурга, до 10–12% обучающихся — дети-инофоны, подавляющее большинство из которых приехали из стран Средней Азии. Процесс культурно-языковой и социальной адаптации у данных обучающихся весьма затруднен, поэтому тема проекта является актуальной для нашей образовательной организации. В школе имеется положительный опыт работы в данном направлении. В учебный план внесены предметы «Говорим и пишем правильно», «Трудные вопросы орфографии и пунктуации», «Тайны словесного мастерства». Для детей-инофонов в малых группах систематически проводятся консультации по русскому языку, в том числе по подготовке к ВПР и ГИА.

Работа по языковой адаптации детей мигрантов ведется в условиях не только учебной, но и внеурочной деятельности: организованы кружки «Художественное слово» и «Живое слово». Большую работу в этом направлении ведут специалисты школьного ПМПк: диагностика, психологические тренинги и консультации, коррекционные занятия учителя-логопеда и психолога, организация в рамках социального партнерства адресной помощи детям мигрантов и их родителям. Все эти мероприятия дают положительные результаты. За последние пять лет все дети-инофоны, допущенные к государственной итоговой аттестации, сдали экзамены (ЕГЭ — 6, ОГЭ — 23). Вместе с тем, проблема

освоения русского языка как иностранного по-прежнему актуальна для нашей школы. В связи с этим возникла необходимость реализации данного проекта.

Проект разработан в соответствии с основными нормативными документами: Федеральным законом Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС НОО и ФГОС ООО; Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному (базовый уровень); Концепцией государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года; Федеральной целевой программой «Русский язык», принятой Правительством Российской Федерации на 2016–2020 годы.

Цель проекта — обеспечение языковой и социальной адаптации детей мигрантов к жизни в российском обществе.

Задачи проекта:

1. Создание управленческих, организационно-содержательных и материально-технических условий языковой и социальной адаптации детей мигрантов к жизни в российском обществе.
2. Разработка и апробация модели эффективного обучения русскому языку как иностранному.
3. Организация профессионального развития педагогических кадров (повышение квалификации и переподготовка, сетевое сотрудничество) в вопросах преподавания русского языка как иностранного.
4. Разработка программно-методического комплекса для обучающихся, испытывающих трудности в освоении русского языка как иностранного.
5. Формирование единой образовательной среды школы в условиях поликультурного и поликонфессионального общества.

Основные этапы реализации проекта

I этап. Подготовительный, весна 2018 года. Направлен на разработку рабочей модели обучения русскому языку как иностранному, обеспечения комплекса условий для реализации проекта.

II этап. Основной, июнь 2018 — ноябрь 2019 года. Этап включает апробацию и внедрение модели эффективного обучения русскому языку как иностранному, мониторинг, оценку промежуточных результатов и ее корректировку.

III этап. Заключительный, рефлексивно-обобщающий, декабрь 2019 г. Этап предполагает анализ, оценку, рефлекссию, оформление и итоговый мониторинг результатов проекта для всех участников образовательных отношений.

Содержание деятельности (основные мероприятия):

1. Подготовительный этап

- 1.1. Создание рабочей группы по реализации проекта.
- 1.2. Изучение нормативно-правовых документов.
- 1.3. Анализ опыта изучения русского языка как иностранного, мониторинг и оценка собственных ресурсов по данной проблеме.
- 1.4. Обсуждение рабочей модели обучения русскому языку как иностранному.
- 1.5. Прохождение курсов повышения квалификации «Специфика преподавания русского языка как иностранного» (108 часов), «Игромир-словарус». Игровые технологии в преподавании русского языка как неродного» (36 часов).
- 1.6. Организация и проведение курсов повышения квалификации ГАОУ ДПО СО «ИРО» на базе МАОУ СОШ № 15 «Диагностика владения русским языком как неродным».
- 1.7. Экспертиза рабочих программ: «Я знакоюсь с русским языком» (5–7 лет), «Я учу русский язык» (7–11 лет), «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).
- 1.8. Родительское организационное собрание, комплектование групп обучающихся с учетом уровня владения русским языком.

2. Основной этап

2.1. Летняя школа — 2018

2.1.1. Занятия в условиях летнего оздоровительного лагеря на базе школы:

- «Я знакоюсь с русским языком» (5–7 лет),
- «Я учу русский язык» (7–11 лет),
- «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).

2.1.2. Многодневные туристические походы и походы выходного дня в интересах формирования толерантности и коммуникативных навыков обучающихся.

2.1.3. Завершение обучения педагогов по программе переподготовки «Русский язык как иностранный; теория и методика преподавания в образовательной организации».

2.1.4. Коррекционные занятия детей-инофонов с логопедом и тренинги с психологом.

2.1.5. Оценка результатов работы Летней школы — 2018 (совещание при директоре).

2.2. Осенняя школа — 2018

2.2.1. Занятия в группах по направлениям: «Я знакоюсь с русским языком» (5–7 лет), «Я учу русский язык» (7–11 лет), «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).

2.2.2. «В контакте» — психологическая помощь детям-мигрантам и их родителям.

2.2.3. «Семейная гостиная» — сотрудничество школы с семьей.

2.2.4. Взаимодействие с социальными партнерами в вопросах адаптации детей-мигрантов.

2.2.5. Фестиваль диалога культур (совместно с родителями и педагогами).

2.2.6. День матери (с приглашением представителей национальных диаспор).

2.2.7. Круглый стол «Промежуточные результаты реализации рабочих программ по преподаванию русского языка как иностранного» (Рефлексия педагогов по результатам осенней школы — 2018).

2.3. Зимняя школа — 2018–2019

2.3.1. Занятия в группах по направлениям: «Я знакомлюсь с русским языком» (5–7 лет), «Я учу русский язык» (7–11 лет), «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).

2.3.2. Творческий конкурс «Новый год шагает по планете» — знакомство с новогодними традициями и обычаями разных народов.

2.3.3. Поэтический конкурс «Живая классика».

2.3.4. Школа педагогического мастерства «Поликультурная школа — основа адаптации детей мигрантов средствами образования» (из опыта работы педагогов).

2.4. Весенняя школа — 2019

2.4.1. Занятия в группах по направлениям: «Я знакомлюсь с русским языком» (5–7 лет), «Я учу русский язык» (7–11 лет), «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).

2.4.2. «Мама, папа, я — спортивная семья» — веселые старты.

2.4.3. Отчетный концерт, посвященный Международному женскому дню 8 Марта «Женщины в разных культурах».

2.4.4. Фестиваль патриотической песни совместно с родителями, педагогами и жителями поселка.

2.4.5. Мониторинг промежуточных результатов обучения русскому языку как иностранному (рефлексия всех участников проекта, коррекция планов и программ).

2.4.6. Набор групп на следующий учебный год.

2.5. Летняя школа — 2019

2.5.1. Организация на базе летнего оздоровительного лагеря детских тьютерских курсов по освоению русского языка как иностранного «Научился сам — научи другого».

2.5.2. Многодневные туристические походы и походы выходного дня в интересах формирования разновозрастных межнациональных коллективов.

2.5.3. Презентация опыта работы школы по разработке и апробации модели эффективного обучения русскому языку как иностранному на базе общеобразовательной организации в ходе Августовской конференции педагогической общественности Октябрьского района.

2.6. Осенняя школа — 2019

2.6.1. Занятия в группах по направлениям: «Я знакомлюсь с русским языком» (5–7 лет), «Я учу русский язык» (7–11 лет), «Я говорю и пишу на русском языке» (12–15 лет).

2.6.2. Фестиваль диалога культур (на русском и родном языках, совместно с родителями и педагогами).

2.6.3. День Матери: «Я и мама говорим по-русски» (творческий конкурс).

2.6.4. Конкурс грамотеев «В Новый год — с новыми знаниями по русскому языку!».

3. Заключительный этап

3.1. Итоговый мониторинг результатов проекта для всех участников образовательных отношений.

Механизмы и условия реализации проекта

Данный проект реализуется в системе учебно-воспитательной работы и дополнительного образования на трех возрастных уровнях, с учетом знания русского языка. Предполагается возможность использования индивидуального плана обучения. Акцент при этом делается на создании ситуации успеха для детей-инофонов.

Нормативно-правовое обеспечение проекта

Программа развития МАОУ СОШ № 15 на 2018–2022 гг., Положение об изучении русского языка как иностранного, внесенные изменения в Положение о стимулировании педагогов, в локальные акты о промежуточной аттестации детей-инофонов в период адаптации, в трудовой договор, в должностные обязанности педагогов.

Научно-методической базой для организации языковой адаптации детей-инофонов стали труды О. Н. Каленковой, Е. В. Кокориной, И. В. Корнуты, Л. В. Костылевой, Т. В. Савченко, О. В. Синевой, М. П. Чесноковой, З. Ф. Юсуповой. Изучен опыт работы школ г. Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Томской и Пермской областей по обучению детей-инофонов русскому языку как иностранному.

Кадровые условия: в реализацию проекта на постоянной основе включены 12 человек. Заместитель директора по УВР осуществляет общее руководство и координацию мероприятий проекта. 4 учителя русского языка как иностранного, прошедшие КПК и переподготовку (среди которых учитель иностранного языка, имеющая диплом переводчика и являющаяся носителем нескольких тюркских языков), проводят занятия и осуществляют мониторинг успешности освоения рабочих программ. Специалисты школьного ПМПк (педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед) ведут диагностическую, консультативно-просветительскую и коррекционную работу с детьми-инофонами и их родителями. Педагог-организатор отвечает за проведение культурно-массовых мероприятий, курирует работу классных руководителей. Неоценимый вклад в языковую адаптацию детей-инофонов вносит заведующая библиотекой, которая учит любить книгу, живое русское слово. Учитель информатики обеспечивает информационно-техническую поддержку проекта.

Программно-методические условия реализации проекта

Учебно-методический комплекс включает рабочие программы педагогов, учебники и рабочие тетради для детей-инофонов, методические пособия для учителей, дидактические материалы, систему КИМов (как готовых, так и разработанных педагогами).

Материально-технические условия, необходимые для реализации проекта: интерактивная доска, лингафонный кабинет на базе компьютерного класса, доступ в сеть Internet, принтер, сканер, учебные кабинеты, проекторы, экраны, учебники, рабочие тетради и методические пособия; электронные образовательные ресурсы.

Таблица 1

**Финансовые условия реализации проекта
(примерная смета расходов)**

Статьи расходов	Стоимость
Покупка учебно-методического комплекса (учебники русского языка как иностранного, рабочие тетради методические пособия для учителя)	35 000 руб.
Цифровые образовательные ресурсы (учебники, КИМы)	10 000 руб.
Оборудование и программное обеспечение для лингафонного кабинета на базе кабинета информатики и ИКТ: Лингафонный мобильный кабинет «Диалог-М» на 10 мест	121 400 руб.
Обучение педагогов: КПК и профессиональная подготовка	25 000 руб.
Итого	191 400 руб.

Для успешной реализации проекта используются *сетевые формы взаимодействия* с ресурсными организациями по следующим направлениям:

научно-методическое сопровождение: а) (ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования» — кафедра филологического образования; УрГПУ — кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного; И. В. Корнута, руководитель проекта в Редакции «Поколение V», издательства «Учебная литература» — «Просвещение», к. п. н., доцент; *психолого-педагогическая поддержка обучающихся:* МБУ Екатеринбургский центр психолого-педагогической помощи несовершеннолетним «Диалог», ТМ ПМПк; *медицинские и социальное обеспечение:* детские поликлиники и учреждения социальной защиты, Центр социальной помощи семье и детям «Отрада».

Система мониторинга

В течение всего периода обучения контроль уровня сформированности речевых и культурологических умений и навыков обучающихся осуществляется в различных формах: промежуточные контрольные срезы, диктанты, изложения, ролевые игры, собеседования, тесты, ситуативные задания, творческие задания. Мониторинг включает также рефлексию всех участников образовательных отношений.

Форма предоставления результатов проекта: специальная страница на сайте школы, научные публикации участников проекта, презентация опыта работы по проблеме проекта педагогической общественности Октябрьского района, публикации в средствах массовой информации.

Результаты реализации проекта будут оцениваться по качественным и количественным показателям для всех участников проекта и школы в целом (табл. 2).

Таблица 2

<i>Качественные</i>	<i>Количественные</i>
Обучающиеся	
1. Уровень владения русским языком определяется следующими параметрами (шкала 0–10): а) владение навыками говорения и аудирования. Наличие, выраженность акцента; б) владение бытовой лексикой, этикетными фразами; в) владение основными грамматическими конструкциями. Наличие межъязыковой грамматической интерференции; г) умение читать и понимать научный, художественный и публицистический текст, строить высказывание на его основе (передавать своими словами, отвечать на вопросы по тексту).	1. Диагностика владения детьми-инофонами русским языком, проведенная специалистами ИРО, — 45 человек. 2. Динамика детей мигрантов, изучающих русский язык как иностранный. 3. Динамика успеваемости обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным предметам. 4. Доля детей мигрантов, охваченных дополнительным образованием, в т. ч. вне школы.
Педагоги	
1. Освоение педагогами инновационных образовательных технологий для работы с детьми мигрантами. 2. Рефлексия собственной деятельности и результатов обучения детей мигрантов.	1. Количество разработанных программно-методических комплексов. 2. Количество педагогов, повысивших квалификацию по направлению «преподавание русского языка как иностранного».
Родители	
1. Система работы с родителями, диаспорой. 2. Проведение родительских собраний, мониторинг проводимой в школе работы, анкетирование, отзывы родителей.	1. Доля родителей школы (от общего количества мигрантов), вовлеченных в реализацию проекта.
ОО и социум	
1. Результаты внутреннего аудита и внешней экспертизы результатов проекта. 2. Презентация опыта работы и публикации по проблеме проекта.	1. Динамика правонарушений на межнациональной почве с участием детей мигрантов на территории микрорайона.

Риски, ограничения в реализации проекта и меры их предупреждения

Для предупреждения возможных угроз и рисков планируются следующие действия:

– отслеживание нормативно-правовой базы по вопросу проекта и корректировка проекта в соответствии с ней;

- проведение мероприятий, направленных на укрепление имиджа школы в микрорайоне, повышение качества образовательных услуг, своевременная организация социологических опросов населения и качественное проведение занятий по языковой адаптации;
- проведение переподготовки педагогических и управленческих кадров по проблеме проекта, оказание практической помощи в самореализации, материальное и моральное стимулирование педагогов, эффективно работающих в рамках проекта;
- минимизация социальных рисков возможна за счет обеспечения широкого привлечения общественности, представителей учреждений-партнеров к совместной работе, а также публичного освещения хода и результатов реализации проекта;
- финансово-экономические риски можно минимизировать путем привлечения внебюджетных средств и пожертвований.

Эффект в долгосрочной перспективе

Разработанная модель обучения русскому языку как иностранному в долгосрочной перспективе может привести к следующим результатам: увеличится количество детей-инофонов, владеющих русским языком на базовом уровне, что скажется на качестве освоения образовательных программ и результатах итоговой аттестации по русскому языку. Благодаря созданию единой языковой среды уменьшатся риски националистических, межэтнических, сепаратистских и расовых конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

Брусиловская Н. С., Какорина Е. В., Савченко Е. В. Использование метапредметных связей при обучении русскому языку как неродному / иностранному : методическое пособие. — Екатеринбург, 2017.

Власова Н. С. Методика преподавания русского языка как иностранного детям : учебник для преподавателей русского языка в нерусскоязычной семье. — Екатеринбург : УрГУ им. А. М. Горького, 2008.

Горячев Ю. А., Захаров В. Ф., Курнешова Л. Е., Омельченко Е. А. Интеграция мигрантов средствами образования. — М. : Издательский дом «Этносфера», 2008.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (элементарный уровень). — Москва — Санкт-Петербург : Издательство «Златоуст», 2001.

Обучение русскому языку детей мигрантов : статьи и методические материалы. — Томск : ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012.

Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов. Лексические особенности русской картины мира. Мы говорим по-русски : учебное пособие. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.

Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного. Лексика и грамматика. Работа с текстом : методическое пособие. — Екатеринбург, 2016.

Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В. Русский язык: от ступени к ступени : методические рекомендации к комплексу учебных пособий : книга для учителя. — М. : ГАОУ ВПО МИОО — Этносфера, 2015.

Мы говорим по-русски : учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. — Санкт-Петербург, 2007.

Лексические особенности русской картины мира. Мы говорим по-русски—2 : учебное пособие. — Санкт-Петербург, 2008.

Погребницкая Е. М. Первичная адаптация детей мигрантов в условиях образовательной организации. — Пермь, 2015.

Русский букварь для мигрантов : учебно-методический комплекс / под ред. проф. И. П. Лысаковой. — Москва : КНОРУС, 2010.

Русский язык как проводник толерантности в полиэтнической школе Санкт-Петербурга : учебно-методическое пособие. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М. : Издательство «МАДИ», 2015.

Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов. — М., 2003.

Юсупова З. Ф. Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде. — Казань, 2015.

REFERENCES

Brusilovskaya N. S., Kakorina E. V., Savchenko E. V. Ispol'zovanie metapredmetnykh svyazey pri obuchenii russkomu yazyku kak nerodnomu / inostrannomu : metodicheskoe posobie. — Ekaterinburg, 2017.

Vlasova N. S. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo detyam : uchebnik dlya prepodavateley russkogo yazyka v nerusskoyazychnoy sem'e. — Ekaterinburg : UrGU im. A. M. Gor'kogo, 2008.

Goryachev Yu. A., Zakharov V. F., Kurneshova L. E., Omel'chenko E. A. Integratsiya migrantov sredstvami obrazovaniya. — M. : Izdatel'skiy dom «Etnosfera», 2008.

Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu (elementarnyy uroven'). — Moskva — Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo «Zlatoust», 2001.

Obuchenie russkomu yazyku detey migrantov : stat'i i metodicheskie materialy. — Tomsk : OGBU «Regional'nyy tsentr razvitiya obrazovaniya», 2012.

Korrektirovochnyy kurs russkogo yazyka dlya detey-infonov. Leksicheskie osobennosti russkoy kartiny mira. My govorim po-ruski : uchebnoe posobie. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2011.

Kakorina E. V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo / inostrannogo. Leksika i grammatika. Rabota s tekstem :

metodicheskoe posobie. — Ekaterinburg, 2016.

Kakorina E. V., Kostyleva L. V., Savchenko T. V. Russkiy yazyk: ot stupeni k stupeni : metodicheskie rekomendatsii k kompletu uchebnykh posobiy : kniga dlya uchitelya. — M. : GAOU VPO MIOO — Etnosfera, 2015.

My govorim po-russki : uchebnoe posobie / pod red. prof. I. P. Lysakovoy. — Sankt-Peterburg, 2007.

Leksicheskie osobennosti russkoy kartiny mira. My govorim po-russki—2 : uchebnoe posobie. — Sankt-Peterburg, 2008.

Pogrebitskaya E. M. Pervichnaya adaptatsiya detey migrantov v usloviyakh obrazovatel'noy organizatsii. — Perm', 2015.

Russkiy bukvar' dlya migrantov : uchebno-metodicheskiy kompleks / pod red. prof. I. P. Lysakovoy. — Moskva : KNORUS, 2010.

Russkiy yazyk kak provodnik tolerantnosti v polietnicheskoy shkole Sankt-Peterburga : uchebno-metodicheskoe posobie. — Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008.

Chesnokova M. P. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M. : Izdatel'stvo «MADI», 2015.

Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : uchebnoe posobie dlya vuzov. — M., 2003.

Yusupova Z. F. Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku v polietnicheskoy srede. — Kazan', 2015.

И. А. Бредихина, А. П. Морозова
Екатеринбург, Россия

К ВОПРОСУ О ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема преподавания чтения художественных текстов студентам-лингвистам. Интерес к данной проблеме вызван недостаточной методической разработанностью данной темы. Целью статьи является рассмотрение необходимости чтения художественных текстов студентами-лингвистами, а также классификации заданий по данной теме.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественные тексты; обучение чтению; иностранные языки; методика иностранных языков в вузе; студенты-лингвисты.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Бредихина Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и коммуникации на иностранных языках Департамента лингвистики, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Адрес: 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

E-mail: biac@yandex.ru.

Морозова Анастасия Павловна, студентка 1 курса магистратуры Департамента лингвистики, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Адрес: 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

E-mail: nas5700@yandex.ru.

I. A. Bredihina, A. P. Morozova
Ekaterinburg, Russia

TO THE QUESTION OF READING OF LITERARY TEXTS WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION AMONG LANGUAGE STUDENTS

ABSTRACT. The paper introduces the problem of teaching reading of literary texts by language students. The interest in the problem is caused by lack of teaching methods of this theme. The purpose of the paper is consider the need of reading of literary texts among language students and also of exercises classification on this topic.

KEYWORDS: *literary texts; teaching of reading; foreign languages; methods of foreign languages in high school; linguists students.*

ABOUT THE AUTHORS: *Bredihina Irina Alexeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Linguistics and Communication in Foreign Languages, Department of Linguistics, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin.*

Morozova Anastasia Pavlovna, 1st year undergraduate student of Department of Linguistics, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin.

Чтение художественных текстов как на родном, так и на иностранном языках всегда считалось важной составляющей не только лингвистического, но и гуманитарного образования вообще. Сегодня в связи с тенденциями гуманитаризации образования значимость художественных текстов еще больше возрастает.

Чтение художественных текстов по сравнению с другими типами текста наиболее мотивировано, вызывает большой интерес у обучающихся. Психологи считают, что прочитанный художественный текст приводит к возникновению у читателей потребности в обсуждении, обмене мнениями, что способствует эффективности обучения иноязычному говорению, чтению и общению на иностранном языке в целом. Специфика художественного текста, являющаяся первопричиной его отличия от других типов текста, заключается в его образности [Яндыганова 2000: 33]. Образности уделяется отдельное внимание при стилистическом анализе, но обучение чтению и пониманию художественного текста не подчиняется данному свойству текста.

Конечно, особенности таких текстов не могут не отразиться на методике работы с ними. Универсальные упражнения в чтении приобретают здесь определенную специфику, и упражнения для обучения пониманию содержания и смысла художественного текста значительно отличаются от упражнений для обучения пониманию нехудожественных текстов. Но эти отличия связаны в основном с речевыми, структурными, а не сущностными глубинными особенностями типа текста, вследствие чего, например, обучать пониманию смысла художественных текстов принято главным образом посредством рационализированного смыслового анализа содержания, в то время как их смысл имеет образную природу и не может быть извлечен только аналитическим путем.

Вопросы обучения пониманию иноязычного художественного текста в рамках иноязычного образования студентов-лингвистов оказываются недостаточно исследованными в методике, в то же время они актуальны для процесса обучения.

Анализируя Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) [Приказ... 940: 24], мы пришли к выводу, что целенаправленное обучение чтению художественных текстов могло бы существенно улучшить целый ряд компетенций будущих выпускников-лингвистов. В стандарте (от 25.08.2014 г.) можно найти следующие положения: «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

- способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме ОК-1;
- способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума ОК-2;
- способностью к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовностью принимать нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию ОК-5;
- владением культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владением культурой устной и письменной речи ОК-7.

Умения чтения художественного текста по своей природе являются умениями восприятия искусства, художественного восприятия, которые, по мнению философов, играют важнейшую роль в развитии личности, позволяют расширить кругозор, сформировать важные общекультурные компетенции. Именно поэтому чтение художественных текстов поможет ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, осознавать значение гуманистических ценностей и уметь их анализировать.

Проанализировав учебно-методические комплексы (УМК) по немецкому языку, используемые на практических занятиях «Begegnungen B1» и «Aspekte Neu B1», мы пришли к выводу,

что для обучения применяются исключительно тексты публицистического и научно-популярного характера, а художественным текстам не уделяется особого внимания, поскольку учебный материал данных УМК содержит лишь 3 текста рассматриваемого типа. Это приводит к тому, что на практических занятиях крайне редко используются и обсуждаются художественные тексты, в то же время они являются важной составляющей иноязычного образования. Таким образом, единственная возможность для студентов изучать тексты художественной литературы — это дополнительные задания преподавателя или же домашнее чтение.

Очевидно, что обучение чтению текстов данного типа должно осуществляться на базе тщательно отобранных текстов с использованием специально разработанного для этих целей комплекса упражнений «как определенным образом упорядоченной совокупности упражнений» [Бредихина 2004: 109].

Авторы классифицируют упражнения по различным принципам. К примеру, С. К. Фоломкина [Фоломкина 1987: 50] разделяет обучение чтению на две основные части: первая направлена на подготовку к речевой деятельности, вторая — на практику в деятельности. К названным группам автор считает необходимым добавить группу упражнений для развития психологических механизмов чтения — оперативной памяти, вероятностного прогнозирования. По ее мнению, упражнения, развивающие умения и психологические механизмы чтения, нельзя однозначно отнести ни к языковым, ни к речевым, поэтому не представляется возможным четко разделить упражнения на языковые и речевые.

Задания по подготовке к речевой деятельности С. К. Фоломкина разделяет на овладение:

- средствами речевой деятельности;
- способами речевой деятельности.

Упражнения первой группы предназначены для введения и тренировки лексических, грамматических языковых средств, а также для формирования пассивного языкового запаса читателя. Упражнения второй группы формируют умения понимания и членения информации текста в зависимости от целей чтения.

Т. С. Серова [Серова 1988: 42] также основывается на деятельностном подходе, выделяя основные типы упражнений в чтении, но за основу берет не умение, а единицу деятельности — операцию. Система упражнений, таким образом, включает четыре подсистемы: формирование и совершенствование навыков и формирование и совершенствование умений:

- лексические, грамматические и структурно-композиционные упражнения;
- информативно-познавательные упражнения;
- информативно-коммуникативные упражнения;
- творческие задания.

Таким образом, с одной стороны, в методике система упражнений для обучения чтению является основательно разработанной. Однако, с другой стороны, можно заметить, что большое внимание уделяется учебному чтению, в то время как проблемы «подлинного чтения» остаются вне поля зрения методистов. Не уделяется должного внимания и специфике художественных текстов [Яндыганова 2000: 68], отсутствует целенаправленное формирование умений чтения текстов художественной литературы. Думается, что обнаруженный методический дефицит можно устранить в результате тщательного отбора художественных текстов, предназначенных для обучения студентов-лингвистов, а также описания содержательного состава специфики умений чтения текстов рассматриваемого типа. Кроме того, следует разработать и внедрить в процесс обучения комплекс упражнения для работы над текстами художественной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

Бредихина И. А. Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (старший этап обучения, классический университет) : дис. ... канд. пед. наук / Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2004. 238 с.

Приказ № 940 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) : введ. 07.08.2014. — М. : Министерство образования и науки Российской Федерации, 2014. 24 с.

Программы педагогических институтов : сб. 1984. № 4. 41 с.

Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. — Свердловск : Издательство Ургу, 1988. 227 с.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранных языках в неязыковом вузе. — Москва : Высшая школа, 1987. 205 с.

Яндыганова Д. А. Формирование умений восприятия образности при чтении иноязычного художественного текста : дис. ... канд. пед. наук / Уральский гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2000. 214 с.

REFERENCES

Bredikhina I. A. Formirovanie umeniy samostoyatel'nogo so-
vershenstvovaniya metodicheskoy storony professional'noy podgotovki
prepodavatelya inostrannogo yazyka (starshiy etap obucheniya, klas-
sicheskiy universitet) : dis. ... kand. ped. nauk / Ural'skiy gos. un-t im.
A. M. Gor'kogo. — Ekaterinburg, 2004. 238 s.

Prikaz № 940 ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obra-
zovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki
45.03.02 «Lingvistika» (uroven' bakalavriata) : vved. 07.08.2014. — M. :
Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, 2014. 24 s.

Programmy pedagogicheskikh institutov : sb. 1984. № 4. 41 s.

Serova T. S. Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty
obucheniya professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v
vuze. — Sverdlovsk : Izdatel'stvo Urgu, 1988. 227 s.

Folomkina C. K. Obuchenie chteniyu na inostrannykh yazykakh v ne-
yazykovom vuze. — Moskva : Vysshaya shkola, 1987. 205 s.

Yandyganova D. A. Formirovanie umeniy vospriyatiya obraznosti pri
chtenii inoyazychnogo khudozhestvennogo teksta : dis. ... kand. ped. nauk /
Ural'skiy gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2000. 214 s.

Г. А. Валова
Екатеринбург, Россия

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании, а также варианты их использования на уроке. Как пример использования информационно-коммуникационных технологий можно рассматривать программы для заучивания лексических единиц. Одной из таких программ является BX Language acquisition.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: федеральные государственные образовательные стандарты; ФГОС; информатизация образования; информационно-коммуникационные технологии; иностранные языки; лексические единицы; лексикология; методика преподавания иностранных языков.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Валова Галина Александровна, бакалавр педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ СОШ № 7.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: ValovaGA1983@mail.ru.

G. A. Valova
Ekaterinburg, Russia

LEARNING VOCABULARY ON THE BASIS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ABSTRACT. This article discusses the role of information and communication technologies in foreign language education, as well as options for their use in the classroom. As an example of the use of information and communication technologies, it is possible to consider programs for learning lexical units. One such program is BX Language acquisition.

KEYWORDS: federal state educational standards; informatization of education, information and communication technologies; foreign languages; lexical units; lexicology; foreign language teaching methods.

ABOUT THE AUTHOR: Valova Galina Alexandrovna, Bachelor of Pedagogy, Ural State Pedagogical University; Teacher of English Language, MAOU SOSH № 7.

В стремительно меняющемся мире система образования не остается статичной.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта в систему общего образования изменились требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения опираются на компетентностный подход, в основе которого лежат понятия компетенции и компетентности.

Основные результаты, согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (5–9 кл.), освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции)», а также «2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой; 3) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции».

Одной из ключевых позиций является «расширение... лексического запаса», в связи с этим обучение лексике на основе информационно-коммуникационных технологий представляется, на наш взгляд, одним из актуальных направлений освоения основной образовательной программы основного общего образования [Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644: 9].

Анализ исследований, проведенных за последние десятилетия, показал, что разрабатывались следующие направления: вопросы, связанные с обучением иноязычной лексике (А. Н. Щукин, И. А. Зимняя, Ю. В. Еремин); изучение и разработка современных методик обучения иностранному языку (Е. И. Соловова, Н. Д. Гальскова, А. Н. Щукин, Г. А. Китайгородская); использование электронных средств обучения (С. В. Волков, В. А. Вуль); технические средства в обучении иностранным языкам (М. В. Ляховицкий, И. М. Кошман), в том числе применение электронного словаря как средства обучения иностранному языку (В. Б. Балабанов, Е. В. Максимик); электронные средства обучения иностранным языкам (В. Б. Балабанов, Е. В. Максимик).

Э. Г. Азимов определяет информатизацию как «глобальный процесс производства и использования информации как общественного ресурса, базирующийся на массовом внедрении технологий сбора, обработки, хранения и передачи информации», а информатизацию образования как «процесс обеспечения сферы образования современными информационными технологиями» [Азимов, Щукин 2009: 89].

Подчеркивается, что основная цель изучения иностранных языков — это «развитие коммуникативной культуры обучаемых, умение применять знания языка на практике» [Балабанов, Максимик 2015].

Современные компьютерные технологии на уроках иностранных языков предполагают: поиск необходимой информации в Интернете, просмотр видеороликов, фильмов, использование различных обучающих игр и программ, работа с сайтами.

Знакомство с обучающими компьютерными программами побуждает изменить свое отношение к изучению иностранного языка в школе. Многообразие видов деятельности, красочность электронных учебников вызывают большой интерес у учащихся.

Отмечается, что обучение при помощи компьютерных программ дает возможность организовать самостоятельные действия каждого ученика, реализует парную и групповую работу под руководством преподавателя, побуждает вернуться к изучаемому материалу дома.

Говоря об информационно-коммуникационных технологиях, М. В. Ляховицкий разграничивает, с одной стороны, технические средства обучения (ТСО), т. е. аппаратуру, и аудиовизуальные средства обучения (АВСО), т. е. электронные носители информации — с другой.

Согласно его классификации, аудиовизуальные средства обучения подразделяются на:

1) аудитивные (слуховые) средства обучения (АСО) — фонограммы;

2) визуальные (зрительные) средства обучения (ВСО) — видеогаммы;

3) комбинированные аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства обучения (АВСО) — видеофонограммы [Луферов 2014: 59].

А. Н. Волкова, А. Ю. Васильев приводят в своих работах следующую классификацию информационных технологий:

Операционные системы

Технологии алгоритмизации и программирования

Технологии тестирования
Технология создания баз данных
Технологии создания, построения и использования хранилищ данных
Облачные технологии
Технологии мультимедиа
Технологии поиска в базах данных и т. д. [Волкова, Васильев 2015:17].

Как пример использования информационно-коммуникационных технологий можно рассматривать программы для заучивания лексических единиц. Одной из таких программ является BX Language acquisition.

BX Language acquisition — программа-оболочка, предназначена для заучивания написания и произношения иностранных слов. Заучивание лексических единиц в программе основано на накоплении статистики ответов на задания программы. Слова предлагаются для повторения по методике Эббингауза. Учащиеся могут самостоятельно настроить систему повторения выученного материала.

На базе МОАУ СОШ № 7 г. Сухой Лог было проведено тестирование в 5-х классах. 54% детей отметили, что слышали об электронных программах изучения иностранного языка, но только 7,7% из них указали название, подавляющее большинство пользовались только программами-переводчиками и просмотром видеороликов, и 7,7% указали «BX Language acquisition», т. к. на уроке с данной программой их познакомил учитель.

Учащиеся заинтересовались данной разработкой, установили программы себе на компьютеры и телефоны и с января 2018 года заучивают новые лексические единицы при помощи данной программы.

15 февраля учащиеся 5-х классов представили проекты по темам «Электронные платформы изучения английского языка», и «Программы обучения лексике. BX Language acquisition» на научно-практической конференции на уровне школы.

В ходе подготовки к данному мероприятию обнаружилось, что большая часть учащихся не умеют делать скриншоты, создавать презентации. В рамках подготовки к конференции ученики научились этому, используя программу Power Point.

Первые результаты проверки качества выполнения домашних заданий, связанных с заучиванием слов (из 4 подгрупп 3 используют данную программу и одна нет), показали, что в груп-

пах, использующих для запоминания новых лексических единиц программу BX Language acquisition процент запоминания гораздо выше: 89% и 76% (контрольная группа).

Фрагмент тематического планирования (в качестве иллюстрации использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в 5-х классах общеобразовательной школы).

Таблица

Тема урока	ИКТ
1. Знакомство. Глагол to be.	Презентация «Глагол to be». Цель: актуализация материала, отработка новых грамматических навыков.
2. Члены семьи. Глагол have got.	Презентация «Глагол have got». Цель: актуализация материала, отработка новых грамматических навыков.
3. Древо семьи. Притяжательный падеж.	Презентация с фотографиями работ учащихся — «Древо семьи» — представление детских проектов на тему «Семья».
4. Моя семья. Числительные 1–100.	BX Language acquisition. Подбор лексических единиц.
5. Контроль навыков говорения.	—
6. Входная контрольная работа.	—
7. Свободное время.	Презентация «Spare time». Презентация включает работы учащихся на тему «Свободное время. Каникулы»
8. Настоящее простое время. Утвердительные предложения.	Презентация «Present Simple. Утвердительные предложения». Цель: актуализация знаний, отработка новых грамматических навыков.
9. Настоящее простое время. Отрицательные предложения.	Презентация «Present Simple. Отрицательные предложения». Цель: актуализация знаний, отработка новых грамматических навыков.
10. Настоящее простое время. Вопросительные предложения.	Презентация «Present Simple». Цель: актуализация знаний, отработка новых грамматических навыков.
11. Свободное время моей семьи.	BX Language acquisition. Подбор лексических единиц.
12. Систематизация и обобщение по теме «Свободное время».	«Spare time» в форме игры «Своя игра». Цель: обобщение и систематизация знаний.

Таким образом, можно отметить, что использование информационно-коммуникационных технологий в обучении лексике иностранного языка соответствует новым требованиям к процессу обучения и его результатам, развитию общества, предполагает использование разнообразных методов и форм работы, способствует повышению уровня заучивания новых лексических единиц.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

Балабанов В. Б., Максимик Е. В. Электронные средства обучения иностранным языкам как способ повышения эффективности усвоения иноязычного материала [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. — 2015. № 7. Ч. 1. — Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (дата обращения: 11.01.2018).

Бухаркина М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1994.

Вьюшкина Е. Г. Использование компьютерных технологий при обучении специальной (юридической) лексике // Иностранные языки и технологии обучения в XXI веке : материалы конференции. — Санкт-Петербург, 2001. С. 38–39.

Волкова В. Н., Васильев А. Ю., Ефремов А. А., Юрьев В. Н. Классификация информационных технологий // Открытое образование. — 2015. № 5 (112). С. 16–24.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. С. 336.

Луферов Д. Н. К вопросу о классификации средств обучения // Вестник МГОУ. Серия : Педагогика. — 2014. № 1. С. 58–63.

Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644.

REFERENCES

Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). — M. : Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.

Balabanov V. B., Maksimik E. V. Elektronnye sredstva obucheniya inostrannym yazykam kak sposob povysheniya effektivnosti usvoeniya inoyazychnogo materiala [Elektronnyy resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. — 2015. № 7. Ch. 1. — Rezhim dostupa: <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (data obrashcheniya: 11.01.2018).

Bukharkina M. Yu. Ispol'zovanie telekommunikatsiy v obuchenii inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'noy shkole : dis. ... kand. ped. nauk. — M., 1994.

V'yushkina E. G. Ispol'zovanie komp'yuternykh tekhnologiy pri obuchenii spetsial'noy (yuridicheskoy) leksike // Inostrannye yazyki i tekhnologii obucheniya v XXI veke : materialy konferentsii. — Sankt-Peterburg, 2001. S. 38–39.

Volkova V. N., Vasil'ev A. Yu., Efremov A. A., Yur'ev V. N. Klassifikatsiya informatsionnykh tekhnologiy // Otkrytoe obrazovanie. — 2015. № 5 (112). S. 16–24.

Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. — M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. S. 336.

Luferov D. N. K voprosu o klassifikatsii sredstv obucheniya // Vestnik MGOU. Seriya : Pedagogika. — 2014. № 1. S. 58–63.

Prikaz Minobrnauki Rossii ot 29.12.2014 № 1644.

Л. Е. Веснина
Екатеринбург, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ПАРЕМИЙ КАК СПОСОБ ПРИОБЩЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена описанию возможностей использования пословиц и поговорок с целью реализации лингвокультурологического подхода при изучении русского языка как иностранного (РКИ). В статье сформулированы критерии отбора паремий для работы с иностранными обучающимися (соответствие общим требованиям, предъявляемым государственным стандартом к уровням владения РКИ; соответствие лексико-грамматическому и тематическому минимумам конкретного уровня владения РКИ; обязательная семантизация паремий с учетом этимологической, культурологической и стилистической составляющих; применение паремий в контексте; прагматическая составляющая). Кроме того, в статье приводятся возможные задания с паремиями при изучении различных тем лексики РКИ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; паремии; лингвокультурологический подход; коммуникативные компетенции; методика преподавания русского языка; иностранные студенты.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Веснина Людмила Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 285.
E-mail: levesna@yandex.ru.

L. E. Vesnina
Ekaterinburg, Russia

THE STUDY OF PROVERBS AS A WAY OF ACCULTURATION IN THE PROCESS OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT. The article is devoted to the description of the possibilities of using Proverbs and sayings in order to implement the linguocultural approach in the study of Russian as a foreign language. The article formulates the criteria for selecting paremia to work with foreign students (compliance with the General requirements of the state standard to the levels of proficiency of the RFL; compliance with lexical-grammatical and thematic minima of a particular level of proficiency of the RFL; mandatory semantization of paremia taking into account the etymological, cultural and stylistic components; the use of Proverbs in context;

pragmatic component). In addition, the article presents possible tasks with proverbs in the study of various topics of the vocabulary of the RFL.

KEYWORDS: *Russian as a foreign language; proverbs; linguo-cultural approach; communicative-competences; Russian language teaching methods; foreign students.*

ABOUT THE AUTHOR: *Vesnina Liudmila Evgen'evna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University.*

В языке, как в неотъемлемой части культуры, проявляются все культурные особенности страны. При изучении русского языка как иностранного (*далее — РКИ*) необходимо уделять внимание не только формированию языковой компетенции, но и коммуникативной с акцентом на культурологическую составляющую предъявляемых тем и лексических единиц. В этом отношении особенно ценна лингвострановедческая информация, которой в полной мере обладают пословицы, являющиеся малым жанром устного народного творчества и содержащие в себе концентрат народной мудрости, по словам М. Шолохова, представляющие собой «сокровищницы народной мудрости» [Шолохов 1984: 3]. Обладая таким культурологическим потенциалом, пословицы могут служить прекрасным языковым материалом в процессе изучения РКИ.

На наш взгляд, нет необходимости посвящать отдельные занятия РКИ изучению пословиц и поговорок, поскольку пословицы всегда ориентированы на конкретную ситуацию, вписаны в нее и отражают отношение к ней. Очень точно пословицы характеризует Л. Б. Савенкова, отмечая, что это «вторичные языковые знаки, замкнутые устойчивые фразы (пословицы и поговорки), являющиеся маркерами ситуаций или отношений между реалиями» [Савенкова 2015: 101]. Таким образом, имеет смысл **систематически** включать пословицы и поговорки при изучении отдельных тем на занятиях по лексике русского языка. В связи с этим, встает вопрос о принципах отбора пословиц для работы с иностранцами. Л. С. Пугачёва предлагает следующие критерии при отборе устойчивых единиц: 1) тематическая принадлежность, 2) употребительность, 3) коммуникативная ценность, 4) принадлежность к одному стилистическому уровню, 5) страноведческая ценность, 6) синонимичность, 7) учет специфики изучаемого

языка. Ключевым критерием, по нашему мнению, является коммуникативная ценность пословицы или поговорки для обучающегося, то есть возможность включения паремии в собственную языковую практику.

Позволим себе отметить следующие **критерии отбора паремий** в практике преподавания РКИ:

1. Соответствие общим требованиям, предъявляемым государственным стандартом к уровням владения РКИ.

2. Соответствие лексико-грамматическому и тематическому минимумам конкретного уровня владения РКИ.

3. Обязательная семантизация паремии с учетом этимологической, культурологической и стилистической составляющих.

4. Применение паремии в контексте.

5. Прагматическая составляющая: коммуникативная значимость паремии для обучающегося, т. е. возможность использования в монологической и диалогической речи.

Пословицы и поговорки не должны быть единственным языковым материалом при изучении РКИ, важно соблюдать **принцип умеренности**, использовать разные типы заданий с **уместным включением** паремий на различных этапах занятия.

Далее приводятся возможные варианты заданий с использованием паремий с учетом отмеченных выше требований к отбору материала языка.

Так, при изучении тем «Работа» и «Учёба» можно включить следующие задания: Найдите существительные в форме именительного падежа, определите их значение. Найдите пословицы и поговорки, построенные с использованием антонимов. Сделайте вывод об отношении к труду и лени русских на основе анализа пословиц и поговорок. Приведите примеры паремий о труде из родного языка, переведите их на русский язык. Примеры пословиц:

1. *Без труда не вынешь (не вытащишь) рыбку из труда.*
2. *Под лежащий камень вода не течет.*
3. *Труд человека кормит, а лень портит.*
4. *Без учебы и труда не придет на стол еда.*
5. *Землю солнце красит, а человека — труд.*
6. *Человек славен трудом.*
7. *Кто не работает, тот не ест.*
8. *От труда здоровеют, а от лени болеют.*
9. *У ленивого что на дворе, то и на столе.*
10. *Кто любит труд, того люди чтут.*

В рамках преподавания темы «Свободное время» можно использовать следующие паремии и предложить такие задания: Какие слова вы никогда не слышали и не встречали в тексте?

Посмотрите в словаре значение этих слов (потеха, бремя, рукоделье, разумеи, дудка). Найдите глаголы в форме повелительного наклонения. Приведите примеры паремий о времени из родного языка, переведите их на русский язык.

1. Делу — время, потехе — час. 2. Под лежащий камень и вода не течёт. 3. Нет тяжелее бремени, чем безделье. 4. Не учи безделью, учи рукоделью. 5. Минутка час бережёт. 6. Работа веселье любит. 7. Играй, играй, да дело знай. 8. Веселись, да дело разумеи. 9. Маленькое дело лучше большого безделья. 10. Иван в дудку играет, а семья с голоду умирает.

Интересным, с точки зрения реализации лингвокультурологического подхода в процессе преподавания РКИ, представляется использование анималистических паремий при изучении темы «Животные». Какие качества человека олицетворяют животные в данных пословицах и поговорках? Какое значение в вашей родной культуре имеют такие животные как змея, свинья, волк, медведь, лиса, заяц? Образ какого животного является ключевым / главным в вашей родной культуре? Какое животное, на ваш взгляд, является символом России?

1. Прост как свинья, а лукав как змея. 2. Пригрел змейку, а она тебя в шейку. 3. Лиса семерых волков проведет. 4. Лиса всё хвостом прикроет. 5. Силен медведь, да не умен — сам прет на рожон. 6. Как медведь в лесу дуги гнет. 7. Хитёр как лиса, а труслив как заяц. 8. Блудлив как кошка, труслив как заяц. 9. Лучше умереть орлом, чем жить зайцем. 10. Гоняться как медведь за воробьями.

В ходе изучения темы «Человек: характер» можно обратиться к паремиям, в которых нашли отражение некоторые черты русского национального характера. Задание можно сформулировать следующим образом. О каких чертах характера говорится в пословицах и поговорках? Какие нравственные принципы характеризуют русского человека? Какие ещё черты характера, на ваш взгляд, свойственны русскому человеку? Приведите в пример пословицы и поговорки вашего родного языка, в которых отражались бы различные черты характера, присущие вашему народу. Какие интонационные конструкции используются в приведенных паремиях?

1. Русский человек добро помнит. 2. Русский человек любит авось. 3. Русский человек задним умом крепок. 4. Русские медленно запрягают, да быстро едут! 5. Русский человек без родни не живёт. 6. Русский человек добро помнит. 7. Кто за

Родину горой, тот и герой. 8. Всякий человек по делу узнаётся. 9. Человек славен трудом. 10. Денег нет, зато сам золото. 11. Хоть тяжёлая доля, да все своя воля. 12. Жизнь дана на добрые дела. 13. Добро век не забудется. 14. Терпение — лучшее спасенье. 15. Хоть не богат, а гостям рад. 16. Гостю щей не жалей, а погуще налей. 17. Кто добро творит, тому Бог оплатит.

При изучении темы «Кухня / еда» могут пригодиться пословицы о пище. Какие блюда и продукты встречаются в данных пословицах и поговорках? В каких паремиях реализуется переносное значение? Какие продукты и почему часто встречаются в паремиях вашего родного языка?

1. Аппетит приходит во время еды. 2. Большому куску рот радуется. 3. Хлеб — всему голова. 4. Война войной, а обед по расписанию. 5. Дорога ложка к обеду. 6. Картофель хлебу подспорье. 7. Кашу маслом не испортишь. 8. Каша — мать наша, а хлеб — кормилец. 9. Когда я ем, я глух и нем. 10. Первый блин комом. 11. Щи да каша — пища наша. 12. Каковы еда и питьё, таково и житьё. 13. Ни маковой росинки во рту не было. 14. У кого медок и маслице — у того праздничек. 15. Без блина — не масленица, без пирога — не именины.

Данные задания лишь демонстрируют возможные пути применения паремий при изучении РКИ, но не исчерпывают их. Так, в качестве иллюстративного языкового материала при изучении различных тем грамматики можно включать пословицы и поговорки: имя существительное (*Делу — время, потехе — час*), имя прилагательное (*Худой мир лучше доброй ссоры*), глагол (*Век живи — век учись*), числительное (*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*) и т. п.; на занятиях по письму можно дать задание на обязательное включение в текст пословицы или поговорки на заданную тему и т. д.

Таким образом, вводить паремии в практику преподавания РКИ целесообразно при изучении языка уже на элементарном уровне, учитывая лексико-грамматические требования к нему. Русские пословицы и поговорки представляют собой богатый языковой материал, в котором отражены культурологическая и страноведческая составляющие, столь важные при изучении РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б. Русское культурное пространство // Лингвокультурологический словарь. — М. : Гнозис, 2004. Вып. 1. 318 с.

Пугачева Л. С. Фразеологический минимум в обучении иностранных студентов-филологов русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам (на материале фразеосемантического поля «деятельность человека») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — СПб, 2011. С. 192–198.

Савенкова Л. Б. Отрицательное сравнение в семантической структуре русских паремий // Филология и культура. Philology and culture / Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань). — 2015. № 2 (40). С. 101–106.

Хроленко А. Т. Лингвокультуроведение : пособие к спецкурсу по проблеме «Язык и культура». — Курск : Изд-во ГУИПП «Курск», 2000. 168 с.

Шолохов М. Сокровищница народной мудрости // Пословицы русского народа : сборник В. Даля в двух томах. — М. : Художественная литература, 1984. Т. 1. С. 3–4.

REFERENCES

Brileva I. S., Vol'skaya N. P., Gudkov D. B. Russkoe kul'turnoe prostanstvo // Lingvokul'turologicheskiy slovar'. — M. : Gnozis, 2004. Vyp. 1. 318 s.

Pugacheva L. S. Frazеologicheskiy minimum v obuchenii inostrannykh studentov-filologov russkim frazeologizmam, poslovitsam i pogovorkam (na materiale frazeosemanticheskogo polya «deyatel'nost' cheloveka») // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — SPb, 2011. S. 192–198.

Savenkova L. B. Otritsatel'noe sravnenie v semanticheskoy strukture russkikh paremiy // Filologiya i kul'tura. Philology and culture / Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet (Kazan'). — 2015. № 2 (40). S. 101–106.

Khrolenko A. T. Lingvokul'turovedenie : posobie k spetskursu po probleme «Yazyk i kul'tura». — Kursk : Izd-vo GUIPP «Kursk», 2000. 168 s.

Sholokhov M. Sokrovishchnitsa narodnoy mudrosti // Poslovitsy russkogo naroda : sbornik V. Dalya v dvukh tomakh. — M. : Khudozhestvennaya literatura, 1984. T. 1. S. 3–4.

А. Р. Гарипова, А. С. Дёмышева
Екатеринбург, Россия

**РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОЕКТА «КЛАССНЫЙ БУККРОССИНГ»**

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс формирования интереса к чтению младших школьников. Раскрываются особенности реализации проекта «Классный Буккроссинг» в образовательном учреждении. Описываются основные правила участников проекта.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чтение детей; интерес к чтению; буккроссинг; младшие школьники; метод проектов; проектная деятельность.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Гарипова А. Р., учитель начальных классов, МАОУ СОШ № 167.

Адрес: 620057, г. Екатеринбург, ул. Фрезеровщиков, 84 А.

E-mail: espoir17@mail.ru.

Дёмышева Алина Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 167.

E-mail: espoir17@mail.ru.

A. R. Garipova, A. S. Demysheva
Ekaterinburg, Russia

**THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN READING
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS
OF IMPLEMENTATION OF THE PROJECT
«CLASS BOOKCROSSING»**

ABSTRACT. The article deals with the process of forming interest in reading of primary school children. The features of the project «Class Bookcrossing» are in educational institution. The basic rules of the project participants are described.

KEYWORDS: children reading; interest in reading; bookcrossing; primary school children; project method; project activity.

ABOUT THE AUTHORS: Garipova A. R., primary school teacher, School № 167.

Demysheva Alina Stanislavovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University.

Современное образовательное пространство погрузилось в паутину информационных технологий. Любая попытка учителя обратить внимание детей на книгу как на источник знаний превращается в совместные родительские усилия поиска в сети Интернет любой информации от доклада до художественной литературы. Возникла необходимость в создании некой активной среды в образовательном пространстве, направленной на приобщение младших школьников к книге.

Развитие читательского интереса — достаточно сложный процесс формирования личности. Через читательский интерес находят свое выражение характер личности, нравственно-эстетическое отношение к окружающей действительности, общий кругозор и культурный уровень человека. Наличие или отсутствие интереса к чтению — главный фактор отношения ученика к книге, критерий ее оценки. Кризис детского чтения, о котором так много говорят в последнее время, состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен интерес к этой сфере занятий [Воюшина 2007]. Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, которая лишена для ученика всякой привлекательности, а, следовательно, и эффективности.

С целью формирования интереса к чтению у младших школьников нами был организован книжный клуб в рамках проекта-конкурса «Классный буккроссинг». Буккроссинг — хобби и общественное движение, действующее по принципу социальных сетей и близкое к флешмобу. Конечная цель буккроссинга глобальна — превратить мир в огромную бесплатную библиотеку. Проект создан для привлечения внимания детей к книге, демонстрации ее современности и многогранности.

Основная цель проекта — привлечение внимания современного ученика к книге, увеличение интереса к чтению с помощью современных интерактивных подходов. В ходе проекта решались следующие задачи:

- создание уникальной интерактивной среды, обеспечивающей доступность и внимание к книге;
- вовлечение ученического, педагогического и родительского общества в процесс обмена книгами с помощью игровых технологий;
- создание школьного сообщества буккроссеров с целью включения в технологию «отпускаания книги на волю», отслеживания пути книги, обмена впечатлениями о прочитанном;

- диагностика интереса к чтению обучающихся начальной школы;
- формирование культуры чтения.

Процесс буккроссинга состоит из простейшего действия, основанного на принципе «прочитал — отдай другому». На книгу наклеивается лист с информацией: эмблема «*Буккроссинга*», шифр книги, название, читательский рейтинг книги. Регистрацию книги проводит классный руководитель. Участник буккроссинга может регистрировать одну книгу или несколько. Книга выставляется на полках стеллажа. Участник — читатель — выбирает книгу, регистрирует выдачу.

Исходя из идеи проекта, любой участник образовательного пространства может стать классным буккроссером, принеся любимую, уже прочитанную книгу в школу и оставив ее на полках в кабинете класса. Затем волонтеры-библиотекари каждого класса вносят книгу в журнал и прикрепляют особый лист, на котором каждый прочитавший или просто полиставший страницы оставляет отметку. Чаще всего это «Смайлик», отражающий степень удовлетворенности книгой и общее впечатление о прочитанном.

В рамках проекта был организован сбор книг, маркировка и оформление полок с книгами, подписание соглашений на обработку персональных данных. В достаточно краткий срок на полках школы оказалось огромное количество книг (до 100 наименований) разных направлений и жанров. Это были совершенно разные по жанрам книги: от русских народных сказок до классических художественных произведений для взрослых. На полках стала появляться и достаточно редкая печатная продукция, например, манга.

Совместно с инициативной группой школьников и библиотекарем были разработаны правила участника проекта «Классный Буккроссинг»:

1. Выбери дома книгу, которую ты прочитал, и хотел бы порекомендовать друзьям для прочтения.
2. Посоветуйся с родителями о возможности участия этой книги в *Буккроссинге*, принести книгу в класс.
3. Зарегистрируй принесенную книгу у классного руководителя и размести ее на книжной полке.
4. Отслеживай «жизнь» книги в «Журнале отпуска книг».
5. Береги книгу.
6. Не задерживай у себя книгу долго, помни, что ее хотят многие прочитать.

7. Напиши свое мнение о книге и оставь отзыв в кармашке «Скажи обо мне».

Все эти правила организуют процесс *Буккроссинга* и позволяют контролировать перемещение книг в образовательном пространстве.

Для поддержания мотивации к проекту в образовательном учреждении были проведены различные конкурсные программы:

- лучший критик (написание отзыва о прочитанной книге);
- лучший художник-иллюстратор (создание серии иллюстраций по содержанию прочитанной книги);
- самый активный буккроссер;
- книга-рекордсмен по прочтению;
- лучший рекламист (создание краткой рекламной аннотации к любимым книгам);
- самый активный читатель;
- супер-книга (собравшая самое большое количество положительных «смайликов»).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что уровень грамотности человека напрямую зависит от его потребности к чтению, умения обращаться с книгой и извлекать необходимую информацию. Мы уверены — успешность, грамотность, коммуникабельность человека напрямую зависят от его культуры чтения. Именно поэтому и был реализован данный проект, который позволил обратить внимание младших школьников на книгу и показать ее самооценку.

Наблюдения показали, что использование нетрадиционных, творческих форм работы и соответствующих методов и приемов обучения не только делает уроки более интересными, но и стимулируют развитие читательского интереса учащихся и их познавательной активности. Одним из таких приемов является реализация проекта-конкурса «Классный Буккроссинг». Мы надеемся, что лозунг этого проекта «Отпусти на волю книгу — подари ей жизнь» будет стимулировать развитие интереса к книге и станет правилом общения с миром книг у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников : монография. — СПб. : Сударыня, 2007. 320 с.

REFERENCES

Voyushina M. P. Modernizatsiya literaturnogo obrazovaniya i razvitie mladshikh shkol'nikov : monografiya. — SPb. : Sudarynya, 2007. 320 s.

Т. В. Гоголина, Е. Н. Иванова
Екатеринбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

АННОТАЦИЯ. В статье обобщен методический опыт использования различных форм проведения занятий с иностранными студентами по изучению теоретических дисциплин, к числу которых относятся «Основы научной речи», «История русского языка». Подобного рода работа может быть организована в форме научно-практической конференции для русских и иностранных студентов, а подготовка к ней может иметь форму коммуникативного тренинга, которую можно использовать и на других курсах, применяя созданную модель представления учебного материала. Занятия такого типа опираются на лингвистические знания, умения и навыки, которыми студенты-иностранцы овладевают в рамках вузовской программы по изучению родного языка. Подобные формы работы значительно расширяют лингвистический кругозор иностранных студентов, формируют их интерес к языку как объекту исследования и способность к научному осмыслению языковых явлений на русском языке. Такая форма, как коммуникативный тренинг научной речи позволяет сформировать навык презентации своего научного исследования на русском языке у иностранных студентов. Работа в рамках курса, посвященного изучению истории языка, нацелена на развитие навыков порождения лингвистических текстов. Предлагаются задания на трансформацию исходного текста и на создание собственного.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные тренинги; основы научной речи; история русского языка; китайские студенты; русский язык как иностранный; методика русского языка в вузе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Гоголина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет.
Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: sakralist@mail.ru.

Иванова Евгения Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет.
Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: sakralist@mail.ru.

T. V. Gogolina, E. N. Ivanova
Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF TEACHING THEORETICAL DISCIPLINES TO CHINESE STUDENTS

ABSTRACT. *The article summarizes the methodological experience of using various forms of training with foreign students in the study of theoretical disciplines, which include the «Fundamentals of scientific speech», «History of Russian». This kind of work can be organized in the form of a scientific-practical conference for Russian and foreign students, and preparation for it can take the form of communicative training, which can be used in other courses, using the created model of presentation of educational material. Classes of this type are based on linguistic knowledge and skills that foreign students acquire in the framework of the University program for the study of their native language. Such forms of work significantly expand the linguistic horizons of foreign students, form their interest in the language as an object of study and the ability to scientific understanding of language phenomena in Russian. Such form as communicative training of scientific speech allows to form skills of presentation of the scientific research in Russian at foreign students. The work in the courses devoted to the study of the history and theory of language, is aimed at developing the skills of generating linguistic texts. Proposals for the transformation of the source text and the creation of their own.*

KEYWORDS: *communication trainings; basic scientific speech; history of Russian; Chinese students; Russian as a foreign language; methodology of the Russian language in high school.*

ABOUT THE AUTHORS: *Gogolina Tatiana Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University.*

Ivanova Evgenia Nicolaevna, Candidate of Philology, Associate Professor of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University.

В настоящее время уже представлено значительное число методических разработок в области преподавания русского языка как иностранного, которые зависят от разных факторов, например, от возраста обучаемого, от родного языка, от способа обучения русскому языку [Лебедева 1981; Барановская 1984; Мазина 1989; Шуин, Задоев 2010; Биденко 2013].

В современном процессе обучения иностранных студентов большое внимание уделяется такой форме работы, как ком-

муникативный тренинг [Беленкова 2015]. Коммуникативный тренинг научной речи как лингводидактическая технология обучения студентов-иностранцев является достаточно эффективной [Атабекова, Беленкова 2010]. Мы используем данную форму работы с китайскими студентами в курсе «Основы научной речи».

Традиционно под тренингом понимается способ активной выработки навыков до уровня необходимого стандарта практикой и инструктажем. Проведение и описание научно-исследовательской работы различных типов — курсовой, выпускной квалификационной — это обязательный компонент обучения в вузе по любой специальности, а презентация выполненной работы — важный элемент учебного процесса. Для того чтобы помочь иностранным студентам в формировании научно-лингвистического аппарата в нашем вузе введен курс «Основы научной речи», позволяющий обучающимся провести границу между разговорной и научной речью, познакомиться с особенностями проведения научно-исследовательской работы и ее описания на русском языке.

В педагогическом вузе существует четкое направление работы всех студентов, в том числе и иностранных, над собственным научным исследованием — от выбора темы до его публичной защиты.

Процесс научного исследования по лингвистическим дисциплинам включает несколько этапов: 1) определение объекта и предмета исследования, актуальности и новизны, цели и задач, изучения литературы по теме исследования, отбора наиболее эффективных для решения поставленных задач методов исследования и выработки методики анализа языкового материала; 2) проведение самого лингвистического исследования, включающего разработку оптимальной технологии его выполнения; 3) оформление исследовательской работы (умение логично выстроить композицию работы и изложить ее содержание в соответствии с нормами научного стиля и грамотным использованием терминологического аппарата, владение техникой реферирования, оформление ссылочного аппарата и библиографии в соответствии с существующими ГОСТами, техническое оформление работы и др.); 4) защита результатов исследования: подготовка презентации и публичного выступления. Каждый из этапов работы над научно-исследовательским проектом важен для студента-иностранца. Курс «Основы научной речи» позволяет подготовить обучающегося к организации такого рода работы.

Уровень владения русским языком может быть различным, поэтому степень упрощения в подаче материала варьируется в зависимости от этого фактора. Обучаемому необходимо представить и защитить свое научное исследование на занятии, проводимом в форме научно-практической конференции с приглашением русских студентов, также презентующих собственное научное исследование.

Возможно использование такой формы занятия дважды: на уровне представления научной проблемы и презентации итогов научного исследования за определенный период. Модель выступления для всех участников этого занятия одинакова: определение объекта и предмета исследования, обоснование актуальности, выделение его цели и задач, выдвижение гипотезы исследования, объяснение методики анализа собранного материала с приведением необходимого количества примеров, формулирование предварительных выводов.

Данная модель выстраивается с иностранцами заранее, оговаривается необходимость устного выступления в режиме говорения, а не чтения. Русские студенты обычно активно вовлекают иностранных студентов в научную дискуссию по своей теме, задают вопросы по содержанию их научного исследования. Подобная групповая работа в виде коммуникативного тренинга способствует формированию у иностранных обучающихся навыка презентации результатов научного исследования на русском языке по заданной модели, постепенно трансформирующейся в более развернутый и полный вариант защиты научно-исследовательского проекта.

Кроме того, нам хотелось бы поделиться многолетними наработками по изданию сборника научных статей молодых ученых «Linguistica juvenis», созданного специально для публикации работ начинающих исследователей, выходящего на кафедре общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета с 2001 года [Гоголина, Иванова 2014]. В настоящее время в этом сборнике все чаще публикуются самостоятельные статьи иностранных студентов или их статьи, созданные совместно с научными руководителями, что является для студента мотивацией к продолжению работы над научной темой, а их подготовка часто начинается с устного выступления на занятии в форме научно-практической конференции.

Представленная форма работы позволяет китайскому студенту лучше разобраться в выбранной для исследования

проблеме, осмыслить полученные результаты и приобрести навык их презентации. Если научно-исследовательский вид учебной работы станет для подобного студента постоянным, то его востребованность в последующей профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного с большой долей вероятности будет высокой.

Продemonстрируем также некоторые аспекты методики работы с китайскими студентами в рамках курса «История русского языка». Заметим в скобках, что изучение такой дисциплины иницирует ряд дополнительных сложностей, поскольку здесь почти невозможно опираться на родной язык обучающихся. Вот те предметные области, которые рассматриваются в этом курсе со студентами: 1) предмет и задачи курса; 2) славянская группа языков; 3) кириллица; 4) типы письма (устав, полуустав и скоропись); 5) основные жанры древнерусских памятников.

Предлагаемые формы заданий в этом курсе: лингвистический диктант, тест, текстовое задание.

Образец лингвистического диктанта. Данная форма позволяет эффективно работать над терминологией курса.

1. Восточнославянский язык X–XIV вв., который являлся предком для современных трех языков: русского, украинского и белорусского (ДРЕВНЕРУССКИЙ ЯЗЫК).

2. Наука, которая изучает вопросы происхождения языка (ИСТОРИЯ ЯЗЫКА).

3. Алфавит восточных славян, который состоял из 43 букв (КИРИЛЛИЦА).

4. Древнее название первой буквы кириллицы (АЗ).

5. Памятники древнерусского языка, в которых описываются события по годам (ЛЕТОПИСИ).

6. Копия текста (СПИСОК).

7. Самый древний тип письма, отличительными признаками которого являются письмо без наклона, без пробелов между словами, без соединений между буквами (УСТАВ).

Тестовые задания закрытого типа: Выберите из перечня языков только те, которые относятся к западнославянской группе:

а) русский, б) чешский, в) украинский, г) польский, д) болгарский.

Тестовые задания открытого типа (с кратким ответом):

Определите тип письма по признакам,

укажите их _____



Рис.

Задания на трансформацию данного лингвистического текста и составления собственных ответов по тексту.

Прочитайте текст, ответьте письменно на вопросы:

Русская Правда — сборник правовых норм Киевской Руси, датированный различными годами. Является основным письменным источником права. Связана с Ярославом Мудрым.

Первооткрывателем «Русской Правды» для исторической науки является В. Н. Татищев, обнаруживший Краткую ее редакцию.

Русская Правда содержит нормы уголовного, наследственного, торгового и процессуального законодательства; является главным источником правовых, социальных и экономических отношений Древнерусского государства.

Не сохранилось ранних списков (экземпляров) Русской Правды. Имеются только сравнительно поздние списки.

Русская Правда чаще всего встречается вместе с церковными правовыми текстами.

Вопросы:

1. Кто является первооткрывателем «Русской правды»?
2. Что содержит «Русская правда»?
- 3*. Что такое право? (ответ требует дополнительных знаний, не содержащихся в тексте непосредственно).

Задания в рамках курса, посвященного изучению истории русского языка, нацелены на развитие навыков трансформации исходного лингвистического текста и порождения собственных

текстов, что позволяет обучающемуся овладеть теоретическими знаниями в определенной сфере и способствует более глубокому знакомству с русским языком и русской культурой.

ЛИТЕРАТУРА

Атабекова А. А., Беленкова Н. М. Коммуникативный тренинг формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в разноуровневой поликультурной учебной группе. — М., 2010. 326 с.

Барановская С. А. Обучение русскому произношению иностранцев. — М. : Издательство УДН, 1984. 86 с.

Беленкова Н. М. Использование технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. — 2015. № 2. С. 47–53.

Биденко Л. В. Основы русской фонетики в таблицах, комментариях, упражнениях. — Сумы, 2013. 124 с.

Гоголина Т. В., Иванова Е. Н. Научное издание в вузе: специфика публикации и опыт его использования в учебной деятельности // Русский язык: человек, культура, коммуникация — IV : сб. матер. Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 15 апреля — 15 мая 2014 г. — Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2014. С. 184–191.

Лебедева Ю. Г. Пособие по фонетике русского языка. — М. : Русский язык, 1981. 270 с.

Мазина Л. З. Система упражнений для обучения русской интонации студентов-иностранцев. — М. : Русский язык, 1989. 148 с.

Шуин Х., Задоев Т. П. Начальный курс китайского языка : учебное пособие. — М. : Муравей, 2010. 330 с.

REFERENCES

Atabekova A. A., Belenkova N. M. Kommunikativnyy trening formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov v raznourovnevoy polikul'turnoy uchebnoy gruppe. — M., 2010. 326 s.

Baranovskaya S. A. Obuchenie russkomu proiznosheniyu inostrantsev. — M. : Izdatel'stvo UDN, 1984. 86 s.

Belenkova N. M. Ispol'zovanie tekhnologii kommunikativnogo treninga v obuchenii inostrannomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya : Pedagogika. — 2015. № 2. S. 47–53.

Bidenko L. V. Osnovy russkoy fonetiki v tablitsakh, kommentariyakh, uprazhneniyakh. — Sumy, 2013. 124 s.

Gogolina T. V., Ivanova E. N. Nauchnoe izdanie v vuze: spetsifika publikatsii i opyt ego ispol'zovaniya v uchebnoy deyatel'nosti // Russkiy yazyk: chelovek, kul'tura, kommunikatsiya — IV : sb. mater. Mezhdunar. nauch. konf., Ekaterinburg, 15 aprelya — 15 maya 2014 g. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural.un-ta, 2014. S. 184–191.

Lebedeva Yu. G. Posobie po fonetike russkogo yazyka. — M. : Russkiy yazyk, 1981. 270 s.

Mazina L. Z. Sistema uprazhneniy dlya obucheniya russkoy intonatsii studentov-inostrantsev. — M. : Russkiy yazyk, 1989. 148 s.

Shuin Kh., Zadoenko T. P. Nachal'nyy kurs kitayskogo yazyka : uchebnoe posobie. — M. : Muravey, 2010. 330 s.

Е. И. Дильмиева
Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ

АННОТАЦИЯ. В данной работе описаны возможности мультимедиа технологий в формирования коммуникативных умений младших школьников. В статье выделены коммуникативные умения младших школьников, приведены примеры различных программных продуктов на уроках русского языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные умения; младшие школьники; информационно-коммуникативные технологии; учебная деятельность; мультимедиа; русский язык; уроки русского языка; начальное обучение русскому языку; развитие речи.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Дильмиева Евгения Игоревна, учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 85.

Адрес: 620149, г. Екатеринбург, ул. Серафимы Дерябиной, 49а.

E. I. Dilmieva
Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

ABSTRACT. This article describes the possibilities of multimedia technologies in the formation of communication skills of primary school children. The article highlights the communicative skills of primary school children, examples of various software products in the lessons of the Russian language.

KEYWORDS: communication skills; primary school children; information and communication technologies; educational activity; multimedia; Russian language; Russian language lessons; basic Russian language training; speech development.

ABOUT THE AUTHOR: Dilmieva Evgenia Igorevna, primary school teacher, MBOU School № 85.

Начальная ступень школьного образования — это база, фундамент, от которого в школе зависит успех дальнейшего развития и

обучения ребенка. Это возлагает на учителя начальных классов огромную ответственность. Задача учителя — не только заложить в развитие ребенка знания в области русского языка, математики, естествознания, но и, прежде всего, сформировать личность с определенным набором личностных качеств, которые в дальнейшем помогут создать условия для владения ребенком способами учебной деятельности, в том числе и развить коммуникативные умения. С этой целью в процесс обучения необходимо включить целенаправленное формирование коммуникативных умений младших школьников. Вслед за Г. М. Андреевой, под коммуникативными умениями мы понимаем комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик [Андреева 1981].

Г. М. Андреева выделяет 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Коммуникативная сторона общения обеспечивает цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания в соответствии с ситуацией общения. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа — интерактивная сторона общения. Эта группа обеспечивается за счет соотношения рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизации общения, умения проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [Андреева 1981].

Таким образом, в младшем школьном возрасте выделяются следующие коммуникативные умения: умение организовывать текст сообщения в соответствии с ситуацией общения; умение получать обратную связь; умение преодолевать коммуникативные барьеры; умение инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу в процессе общения; умение организовывать сотрудничество; умение активного слушания; умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам

его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности; умение производить благоприятное впечатление.

В младшем школьном возрасте социализация характеризуется овладением системой средств, необходимых для освоения социальных ролей, осознанием себя носителем культуры и формированием первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового пространства страны [Дёмышева 2015: 101].

Современный мир стремительно меняется, огромный информационный поток, обрушившийся на младшего школьника, не позволяет в полной мере осуществлять процесс коммуникации со сверстниками и взрослыми. Чаще этот процесс замыкается на использовании различных информационно-коммуникационных технологий. Задача учителя научить ребенка работать с информацией, использовать ее в общении, научить ребенка выражать свои мысли, используя информацию. Высказывание академика А. П. Семенова «Научить человека жить в информационном мире — важнейшая задача современной школы» [Асмолов, Бурменская, Володарская 2010] должно стать определяющим в работе каждого учителя. Для того чтобы решить все эти задачи возникает необходимость использования в образовательном процессе мультимедиа технологии.

Применение мультимедиа-технологий позволяет в значительной степени оптимизировать процесс обучения. В начальной школе игра, по-прежнему, играет ведущую роль в деятельности младшего школьника. Играя, обучающиеся осваивают и укрепляют грамматические понятия, происходит формирование речевых умений и навыков. Использование мультимедиа технологий безболезненно, постепенно переключает детей от привычной игровой к новой, более сложной учебно-познавательной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

Развитие коммуникативных умений у ребенка младшего школьного возраста позволяет сделать образовательный процесс непринужденным, мотивированным. В школьной практике чаще всего применяются игровые моменты, основанные на соревновании. Эти приемы показывают детям уровень их подготовленности, подсказывают пути самосовершенствования, а значит, побуждают их познавательную активность в процессе коммуникации.

В настоящее время существует множество программных продуктов, предназначенных для организации учебной деятельности, способствующих развитию коммуникативных качеств детей.

В процессе лингвистического образования часто используются различные компьютерные программы для разработки игр и квестов с опросами, аудио- и видеоинформацией. Одним из таких средств является программный продукт российской фирмы iSpring «*Suite iSpring*». *Suite* позволяет создавать электронные задания в *PowerPoint* с последующим сохранением в web-формате.

С помощью этого редактора можно создавать 4 типа интерактивностей: *Книга*, *Каталог*, *Вопрос-ответ*, *Временная шкала*. С помощью интерактивностей можно с легкостью систематизировать и организовать любую текстовую или графическую информацию, которая имеется у учителя или учащихся. Редактор диалогов «*Talk Master*» в *iSpring Suite* позволяет создавать диалоговые тренажеры, состоящие из набора сцен, каждая из которых включает вопрос и варианты ответов для различных воспитательных задач [Федеральный ... 2010]. Это дополнительный инструмент для развития и воспитания учащихся и отработки навыков коммуникации, которые так важны для развития детей.

Так, например, при работе над подготовкой к написанию любого сочинения в редакторе *Suite iSpring* можно систематизировать всю накопленную информацию для высказывания. Это может быть план будущего текста, создаваемый при помощи интерактивности *Вопрос-ответ*, а может быть и перечень лексических единиц с их толкованием в интерактивности *Каталог*. Все созданные тексты детей представляются в виде книги, в которой собраны сочинения на определенную тематику.

В школьной практике используются следующие формы работы с применением мультимедиа технологий: классно-урочные (работа в парах, в малых группах), игры, разноуровневые задания, творческие задания, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработка грамматических заданий. Учащиеся принимают участие в видеоконференциях.

Подводя итог изложенному выше, можно говорить о том, что в настоящее время приоритет отдается использованию мультимедиа технологий на различных уроках в начальной школе, в том числе и на уроках филологического цикла. При этом мультимедиа технологии позволяют обеспечить положительную мотивацию обучению, проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация), повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5–2 раза, усовершенствовать контроль знаний, рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока, формировать навыки коммуникатив-

ной и исследовательской деятельности [Шипицына 1995]. Надо отметить, что использование информационно-коммуникационных технологий позволяет сформировать навыки самостоятельности у младших школьников. Обучающиеся поняли, что компьютер и мультимедиа технологии — это не только игрушка, но и источник знаний. Благодаря использованию мультимедиа технологий школа решает важнейшую задачу — создает условия для обучения маленького человека жить в огромном информационном мире, развивая коммуникативные умения.

ЛИТЕРАТУРА

Агафонова И. Н. Уроки общения для детей 6–10 лет «Я и мы» : программа. — СПб, 2003.

Андреева Г. М. Принцип деятельности и исследование общения // Общение и деятельность. — Прага, 1981.

Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя. — М., 2010.

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2002.

Дёмышева А. С. Язык как средство социализации младшего школьника // Педагогическое образование в России. — 2015. № 3. С. 100-103.

Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение 2010. 31 с.

Шипицына Л. М. Основы коммуникации / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова [и др.]. — СПб., 1995.

REFERENCES

Agafonova I. N. Uroki obshcheniya dlya detey 6–10 let «Ya i my» : programma. — SPb, 2003.

Andreeva G. M. Printsip deyatel'nosti i issledovanie obshcheniya // Obshchenie i deyatel'nost'. — Praga, 1981.

Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shcole. Ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya. — M., 2010.

Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shcole. — M., 2002.

Demysheva A. S. Yazyk kak sredstvo sotsializatsii mladshego shkol'nika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. № 3. S. 100-103.

Zakharova A. V. Psikhologiya formirovaniya samootsenki. — Minsk, 1993.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. — M. : Prosveshchenie 2010. 31 s.

Shipitsyna L. M. Osnovy kommunikatsii / L. M. Shipitsyna, O. V. Zashchirinskaya, A. P. Voronova [i dr.]. — SPb., 1995.

Е. И. Добренко, Е. В. Соколова
Санкт-Петербург, Россия

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется современная ситуация, сложившаяся в сфере преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного. Отмечается тенденция к размыванию границ применения методик его преподавания. Ставится под сомнение целесообразность выделения отдельной методики преподавания русского языка как неродного. Рассматриваются проблемы обучения инофонов в условиях русскоязычного окружения и проблемы обучения русскому языку детей с русским языком в качестве родного. Высказывается предположение о необходимости создания синкретичной методики преподавания русского языка, способной ответить на вызовы современности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Добренко Евгения Игоревна, преподаватель РКИ, Академия Русского балета им. А. Я. Вагановой.

Адрес: 191023, г. Санкт-Петербург, ул. Зодчего Росси, 2.

E-mail: spbu@spbu.ru.

Соколова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет.

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7-9.

E-mail: spbu@spbu.ru.

E. I. Dobrenko, E. V. Sokolova
Saint Petersburg, Russia

TO THE QUESTION ABOUT THE METHODOLOGICAL BASICS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT. The article analyzes the current situation in the sphere of teaching Russian as a native, non-native and foreign language, points to the tendency to blur the boundaries of the methods of teaching, to casts doubt on the expediency of separate methods of teaching Russian as a non-native language, considers the problems of teaching Russian as a non-native language in the Russian-speaking environment and the problems of teaching

Russian as a native language. The authors suggest the need to create a syncretic method of teaching the Russian language, able to respond to the challenges of our time.

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

ABOUT THE AUTHORS: *Dobrenko Evgenia Igorevna, Lecturer, Vaganova Academy.*

Sokolova Elena Vladimirovna, Candidate of Philology, Senior Lecturer, Saint Petersburg University.

В последние годы в сфере преподавания русского языка наметилась тенденция к взаимопроникновению методик преподавания его как родного, неродного и иностранного [Кудоярова 2015: 4]. Эту тенденцию рассматривали в первую очередь как характерную для преподавания русского языка в полиэтнической среде стран постсоветского пространства, однако некоторые факты свидетельствуют о том, что можно говорить об ее универсальном характере.

Выделение трех видов подходов к преподаванию русского языка (РКР, РКН, РКИ) производится как на основании определенных характеристик обучающихся, так и на основании особенностей теоретической базы для создания той или иной методики преподавания. Русский язык как родной преподается тем учащимся, кто с раннего детства овладевал речевой деятельностью именно на русском языке и для которых русский язык является основным средством общения. Русский язык как неродной ориентирован на иноговорящих граждан РФ, «достаточно хорошо представляющих себе реалии российской жизни, в определенной степени владеющих русским языком и — самое главное — хорошо понимающих, что такое менталитет россиянина и его культура. Более того, они сами формируют в какой-то степени и менталитет, и культуру РФ» [Киров 2011: 230]. Русский язык как иностранный имеет своим адресатом иностранцев, по той или иной причине изучающих русский язык. Традиционно считается, что в основе русского языка как родного лежит «описательная грамматика русского языка» [Киров 2011: 230], а в основе методики РКИ — «коммуникативная грамматика..., дополненная сопоставительной грамматикой» [Киров 2011: 230]; утверждается, что изучение РКН имеет «много общего с изучением

русского языка как родного» [Балыхина 2007: 12], и специфика РКН обусловлена разным путем усвоения родного и неродного языков — не «снизу вверх», а «сверху вниз» [Балыхина 2007: 12]. Разграничивая понятия РКИ, РКН и РЯНШ (русский язык в национальных школах), Е. Ф. Киров предлагает использовать в методике РКН достижения РКИ и одновременно с этим разработать оригинальные принципы описания языка и его методического представления в учебном процессе. Новые принципы должны основываться на интегративном языкознании, интегральной лингвистике [Киров 2011: 231]. Симптоматичным оказывается стремление к обращению (для выработки наиболее эффективной методики преподавания языка) к неким универсалиям, способным иметь отношение к самым разным лингвистическим явлениям, наличествующим даже в языках разного строя — синтетических и аналитических. Стремление к разработке универсального лингвистического аппарата на теоретическом уровне соответствует наблюдаемому в настоящее время синкретизму в методических приемах, используемых в процессе преподавания русского языка.

Данные тенденции в развитии методики преподавания русского языка вызваны не только стремлением повысить эффективность учебного процесса, но и происходящими вокруг нас изменениями. Так, постепенно исчезает базовый адресат методики РКН: появляется категория граждан РФ, почти не владеющих русским языком, в значительной степени чуждых русскому менталитету и культуре (и в этих отношениях приближающихся к иностранцам) и не всегда способных оказать формирующее влияние на менталитет и культуру РФ. Эта категория граждан формируется за счет большого количества людей с двойным гражданством (не обязательно из ближнего Зарубежья), часть из которых не рассматривает Россию в качестве страны постоянного проживания, а использует предоставляемые им (как гражданам России) возможности для удовлетворения своих прагматических интересов. В таких условиях граница между РКИ и РКН закономерным образом начинает стираться, и, вероятно, имеет смысл рассматривать понятие РКН как временное и уже уходящее. В этом случае представляется нецелесообразным говорить о создании или усовершенствовании какой бы то ни было отдельной методики преподавания РКН, а следует рассматривать ее в качестве одного из подходов к обучению отдельной категории учащихся в рамках русского языка как иностранного и

исходить из того, что при их обучении речь должна идти не о корректирующей помощи при овладении, например, программой русского языка в средней школе, а о создании полноценной системы включения инофонов в русскоязычное пространство наподобие хорошо отработанной схемы «подфак — вуз».

Тем не менее, как бы мы не определяли границы понятий РКИ и РКН, работа над оптимизацией и интенсификацией обучения детей-инофонов может идти не только по пути создания дополнительных структур внутри единого процесса школьного образования. Она может затрагивать и основы преподавания русского языка как родного.

Неоднократно отмечалась низкая результативность обучения детей мигрантов в русскоязычном коллективе. И это связано, в первую очередь, со способом подачи лингвистического материала на уроке русского языка. Однако наряду с констатацией факта отставания данной категории детей от русских учащихся накапливается материал, свидетельствующий о преимуществах, которые имеет нерусскоговорящий ребенок перед русскоговорящим, если приезжий проходит корректно выстроенное обучение в рамках РКИ или РКН: грамотность такого ребенка может быть выше, чем грамотность русских детей. О. В. Синева, доцент Московского института открытого образования, видит причину этого парадокса в следующем: инофон сначала обучается предположно-падежной системе и лексике русского языка и только после этого, в отличие от русских детей, правописанию и анализу слов и предложений; инофон прописывает и заучивает слово в различных его формах, что делает связь между звуковой формой слова и графической более крепкой; инофон очень рано (раньше, чем русскоязычный ребенок) знакомится с закономерностями образования слов в русском языке и поэтому у него возникает меньше проблем при их написании (так, раннее знакомство с моделью «яблоко-яблочко» приводит к тому, что, по словам О. В. Синева, «у инофона и мысли не возникает, что тут где-то “может быть” мягкий знак» [Розенблюм 2018]). Эти наблюдения свидетельствуют о высокой результативности подходов РКИ к преподаванию родного языка и ставят вопрос о пересмотре базовых положений методики преподавания русского языка в школе.

Попытки улучшить систему преподавания русского языка в российской школе предпринимаются давно и регулярно, однако они не выходят за рамки отдельных альтернативных методик и программ, а кажется, назрела необходимость в создании едино-

го обновленного подхода к обучению русскому языку с учетом всех вызовов, характеризующих современную ситуацию, сложившуюся вокруг школьного образования. Ощущается необходимость появления методики, способной качественно и быстро, с меньшими затратами обучать всех без исключения учащихся современной русской школы или, по меньшей мере, облегчать им путь изучения русского языка. И в конце 90-х гг. XX века был предложен подход, который удивительным образом перекликается с выявленными О. В. Синевой закономерностями.

В 1999 г. психологами Б. Ц. Бадмаевым и Б. И. Хозиевым была создана методика ускоренного обучения грамматике русского языка [Бадмаев, Хозиев 1999], основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Общая схема данного методического подхода к обучению орфографии и пунктуации русского языка подчеркивает первоочередную роль морфемтики и словообразования при обучении грамотному письму, так ярко проявившуюся при сопоставлении результатов обучения русского ребенка и ребенка-мигранта. Общая последовательность шагов в рамках предлагаемой учеными психологами методики обучения русскому языку выглядит следующим образом:

- «1. Обучение разбору слова по составу (морфемному анализу).
2. Обучение словообразовательному разбору.
3. Обучение морфологическому разбору.
4. Обучение собственно орфографии.
5. Обучение синтаксическому разбору.
6. Обучение собственно пунктуации.
7. Завершение обучения грамотной письменной речи — обучение стилистике» [Бадмаев, Хозиев 1999: 22].

Кажется, что понимание важности приобретения прочных знаний по морфемике и словообразованию, а также по морфологии обнаруживается в каждом УМК по русскому языку, ведь разделы, обучающие морфемному и словообразовательному разбору, в них есть, и орфографические правила распределены по конкретным частям речи, а синтаксический разбор предложений сопровождает изучение правил пунктуационных. Однако нетрудно заметить, что мы имеем дело, большей частью, с формальным принципом распределения материала, и редко где обеспечивается постоянная опора на знания, носящие базисный характер. Хуже всего обстоит дело как раз с разделами «Морфемика» и «Словообразование», повторение которых носит

эпизодический и никак не связанный со всем процессом обучения характер. Таким образом, мы строим здание грамотного владения русским языком без фундамента. Неудивительно, что результаты нашей работы не могут нас радовать в полной мере.

Если в упомянутом выше случае методики преподавания РКН и русского языка как родного сошлись в одинаковой оценке значимости знания определенных разделов школьной программы и последовательности их освоения, то сама по себе методика РКИ может быть востребована в современной школе благодаря ведущему способу представления в ней языкового материала. В соответствии с господствующей в преподавании РКИ коммуникативной методикой при обучении русскому языку принято идти от значения к форме его выражения [Федосов 2011: 25–26], в отличие от ведущего принципа описательной грамматики — от формальной классификации к правилам грамотного письма. Если при овладении правилами орфографии и пунктуации этот подход еще возможен, то при обучении связной речи (развитию речи) принципы работы, принятые в РКИ, могут оказаться более результативными, особенно в наше время, когда современные школьники испытывают огромные трудности с подбором нужного способа выражения мысли в конкретной ситуации. Наиболее ярким примером таких затруднений, но далеко не единственным, может послужить неумение большинства учащихся подбирать нейтральный вариант какого-либо разговорного выражения (или слова) в процессе написания сочинения.

Учитывая все вышеизложенное, приходится констатировать тот факт, что в первой четверти XXI века преподаватели русского языка и ученые-лингвисты сталкиваются с особой лингвистической и поликультурной ситуацией, требующей создания новой, в значительной степени универсальной методики преподавания русского языка, способной удовлетворить нужды разных категорий учащихся средней общеобразовательной школы.

ЛИТЕРАТУРА

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. — М. : Изд-во РУДН, 2007. 185 с.

Бадмаев Б. Ц., Хозиев Б. И. Методика ускоренного обучения русскому языку : метод. пособие для учителя. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. 232 с.

Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / подг. к печати М. А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1998. № 2. С. 3–8.

Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. — 2011. Т. 193. С. 229–233.

Кудоярова Т. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный в школах СНГ. К круглому столу «Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка в странах постсоветского пространства» [Электронный ресурс] // Сайт ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина». 02.06.2015. — Режим доступа: https://pushkininstitute.ru/cis_council (дата обращения: 13.05.2018).

Розенблум С. А. Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психология отношений : сетевой журн. 19.02.2018. — Режим доступа: <http://psiholog4you.ru/obuchenie-detey-migrantov-rossiyskih-shkolah/> (дата обращения: 13.05.2018).

Федосов В. А. О коммуникативной методике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. — 2011. № 1. С. 25–29.

REFERENCES

Balykhina T. M. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo. — M. : Izd-vo RUDN, 2007. 185 s.

Badmaev B. Ts., Khoziev B. I. Metodika uskorenного obucheniya rus-skому yazyku : metod. posobie dlya uchitelya. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 1999. 232 s.

Gal'perin P. Ya. Obshchiy vzglyad na uchenie o tak nazyvaемом po-etapnom formirovanii umstvennykh deystviy, predstavleniy i ponyatiy / podg. k pechati M. A. Stepanovoy // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. — 1998. № 2. S. 3–8.

Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. — 2011. Т. 193. С. 229–233.

Кудоярова Т. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный в школах СНГ. К круглому столу «Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка в странах постсоветского пространства» [Электронный ресурс] // Сайт ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина». 02.06.2015. — Режим доступа: https://pushkininstitute.ru/cis_council (дата обращения: 13.05.2018).

Розенблум С. А. Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психология отношений : сетевой журн. 19.02.2018. — Режим доступа: <http://psiholog4you.ru/obuchenie-detey-migrantov-rossiyskih-shkolah/> (дата обращения: 13.05.2018).

Федосов В. А. О коммуникативной методике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. — 2011. № 1. С. 25–29.

Е. О. Дубина

Асбест, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

АННОТАЦИЯ. Проблема развития критического мышления является актуальной в педагогике, его формирование — одна из актуальнейших задач современного образования. Критическое мышление — способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Роль учителя — не только развить навыки критического мышления, но и научить ребят, дать возможность воспользоваться ими.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление; мыслительные процессы; личностно-ориентированный подход; школьники; приемы критического мышления.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Дубина Елена Олеговна, учитель английского языка, МАОУ СОШ № 30.

Адрес: 624272, г. Асбест, ул. Победы, 24.

E-mail: puchochka@mail.ru.

E. O. Dubina

Asbest, Russia

THE FORMATION OF CRITICAL THINKING SKILLS AS A PART OF THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT. This article describes one of the most actual educational problems. It is critical thinking. This question is popular in different sciences, especially in pedagogy. Its formation is one of the most important tasks of modern education. Critical thinking is the ability to analyze information from the standpoint of logic, the ability to make judgments, decisions and apply the results to both standard and non-standard situations, issues and problems. The role of the teacher is not only to develop critical thinking skills, but also to teach children and give them the opportunity to use these techniques.

KEYWORDS: critical thinking; thinking skills; personality-oriented approach; schoolchildren; critical thinking techniques.

ABOUT THE AUTHOR: Dubina Elena Olegovna, English teacher, School 30.

Современное общество, в котором мы живем, в котором растет юное поколение, предъявляет новые требования к личности. Теперь задачами школы и всего образовательного процесса являются: добыча и обработка информации, выделение основного, быстрая ориентация в конкретной ситуации, а, следовательно, роль учителя — воспитать новый вид ученика: социально-адаптированную личность.

Если учитель будет придерживаться личностно-ориентированного подхода, то процесс обучения можно сделать эффективным и радостным для каждого ребенка. При данном подходе учитель и ученик трудятся вместе ради достижения общей цели. При этом педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся.

Чтобы активизировать мыслительную деятельность ученика, необходимо решить одновременно три задачи:

1. Выбрать форму работы на уроке, способную заинтересовать учащегося с любым уровнем подготовки, вовлечь весь класс в совместный процесс познания.
2. Определить для каждого посильную для него часть общей проблемы, реализуя дифференцированный подход к обучению.
3. Снять у слабого учащегося страх перед плохой оценкой при неверном ответе, «раскрепостить» процесс его мышления.

Одним из эффективных путей решения этих задач является широкое внедрение в практику урока технологии критического мышления.

Современный мир представляет собой динамично развивающуюся систему. Чтобы стать успешным и достичь желаемого результата, нам необходимо постоянно развиваться и совершенствоваться. Как отмечают ученые, достижение данной цели невозможно, если человек не обладает навыками и умениями критического мышления. В то время как те, кто обладает хорошо развитым критическим мышлением, справляются со сложными и, казалось бы, непосильными проблемами. Такого рода люди способны ясно и четко формулировать суть вопроса, проводят сбор и отбор информации, делают обоснованные заключения, затем проверяя их [Смирнова 2015].

Доказано, что процесс формирования навыков и умений критического мышления происходит постоянно, но особую роль

играет тот период, когда человек находится на этапе становления личности, получения знаний, формирования жизненной позиции. Значит, мы можем говорить о том, что время обучения в школе — один из самых благоприятных моментов в развитии навыка критического мышления. По утверждению Д. Халперн, «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное и умения осмыслить и применить полученную информацию» [Халперн 2000].

Проблема развития критического мышления является актуальной как в психологии, так и в педагогике. Большое количество как зарубежных, так и российских исследователей посвящают свои труды данной проблеме, предлагая все новые определения критического мышления.

Эдвард Глейзер в своих первых работах понимает под критическим мышлением способность мыслить критически [Glaser 1941].

В 1987 году на ежегодной международной конференции, посвященной вопросам критического мышления и образовательных реформ, было предложено следующее определение: «Критическое мышление — это интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтеза и/или оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия» [Scriven 1987].

Американский ученый, психолог Дайана Халперн рассматривает интересующий нас термин как тип мышления, основанный на когнитивных навыках и стратегиях, позволяющий приходить к результатам, которые отличаются своей взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Она отмечает, что критическое мышление не является врожденной способностью, а, следовательно, его можно развивать. И не только можно, но и нужно, поскольку способность мыслить критически позволяет человеку корректно интерпретировать ситуацию, приучает к четкости мысли, структурированности [Халперн 2000].

Таким образом, говоря о критическом мышлении, мы вслед за Д. Халперн понимаем его как особый тип мышления, при котором человек должен обладать неким набором практических навыков и умений, с помощью которых и происходит про-

цесс критического мышления. К ним относятся: наблюдательность, собственная интерпретация действительности, умение анализировать, способность к умозаключениям (выводам), оценивание. Для осуществления процесса критического мышления нужно применять логику, поэтому недостаточно только теоретических основ, которые учащиеся получают в рамках образовательного процесса, в таком случае требуется больший кругозор и глубина знаний, творческое воображение, а также точность, справедливость, эмоциональность. Так как критическое мышление понимают как процесс оценки достоверности, точности чего-либо, способность искать и находить причины, рассматривать все возможные точки зрения, воспринимать ситуацию в целом и изменить свою позицию на основе фактов и аргументов, поэтому часто его еще называют логическим или аналитическим мышлением.

В рамках школьного образования учащиеся получают знания о каком-либо факте, явлении, правиле в готовом варианте, который не предполагает наличия разных точек зрения. Учителя стремятся к однозначности определений, классификаций и взглядов на одну и ту же проблему, но в настоящее время в связи с переходом на новую модель образования обществу нужны специалисты не только с хорошим уровнем знаний, но и с навыками нестандартного мышления. Важно, чтобы школьники научились понимать, что не всегда существует четко определенная позиция по какой-либо проблеме, нужно объяснить им как в большом потоке информации отбирать главное, разбираться в самой сути вопроса, рассматривать разные подходы и принимать для себя ту сторону, которая будет более ясной, понятной, значимой. Следовательно, можно говорить о том, что критическое мышление — это не только способ оценки окружающей действительности, но и средство ее познания.

Д. Клустер отмечает, что многие учителя отождествляют критическое мышление с такими мыслительными процессами, как запоминание, понимание и творческое, интуитивное мышление. При всей значимости развития памяти запоминание не есть мышление. Развитие интеллекта в большей мере связано не с эксплуатацией памяти, а с развитием самостоятельного мышления. Как считает автор, не является мышлением и понимание, это лишь одно из предварительных условий критического мышления [Клустер 2002].

Д. Клустер выделяет пять аспектов, отличающих критическое мышление от других его типов.

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.
2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.
3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.
4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.
5. Критическое мышление есть мышление социальное.

Роль учителя — не только развить навыки критического мышления, но и научить ребят, дать возможность воспользоваться ими. Д. Халперн выделила качества, необходимые для реализации данной технологии:

– Готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их и выстроить последовательно.

– Гибкость. Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Только обладая разнообразными, порой противоречивыми идеями, ученик сможет вынести решение.

– Настойчивость. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выработывая настойчивость, ученик сможет добиться гораздо лучших результатов в обучении.

– Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

– Осознание. Это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

– Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы те решения, которые принимает ребенок, воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний.

Критическое мышление вовсе не подразумевает под собой неприятие других («чужих») суждений или критику всей поступающей информации, но предполагает разносторонний подход к рассматриваемым проблемам, вопросам, чтобы затем учащийся мог вынести и принять для себя обдуманное, взвешенное и обоснованное решение. Ориентация школьных уроков и всей образовательной программы на критическое мышление предполагает, что знания не выдаются в готовом виде, инфор-

мация, которую учащиеся получают из различных источников, не принимается на веру, не является неоспоримым фактом. Напротив, каждый ученик ищет и вырабатывает свое мнение в рамках учебного процесса.

Еще в начале XX века Д. Дьюи высказал идею о том, что главное, чем должны заниматься образовательные учреждения любого типа — это обучать детей думанию.

Технология критического мышления дает ученику:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса к изучаемому материалу, а также к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников.

Технология критического мышления дает учителю:

- умение создать в классе атмосферу открытости и сотрудничества;
- возможность использования образовательных моделей, направленных на развитие критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Технология критического мышления может быть использована на любом учебном предмете, в рамках любого урока, будь то введение новой темы или закрепление пройденного материала. Однако подробнее остановимся на данном приеме в процессе обучения иностранному языку.

Урок иностранного языка имеет особое положение в системе школьного курса, так как изучаемый язык является одновременно и целью обучения, и в то же время средством, с помощью которого происходит процесс усвоения знаний. Язык — это средство коммуникации, то есть основной задачей учителя является обучение навыкам эффективного взаимодействия на иностранном языке. Однако об успешности общения можно говорить лишь тогда, когда участники коммуникативного процесса поняли друг друга и пришли к определенному договору, что и является результатом речевого взаимодействия. При этом процесс коммуникации может быть как письменным, так и устным.

Следовательно, формировать навыки критического мышления в рамках урока иностранного языка можно в любом виде речевой деятельности: аудировании, чтении, письме, говорении.

Приемы развития критического мышления, используемые учителями в урочной системе, не только способствуют развитию личности учащихся, но и помогают педагогам систематизировать знания учащихся, обеспечивают комфортные условия для познавательной деятельности. Учитель стимулирует интересы ученика, развивает у него желание практически использовать иностранный язык, а также учиться, делая тем самым реальным достижение успеха в овладении предметом. В результате правильно подобранных методик и технологий происходит формирование коммуникативной компетенции.

Уроки иностранного языка способствуют развитию критического мышления благодаря разнообразному материалу и интерактивным подходам. В настоящее время широко распространены следующие приемы критического мышления: «Мозговой штурм», стратегия «Fishbone», «Insert», «Круги по воде», таблица тонких и толстых вопросов, заполнение различных кластеров, «Синквейн», составление диаграмм, написание творческих эссе и мн. др.

При выполнении какого-либо задания учащиеся должны понять главную мысль, проследить логику изложения материала, выделить проблему, сопоставить полученную информацию уже с той, которую знают, и определить, какие дополнительные сведения им необходимы, чтобы сделать вывод и сформулировать свою точку зрения по конкретному вопросу или проблеме. Ученики должны уметь проанализировать собранные данные, оценить их значимость, выбрать необходимое, структурировать информацию, затем синтезировать, чтобы использовать при решении проблемы, аргументировать свою точку зрения. Все это — этапы критического мышления.

Критическое мышление — способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Этому процессу присуща открытость новым идеям. Формирование критического мышления — одна из актуальнейших задач современного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Кластер Д. Что такое критическое мышление? — М. : Русский язык, 2002. № 29.

Смирнова И. В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования. — 2015. № 5.

Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. 512 с.

Edward M. Glaser, An Experiment in the Development of Critical Thinking, Teacher's College. — Columbia University, 1941.

Scriven M., Paul R. W. Defining Critical Thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. — National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987.

REFERENCES

Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? — M. : Russkiy yazyk, 2002. № 29.

Smirnova I. V. Ponyatie kriticheskogo myshleniya v sovremennoy pedagogicheskoy nauke // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. № 5.

Khalpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. — SPb., 2000. 512 s.

Edward M. Glaser, An Experiment in the Development of Critical Thinking, Teacher's College. — Columbia University, 1941.

Scriven M., Paul R. W. Defining Critical Thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. — National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987.

З. М. Дударева
Стерлитамак, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДСКОЙ ЭРГОНИМИКИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности городской эргоники, функционирующей в условиях полиэтнической среды. Анализ эргонимов позволяет говорить о том, что наименования питейных заведений на территории Башкортостана являются определенным маркером, характеризующим специфику и особенности межкультурной коммуникации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эргонимика; эргонимы; межкультурная коммуникация; городская среда.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Дударева Зайтуна Мухтаровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.

Адрес: 453103, Респ. Башкортостан, г. Стерлитамак, пр. Ленина, 49.

E-mail: dudarevazm@mail.ru.

Z. M. Dudareva
Sterlitamak, Russia

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE LINGUISTIC SPACE OF URBAN ERGONOMICS

ABSTRACT. The article discusses the features of the city of ergonomics, functioning in the conditions of multiethnic environment. The analysis of ergonyms allows us to say that the names of drinking establishments in the territory of Bashkortostan are a certain marker characterizing the specifics and peculiarities of intercultural communication.

KEYWORDS: ergonomics; ergonyms; intercultural communication; urban environment.

ABOUT THE AUTHOR: Dudareva Zaituna Mukhtarovna, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian language Department, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University.

Изучение языка города — одно из наиболее активно развивающихся направлений современной лингвистики. Оно позво-

ляет выявить и изучить новые тенденции в жизни общества, связанные с усилением личностного начала, с динамизацией, спонтанностью общения, стремлением к языковой игре, вариативности, с либерализацией языка. Все эти моменты в той или иной мере отражены в городских эргонимах, которые активно функционируют в условиях все более расширяющейся межкультурной коммуникации.

Функционирование эргонимов в полиэтнической среде имеет свою специфику, о чем свидетельствуют лингвистические изыскания в этой области. В работе Р. М. Амировой исследуются эргонимы Казани, связанные со сферой обслуживания и торговлей [Амирова 2012]. А. М. Емельянова рассматривает эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города на примере уфимских наименований. Автор отмечает, в частности, особенности городской эргонимики, связанной с использованием башкирских и татарских лексем [Емельянова 2007].

В сфере нашего внимания находятся эргонимы — названия питейных заведений (места продажи и/или употребления алкогольной продукции). Наши наблюдения показывают, что именно этот разряд эргонимов вследствие запрета на рекламу алкогольной продукции стремится к проявлению мультикультуральности в сфере номинации.

Прежде всего отметим, что современные эргонимические термины активно пополняются заимствованной лексикой: «Маркет» («Beer Market»), «Бутик» («Пивной бутик»). Особый интерес среди заимствованной лексики представляет эргонимический термин «Хаус», который нередко становится частью собственно эргонима: «Beer House», «Haus bar», «Эль Хаус», «Браухаус».

Нам представляется, что подобные заимствования происходят прежде всего по социально-психологическим причинам, поскольку выявлено, что, если в языке-источнике слово обозначает обычный объект, то в русском языке это же слово относится к объекту более престижному по статусу.

В русском языке часто используется эргонимический термин «бутик» (фр. «маленький магазин одежды») в значении «магазин модной одежды». Действительно, заимствованное слово у российского потребителя ассоциируется с магазином, торгующим дорогим, эксклюзивным товаром. Зная это, номинаторы переименовывают магазины в бутики с целью увеличения престижа торговой компании. Таким образом, в современной эргонимии происходит расширение значения: термин «бутик» теперь

обозначает не только магазин одежды, но и точку продажи любого дорогого фирменного товара (мебели, фарфора, ювелирных изделий и пр.). К удивлению потребителя, все чаще мы наблюдаем использование эргонимического термина «бутик» по отношению к точке продажи пива («Пивной бутик»).

Подобное наименование точки продажи пива, с одной стороны, вызывает некоторое недоверие (с точки зрения российского потребителя, бутик — это «магазин одежды» или «магазин эксклюзивного товара»), с другой стороны, во французском языке слово *boutique* обозначает именно «маленький магазин», «лавку», что вполне уместно и для обозначения небольшой точки продажи пивной продукции. Кроме того, многие наименования питейных заведений и пунктов продажи алкоголя активно включились в процесс языковой игры, и в этом плане «Пивной бутик» является вполне обычным эргонимом.

Борьба за потребителя заставляет номинаторов использовать оригинальные эргонимы, которые позволяют коммерческому предприятию выжить на экономическом рынке.

Как уже было отмечено выше, в лингвистическом ландшафте города активно используются эргонимы, восходящие к разным языкам-источникам.

Среди них мы выделяем:

1. Оригинальные иноязычные эргонимы, представленные в латинской графике: «Belfast», «Fresh Beer», «Prazeska».

2. В небольшом количестве представлены транслитерированные эргонимы, в которых использована русская графика: «Эль Хаус», «Браухаус».

3. Третью группу составляют эргонимы со смешанным графическим оформлением (латиница + кириллица или наоборот): «БАБАЙBEER», «BeerЖа», «Beer Мания».

Наиболее распространены в написании эргонимов «слова-вкладыши», в которых выделенную часть можно рассматривать как отдельное слово, нередко раскрывающее имплицитный, скрытый смысл эргонима. Названия питейных заведений «iceBEERg», «BeerЛогa», «BeerЖа», «BEERlin» в первую очередь воспринимаются как полноценные лексемы «айсберг», «берлога», «биржа» и топоним «Берлин», не имеющие отношения к пиву. Однако графически выделенное латиницей слово «Beer (пиво)» выполняет основную информативную и прагматическую функции.

По аналогии с топонимами (названиями стран) Голландия, Шотландия, Ирландия, Зеландия и т. п. появился эргоним «Бирландия», графически обозначаемый то кириллицей, то латиницей «Beerlandia».

Отметим, что в республике Башкортостан используется и другой эргоним с морфемой «land» в том же значении «страна», возникший по аналогии со словами «Disneyland» (Диснейленд — пять парков-аттракционов, расположенных по всему миру), «МЕГАЛЕНД» (сеть парков развлечений в России) — «BeerLand».

Особо хотелось бы обратить внимание на эргонимы, отражающие своеобразный диалог русской и башкирской культур. Название кафе «Бир бар», с одной стороны, представляет собой обозначение места потребления пива — бар, с другой стороны, слово «бар» по-башкирски означает «есть, имеется». То есть, издали увидев это название, потенциальный посетитель должен понимать, что в данном заведении *пиво есть*.

Такой же национальный посыл наблюдается и в эргониме «БАБАЙБЕЕР». Здесь и иноязычное «beeg» (пиво), и тюркское «бабай» в значении «дед, дедушка».

Исследователи эргоники отмечают определенное смещение традиционной топонимики в сторону топонимики «интернациональной», и в этом плане заимствованные слова или их элементы в качестве наименований городских объектов следует рассматривать как культурные смыслы, единицы диалоговой коммуникации. А. С. Гальцова показывает, что «языковые новации проникают в городской дискурс в ходе диалоговой коммуникации под влиянием определенных изменений в ментальности, образе и стиле жизни, характере деятельности людей и способах их взаимодействия друг с другом, в ходе становления новых социокультурных институтов. С другой стороны, сами эти новации оказывают влияние на динамику названных изменений. Любые социокультурные влияния на современном этапе в первую очередь разворачиваются в пространстве урбанизации, поскольку сегодня именно город с его промышленностью, мультикультуральной средой и миллионным населением, с присущей ему естественной морфологией и мифологией, отражающей все формы и аспекты социокультурной жизни горожан и функционирующих социальных институтов, определяет характер локальных цивилизационных процессов» [Гальцова 2010: 11].

Таким образом, мы полагаем, что городские эргонимы, использующие в своем составе заимствованную лексику (или ее

части), являются определенным маркером, характеризующим специфику и особенности межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Амирова Р. М. Эргонимы, связанные со сферой обслуживания и торговлей, как часть эргонимического пространства г. Казани XVII — начала XX вв. // Язык. Словесность. Культура. — 2012. № 1. С. 33–46.

Гальцова А. С. Лингвокультурологический потенциал петербургской топонимии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — СПб, 2010. 23 с.

Дударева З. М., Кривицкая А. В. Эргонимы в лингвокультурном пространстве: Русский язык: история и современное функционирование : коллективная монография. — Sterlitamak : Sterlitamakskiy filial BashGU, 2018. С. 25–38.

Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2007. 23 с.

REFERENCES

Amirova R. M. Ergonimy, svyazannye so sferoy obsluzhivaniya i trgovley, kak chast' ergonimicheskogo prostranstva g. Kazani XVII — nachala XX vv. // Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura. — 2012. № 1. S. 33–46.

Gal'tsova A. S. Lingvokul'turologicheskiy potentsial petersburgskoy toponimii : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — SPb, 2010. 23 s.

Dudareva Z. M., Krivitskaya A. V. Ergonimy v lingvokul'turnom prostranstve: Russkiy yazyk: istoriya i sovremennoe funktsionirovanie : kollektivnaya monografiya. — Sterlitamak : Sterlitamakskiy filial BashGU, 2018. S. 25–38.

Emel'yanova A. M. Ergonimy v lingvisticheskom landshafte polietnicheskogo goroda : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Ufa, 2007. 23 s.

А. Р. Жикеева
Костанай, Казахстан

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

АННОТАЦИЯ. В работе рассматриваются интерактивные методы в процессе обучения иностранному языку на современном этапе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерактивные методы; инновационные технологии; мультимедиа; презентации; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Жикеева А. Р., кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Костанайский филиал Челябинского государственного университета.

Адрес: 110000, Казахстан, г. Костанай, ул. Бородина, 168А.

A. R. Zhikeyeva
Kostanay, Kazakhstan

INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT. The work considers interactive methods in the process of teaching a foreign language at present stage.

KEYWORDS: interactive methods; innovative technology; multimedia; presentations; foreign languages; foreign language teaching methods.

ABOUT THE AUTHOR: Zhikeyeva A. R., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology, Kostanay branch of Chelyabinsk State University.

Инновационные технологии в процессе обучения становятся популярными в последнее время. XXI век — век высоких компьютерных технологий. Мы живем в мире электронной культуры. Меняется и роль преподавателя в информационной культуре — он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, преподавателю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с обучающимися [Губина 2012: 345–347].

Интерактивные формы имеют свои преимущества и их немало.

Во-первых, инновационные технологии, в отличие от традиционных, ориентированы на результат, а не на процесс. Главное — достижение определенного (нового по сравнению с традиционным) результата.

Во-вторых, целью реализации инновационных технологий является умение применить полученные знания, умения, навыки, компетенции в практической деятельности, а не только накопление обучающимся знаний, умений, навыков, то есть цель использования инновационных технологий состоит не в накоплении знаний, а в формировании умения использовать эти знания.

В-третьих, основная идея деятельностного подхода состоит в том, что знания приобретаются не в процессе заучивания, а в процессе выполнения определенных действий для достижения цели занятия. Обучающийся постигает знания в процессе осознанной необходимости постепенно, пошагово под руководством преподавателя выполнять упражнения.

В-четвертых, меняется суть взаимоотношений педагога и студента. Преподаватель выступает организатором образовательного пространства занятия, консультирует, осуществляет экспертизу эффективности деятельности. Большую роль играет организация занятия, его подготовка.

В-пятых, инновационные технологии в проведении занятий направлены на индивидуальное развитие, обуславливают создание условий на занятии или во внеучебной деятельности для обучения каждого с учетом его личностных особенностей (устойчивость внимания, запоминания, скорости и прочности усвоения материала, способа восприятия учебной информации, состояния здоровья, темпа деятельности, способностей и задатков и т. д.).

В-шестых, инновационные технологии обучения учитывают и факт востребованности специалиста после окончания обучения. Именно поэтому внимание направлено на формирование коммуникативных навыков и умений работать в паре, группе, коллективе, команде.

Интерактивные формы позволили изменить и роль преподавателя, который является не только носителем знания, но и наставником, инициирующим творческие поиски студентов.

Сегодня многими педагогами с целью достижения результативности обучения применяются современные технологии и инновационные методы обучения. Эти методы могут включать активные и интерактивные формы проведения занятий в препода-

давании иностранного языка. Активные формы предусматривают деятельную позицию обучающегося по отношению к преподавателю и к тем, кто получает образование вместе с ним. Во время занятий с их применением данных форм используются индивидуальные средства обучения, в том числе компьютер, электронное обучающее устройство, учебник, тетрадь.

Интерактивные методы способствуют качественному усвоению нового материала.

Интерактивные (от англ. inter — «между»; act — «действие») методы, в соответствии с буквальным переводом, предполагают взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения. Соответственно, интерактивное обучение — это обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога [Селевко 2005: 25].

В связи с этим инновационные методы обучения способствуют развитию познавательного интереса у обучающихся, учат систематизировать и обобщать изучаемый материал, обсуждать и дискутировать. Осмысливая и обрабатывая полученные знания, обучающиеся приобретают навыки применения их на практике, получают опыт общения. Бесспорно, инновационные методы обучения имеют преимущества перед традиционными, ведь они способствуют развитию ребенка, учат его самостоятельности в познании и принятии решений.

Остановимся на некоторых из них.

Интерактивные формы способствуют качественному усвоению нового материала. В частности, в преподавании дисциплины «Иностранный язык» используются следующие разновидности активных форм обучения, реализующихся в выполнении творческих упражнений, например:

- написание предложенного текста в другом функциональном стиле;
- замена предложенных конструкций синонимичными;
- замена иноязычных слов в тексте исконно немецкими или исконно английскими словами и др.

Цель игровой формы занятия — пробудить интерес к познанию. При включении обучающихся в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается. Важная роль занимательных дидактических игр состоит еще и в том, что они способствуют снятию напряжения у обучающихся, создают положительный

эмоциональный настрой в ходе занятия. В процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» используются разнообразные дидактические лингвистические игры:

– задания по типу **«Исключи лишнее» «Was passt nicht?»**

Например: Was passt nicht?

1. Flughafen — Haltestelle — Abflughalle — Informationsschalter (Flugzeug).

2. Anklicken — speichern — notieren — drucken (zur E-Mail).

«Узнай слово» при работе с лексикой:

Was bedeuten diese Wörter?

1. Die Rushhour

2. Die City

3. Das Sightseeing

a. Tageszeit mit viel Verkehr

b. Die bekannten Orte in einer Stadt besuchen

c. Stadtzentrum

Или еще один вариант по теме «Charakter»:

Finden Sie entsprechende russische Wörter:

Ein Stubenhocker ist jemand, der am liebsten zu Hause sitzt (домосед)

Eine Stimmungskanone ist jemand, der witzig und amüsant ist (душа компании).

В современном образовании очень важными и актуальными становятся вопросы о методах, приемах, технологиях организации образовательной деятельности, направленных на применение мультимедиа. Методы и приемы использования мультимедиа на занятии могут быть разными, но при их внедрении мы выполняем единственную задачу: сделать процесс обучения интересным и содержательным. Преимуществом таких занятий является повышение качества обучения за счет новизны деятельности. Мультимедиа презентация служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет дидактические функции.

Использование презентаций в учебном процессе обеспечивает возможность:

- дать обучающимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- повысить роль наглядности в учебном процессе;
- удовлетворить запросы, желания и интересы обучающихся;
- экономит учебное, аудиторное время.

С помощью презентаций эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи, в частности:

- при изучении нового материала, предъявления новой информации;
- при закреплении пройденного, отработки учебных умений и навыков;
- при повторении, практического применения полученных знаний, умений навыков;
- при обобщении, систематизации знаний.

Кроме того, использование мультимедийной презентации эффективно не только в качестве введения нового материала, но и в качестве промежуточного контроля знаний обучающихся.

Интерактивная игра на занятиях рассматривается как важное средство повышения интереса обучающихся к изучаемому предмету, приобретение навыков работы в малых группах. Активность обучающихся при такой подаче материала проявляется ярко и носит продолжительный характер.

Нами было проведено исследование по мультимедийным презентациям среди студентов Костанайского филиала ФГБОУ ВО «ЧелГУ» по специальности «Перевод и переводоведение». Материалом нашего исследования являлись две мультимедийные презентации, содержащие интерактивные игры по дисциплине «Теоретическая фонетика английского языка».

Наша цель заключалась в следующем: провести сопоставительный анализ качества подготовленных мультимедийных презентаций и их влияние на систематизацию полученных знаний. Тема игры «Фонетические особенности английского языка». В качестве эксперимента были созданы две мультимедийные презентации на вышеуказанную тему. В первой намерено были допущены типичные ошибки в оформлении и подаче материала, вторая же была создана с учетом ошибок первой презентации. Интерактивные игры были проведены среди студентов второго курса, специальности «Перевод и переводоведение».

Благодаря комментариям и отзывам студентов, нами было выявлены следующие недостатки первой презентации:

1. Чрезмерно яркая цветовая палитра.
2. Разные шрифты.
3. Неправильно оформленные гиперссылки.
4. Представленные иллюстрации низкого качества и слишком яркие по отношению к текстовому материалу.

5. Некачественное звуковое сопровождение (местами его отсутствие).

6. Часть материала презентации не предназначена для воспроизведения на другом устройстве.

По той же аналогии нами были выявлены преимущества второй презентации, которыми являются:

1. Оригинальный подход к выбору тематики материала и к составлению правил интерактивной игры.

2. Качественный векторный материал.

3. Выдержанная цветовая гамма.

4. Корректная работа гиперссылок.

5. Наличие звукового сопровождения при смене слайдов и переходе по гиперссылкам.

6. Качественное звуковое сопровождение, соответствующее тематики презентации.

Таким образом, исследования показали, что работа с мультимедийной презентацией действительно способствует качественному усвоению представленного материала обучающимися, независимо от уровня базовых знаний. Однако стоит отметить, что особую заинтересованность у обучающихся вызывает именно качественно оформленная интерактивная игра. Это хороший выбор для преподавателей, которые с помощью современных технических и аудиовизуальных средств и интенсивных методов обучения хотят заинтересовать своих слушателей, повысить посещаемость, облегчить усвоение материала. Работа с качественной мультимедийной презентацией улучшает восприятие материала обучающимися, которые признают, что работать с мультимедийной презентацией гораздо интереснее, чем просто с бумажным носителем. Кроме того, по их мнению, мультимедийный подход помогает сосредоточиться и принимать активное участие в ходе работы на занятии.

Таким образом, интерактивные методы в процессе обучения иностранному языку способствуют решению разнообразных комплексных задач, усвоению нового материала и закреплению изученного, развитию творческих способностей, формированию необходимых профессиональных умений и навыков обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента // Учитель. — 2004. № 3. С. 28.

Асророва М. У. Современные инновационные технологии в образовании // Молодой ученый. — 2015. № 6. С. 564–566.

Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М. : Наука, 1982.

Губина Т. Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. — 2012. № 3. С. 345–347.

Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. 120 с.

REFERENCES

Alekseeva L. N. Innovatsionnye tekhnologii kak resurs eksperimenta // Uchitel'. — 2004. № 3. S. 28.

Asrorova M. U. Sovremennye innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii // Molodoy uchenyy. — 2015. № 6. S. 564–566.

Babanskiy Yu. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy. — М. : Nauka, 1982.

Gubina T. N. Mul'timedia prezentatsii kak metod obucheniya // Molodoy uchenyy. — 2012. № 3. S. 345–347.

Selevko G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsii i effektivnogo upravleniya UVP. — М. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2005. 120 s.

Е. В. Зонова
Киров, Россия

ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА СТИХОТВОРНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности работы со стихотворными текстами на занятиях по русской литературе в иноязычной аудитории. На основе опыта работы автор исследования дает поэтапные рекомендации для организации аудиторной и самостоятельной работы, связанной с анализом стихотворений русских поэтов студентами-иностранцами.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; речемыслительная деятельность; стихотворения; поэтические тексты; русская литература; чтение художественного текста; методика преподавания литературы; иностранные студенты.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Зонова Елена Вячеславовна, доцент кафедры русского языка как иностранного, Вятский государственный университет. Адрес: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E. V. Zonova
Kirov, Russia

FEATURES FOR ANALYSIS OF POETIC TEXTS IN THE CLASSES ON RUSSIAN LITERATURE FOR FOREIGN STUDENTS

ABSTRACT. The article deals with the peculiarities of working with poetic texts in classes on Russian literature for a foreign audience. The author gives step-by-step recommendations and best practices for organizing classroom and independent work on analysis of Russian poems by foreign students.

KEYWORDS: Russian as a foreign language; thinking and speech activity; poems; poetic texts; Russian literature; reading of artistic text; literature teaching methods; foreign students.

ABOUT THE AUTHOR: Zonova Elena Vyacheslavovna, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, Vyatka State University.

Преподавание русской литературы иностранным студентам, безусловно, имеет свои особенности и исходит из основной

цели — научить студентов понимать художественный текст. «Чтение иноязычного художественного текста в лингводидактических целях, т. е. на языковом учебном занятии, может (или должно) быть организовано по модели соответствующего реального акта коммуникации (насколько это возможно), тем более что основной целью практического курса иностранного языка является именно обучение речевому общению на изучаемом языке» [Кулибина 2015: 139]. На основе изучения стихотворного текста преподаватель словесности может выстроить с обучающимися «обучение речевому общению». Выделим несколько этапов работы над стихотворным текстом в иноязычной аудитории. При этом отметим, что обозначенным этапам предшествует подготовительная работа преподавателя русского языка как иностранного, связанная с подбором стихотворений для последующего анализа, составлением адаптированных текстов по биографии поэта, истории создания стихотворения и т. д. При отборе стихотворных текстов необходимо учитывать и уровень владения языком иностранных учащихся, и тематику стихотворений, и проявление интереса со стороны студентов к творчеству определенного поэта, и доступность стихотворного текста, которая, прежде всего, предполагает наличие определенного сюжета. Последовательность работы над стихотворным текстом можно представить следующими этапами:

1. Предтекстовый этап включает в себя знакомство с биографией поэта, историей создания стихотворения, выполнение некоторых заданий на проверку понимания изучаемого материала (вопросы по биографии, исторической ситуации и т. д.) — все то же самое, что и на занятиях по литературе с русскоговорящими студентами. Но на данном этапе с иностранными обучающимися должны быть отработаны и задания, направленные на запоминание основного лексического материала, закрепление грамматических норм современного русского языка. Студенты осуществляют перевод новых слов, при необходимости преподаватель поясняет некоторые слова через толкование значения слова средствами русского языка (с помощью антонимов, синонимов, однокоренных слов), очень эффективным бывает словообразовательный анализ, а также приведение примеров с употреблением новых слов в конкретной ситуации. Для развития правильного произношения студенты обязательно проговаривают новые слова, китайские студенты часто делают это хором.

2. Анализ текста стихотворного художественного текста — второй этап, который необходимо начинать с самостоятельного прочтения стихотворения и перевода. Многие обучающиеся ищут уже готовые переводы стихотворений, сделанные известными переводчиками, от чего студентов необходимо предостеречь и просить сделать самостоятельный дословный перевод. В зависимости от уровня подготовки студентов самостоятельную работу над стихотворением можно опустить и непосредственно прослушать текст стихотворения в аудитории. Такая работа по аудированию бывает очень эффективной только в том случае, если владение языком у студентов находится на достаточно высоком уровне. При этом преподаватель словесности, читающий стихотворный текст, должен понимать, что в данном случае интонация, мимика, поза, жесты, которые дополняют его речевое высказывание, имеют огромное значение. Здесь уместно будет отметить, что преподаватель русского языка как иностранного часто должен быть хорошим актером. «Человек, который читает вслух, раскрывается весь как есть. Если он не знает, что он читает, речь его невежественна, он жалок, и это слышно. Если он не живёт тем, что читает, слова остаются мёртвой буквой, и это чувствуется (...) Тот, кто читает вслух, весь как на ладони перед глазами, которые слушают» [Пеннак 2010: 152–153]. Кроме того, для аудирования можно использовать, например, аудио- или видеозаписи чтения стихотворений русских поэтов в исполнении известных российских актеров. Иностранцам нравится русская стихотворная речь, бывали случаи, когда после прослушивания некоторых стихотворений студенты даже аплодировали. Только после целостного восприятия текста начинается построчный анализ стихотворения, связанный с работой над пониманием значения слов, особенно изобразительно-выразительных средств языка (метафор, эпитетов, олицетворений, сравнений и т. п.). Построчный, а иногда даже дословный, анализ побуждает иностранного читателя к рассуждению, к желанию высказать свои языковые догадки и, конечно, подобный анализ нужен для того, чтобы в сознании студентов создалась целостная смысловая картина иноязычного стихотворного текста. Завершает подобный анализ обсуждение с обучающимися общего смысла стихотворного текста, выявление связи названия произведения (при условии, если название есть) с главной идеей стихотворения, определение сути основных словесных образов.

3. Послетекстовый этап может иметь различный характер: это может быть и творческая самостоятельная работа, направленная на выявление индивидуального толкования студентом стихотворного текста; и заучивание стихотворения наизусть с последующей декламацией; организация тематических конкурсов чтецов среди иностранных студентов и т. д.

В любом случае завершающий этап работы над стихотворным текстом должен иметь своей целью приобщение иностранных студентов к русской литературе через получение навыков речемыслительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — СПб. : Златоуст, 2015. 224 с.

Пеннак Д. Как роман (пед. эссе) / пер. с фр. Н. Шаховской. — М. : Самокат, 2010. 160 с.

REFERENCES

Kulibina N. V. Zachem, chto i kak chitat' na uroke : metodicheskoe posobie dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo. — SPb. : Zlatoust, 2015. 224 s.

Pennak D. Kak roman (ped. esse) / per. s fr. N. Shakhovskoy. — M. : Samokat, 2010. 160 s.

Т. А. Зуева

Екатеринбург, Россия

РАБОТА НАД УСВОЕНИЕМ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ВУЗЕ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос о преподавании русской фразеологии иностранным студентам, подчеркивается необходимость изучения фразеологизмов на продвинутом этапе, когда обучающиеся уже имеют достаточный словарный запас и в целом хорошо владеют грамматикой русского языка. Отмечается, что русская фразеология представляет собой благодатный материал для страноведческих знаний об истории, традициях, обычаях и быте русского народа, ее изучение способствует формированию коммуникативных и культурных компетенций иностранных студентов. Акцентируется внимание на том, что успешное усвоение фразеологизмов иностранными студентами требует целенаправленной работы и тщательного отбора языкового материала. Предлагается комплекс заданий, позволяющих иностранным студентам усвоить особенности фразеологизмов как образных, целостных по значению единиц языка. Особое внимание автор уделяет видам заданий, направленным на формирование коммуникативных и культурных компетенций иностранных студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фразеологизмы; фразеология русского языка; коммуникативные компетенции; культурные компетенции; иностранные студенты; виды заданий; русский язык как иностранный; методика русского языка в вузе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Зуева Татьяна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: sakralist@mail.ru.

T. A. Zueva

Ekaterinburg, Russia

WORK ON THE ASSIMILATION OF PHRASEOLOGY IN THE CLASSROOM AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT. The article deals with the teaching of Russian phraseology to foreign students, emphasizes the need to study phraseological units at an advanced stage, when students already have sufficient vocabulary and generally have a good command of Russian grammar. It is noted that the Russian phraseology is a fertile material for the knowledge of the country about the history,

traditions, customs and life of the Russian people, its study contributes to the formation of communicative and cultural competencies of foreign students. Attention is paid to the fact that the successful acquisition of phraseological units by foreign students requires purposeful work and careful selection of language material. Proposed a set of tasks, allowing foreign students to acquire the peculiarities of the phraseological units as a shaped, coherent in meaning of the language units. The author pays special attention to the types of tasks aimed at the formation of communicative and cultural competences of foreign students.

KEYWORDS: *phraseology; Russian phraseology; communicative competences; cultural competences; foreign students; types of tasks; Russian as a foreign language; methodology of the Russian language in high school.*

ABOUT THE AUTHOR: *Zueva Tatiana Alexeevna, Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University.*

Обучение иностранных студентов русскому языку невозможно без знания его идиоматики, в которой отражаются особенности образного мировидения, традиции, верования русского народа.

Основной целью преподавания русского языка как иностранного является формирование коммуникативных и культурных компетенций у студентов инофонов.

Коммуникативно ориентированный характер обучения русскому языку как иностранному направлен на то, чтобы студент мог успешно общаться, правильно выражать свои мысли и коммуникативные намерения [Крючкова 2013; Щукин 2003].

«Утверждать, что иностранный учащийся овладел коммуникативной компетенцией, можно только в том случае, если при общении с носителями изучаемого языка он успешно решает задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями данной страны, используя все богатство и разнообразие языковых средств, в том числе и фразеологических» [Чепкова 2010: 211].

Изучение идиоматики русского языка иностранными студентами имеет непосредственный выход в проблему своеобразия языковых картин мира, взаимосвязи языка и культуры, поскольку носитель изучаемого языка принадлежит к другой культуре [Верещагин, Костомаров 1990; Мальцева 1991].

Русская фразеология представляет собой богатый материал для страноведческих знаний об истории, традициях, обычаях и быте русского народа [Крюкова 2005]. Ее изучение способствует формированию не только коммуникативных, но и культурных компетенций инофонов. В ходе изучения русской

фразеологии иностранные студенты ближе знакомятся с особенностями национальной культуры изучаемого языка.

Процесс овладения иностранными студентами русской идиоматикой требует целенаправленной и продуманной работы.

Прежде всего, следует тщательно отбирать вводимый языковой материал. Он должен быть частотным, активно употребляться в речи носителей русского языка, содержать культурологический компонент и быть тематически организованным, «привязанным» к изучаемым иностранными студентами тематическим группам: «Одежда», «Семья», «Здоровье», «Труд», «Еда», «Внешний вид человека» и т. п.

Приведем примеры тематических заданий, направленных на развитие коммуникативных умений и навыков студентов:

Переведите фразеологизмы, определите их значение и ответьте на вопросы.

1. Каких людей характеризуют эти фразеологизмы: *светлая голова, ходячий университет, ума палата*.

2. Как оценивают работу человека данные фразеологизмы: *гонять подыря, сидеть сложа руки, лежать на боку, гонять собак*.

При изучении темы «Еда» уместно использовать следующие задания:

1. Найдите в составе данных фразеологизмов слова, называющие кушанья, подчеркните их: *печь как блины, встречать хлебом и солью, кашу маслом не испортить, перебиваться с хлеба на квас, заваривать кашу*.

2. Переведите эти фразеологизмы, определите их значение.

Сильным студентам можно предложить задания поискового типа, отсылающие к этимологии фразеологизмов, указывающие на познавательную ценность их внутренней формы, на закодированную в ней страноведческую информацию.

Например, используя фразеологические словари русского языка, расскажите об истории появления фразеологизмов *встречать хлебом и солью, перебиваться с хлеба на квас, печь как блины*.

При изучении фразеологизмов следует акцентировать внимание иностранных студентов на таких категориальных признаках этих единиц языка, отличающих их от омонимичных свободных сочетаний слов, как воспроизводимость и целостность (идиоматичность) их значения.

Выделить эти признаки студентам поможет прием трансформации, замены фразеологизма синонимичным ему словом, для этого предлагаем выполнить следующее задание:

Замените фразеологизмы синонимичными им словами: *кормить завтраками* — *обещать*, *в двух шагах* — *близко*, *набрать в рот воды* — *молчать*, *клевать носом* — *дремать*, *чесать языком* — *болтать*, *ни свет ни заря* — *рано*.

Важно научить иностранных студентов отличать фразеологизмы от омонимичных им свободных сочетаний слов, особенно на начальном этапе знакомства с ними. В этом случае эффективно использовать принцип наглядности в обучении иностранному языку: представлять фразеологизмы в картинках (подобный опыт работы отражен в серии двуязычных словарей М. И. Дубровина «Русские фразеологизмы в картинках») [Дубровин 1987].

Для формирования таких навыков предлагаем использовать такие задания:

1. Определите, какие из данных сочетаний слов являются фразеологизмами, подчеркните их и определите их значение: *держать язык за зубами* — *держать друга за руку*; *сидеть сложа руки* — *сидеть, положив руки на стол*; *кормить завтраками* — *кормить ребенка завтраком*; *прикусить язык* — *прикусить сильно свой язык*; *считать ворон* — *считать ворон на дереве*.

2. Задание «Соберите фразеологизмы».

Записанные на плотной бумаге фразеологизмы разрезаются на части, студенты должны собрать из этих частей фразеологизм: *засучив* — *рукава*, *считать* — *ворон*, *кататься* — *как сыр в масле*, *задирать* — *нос*, *маменькин* — *сынок*, *мастер* — *на все руки*, *добрый* — *молодец*, *кормить* — *завтраками*.

Нахождение фразеологизмов в тексте и употребление в контексте — следующий достаточно сложный этап работы по изучению и усвоению фразеологии русского языка инофонами.

Работа с текстом способствует формированию и развитию коммуникативных умений и навыков студентов, активизирует их творческие возможности.

Приведем примеры заданий с текстами, которые рассчитаны в основном на студентов с продвинутым уровнем владения русским языком.

1. Прочитайте предложения, укажите, в каком из них выделенные слова являются фразеологизмами, определите их значение: *Ученик плохо вел себя на уроке, учитель сразу поставил его на место* — *Брат поставил велосипед сестры на место*; *Сестры были похожи как две капли воды* — *Две капли воды остались на столе*; *Среди друзей Коля был белой вороной* — *Мальчик в зоопарке увидел белую ворону*.

2. Студентам дается (или предлагается прослушать) связный текст, выписать из него фразеологизмы и определить их значение.

— *Саша, не стучи: уже поздно, соседи спят,* — сказала мама. *А Саша стучит.* — *Прекрати стук!* — сказал папа. *А Саша стучит.* — *Как об стенку горох!* — сказала бабушка. — *А он делает вид, что не слышит* — сказал папа. *А Саша стучит.* — *Отберу молоток!* — сказала сердито бабушка. *А Саша стучит. Бабушка взяла у Саши молоток и спрятала его...* — *Отдай!* — просит Саша. — *Завтра. Тебе русским языком сказано, поздно уже, все спят.*

Одним из эффективных приемов работы с текстом в обучении иностранных студентов фразеологизмам является методика заполнения текстовых. Студентам предлагается восстановить пропущенные фрагменты текста, используя фразеологизмы.

Сегодня я иду в гости к своей подруге. Говорят, что мы с ней похожи... Она очень умная и способная, говорят у нее ... и Она всегда меня понимает, с ней я люблю говорить... У меня от нее нет...

(как две капли воды, светлая голова и золотые руки, по душам, нет секретов).

Составление диалога, рассказа является одним из видов заданий, развивающим коммуникативные умения и навыки иностранных студентов, активизирующим их работу на занятиях по русскому языку.

К этому виду заданий следует обращаться на этапе повторения, закрепления фразеологического материала.

Студентам предлагаются следующие задания:

1. Составьте короткий диалог, используя следующие фразеологизмы (выбираются фразеологизмы определенной тематической группы, например, одежда, учеба, внешний вид человека, семья и т. п.): а) друг упрекает Ивана в том, что он плохо готовится к занятиям по русскому языку, Иван оправдывается (*сидеть сложа руки, считать ворон, стараться изо всех сил, палец о палец не ударить, окунуться с головой*).

2. Составьте рассказ на тему «Моя семья», используя фразеологизмы: *душа в душу, носить на руках, золотые руки, светлая голова, как за каменной стеной*.

Предложенный языковой материал и виды заданий позволят расширить и разнообразить словарный запас инофонов, пополнить его новыми фразеологизмами. В ходе их выполнения иностранные студенты ближе познакомятся с фразеологией

русского языка, с нормами общения, бытом и культурными традициями русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: Теория и практика : учебное пособие. — М., 2007.

Веретенников А. А. О методических проблемах обучения фразеологии иностранных языков. — М., 2003.

Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании РКИ. — М., 1990.

Дубровин М. И. Русские фразеологизмы в картинках. — М., 1987.

Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. 4-е изд. — М. : Флинта — Наука, 2013.

Крюкова Г. А. К вопросу о формировании картины мира у иностранных студентов, изучающих русский язык // Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2005. № 1. С. 136–140.

Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. — М. : Высшая школа, 1991.

Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М. : Высшая школа, 2003.

Чепкова Т. П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского государственного университета. — 2010. С. 211–213.

REFERENCES

Baranov A. N. Lingvisticheskaya ekspertiza teksta: Teoriya i praktika : uchebnoye posobie. — M., 2007.

Veretennikov A. A. O metodicheskikh problemakh obucheniya frazeologii inostrannykh yazykov. — M., 2003.

Vereshchagin E. N., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii RKi. — M., 1990.

Dubrovina M. I. Russkie frazeologizmy v kartinkakh. — M., 1987.

Kryuchkova L. S. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. 4-e izd. — M. : Flinta — Nauka, 2013.

Kryukova G. A. K voprosu o formirovani kartinny mira u inostrannykh studentov, izuchayushchikh russkiy yazyk // Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — 2005. № 1. S. 136–140.

Mal'tseva D. G. Stranovedenie cherez frazeologizmy. — M. : Vysshaya shkola, 1991.

Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M. : Vysshaya shkola, 2003.

Chepkova T. P. Lingvometodicheskie aspekty izucheniya russkoy frazeologii v inostrannoy auditorii // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2010. S. 211–213.

М. Ю. Илюшкина
Екатеринбург, Россия

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

АННОТАЦИЯ. *Использование мобильных технологий прочно входит во все сферы нашей жизнедеятельности. Тотальная Интернетизация, стремление к информационной и «беспроводной» свободе приводят к тому, что мобильные устройства начинают играть роль «третьего экрана» (после телевидения и компьютеров) информации. Массовость использования мобильных устройств делает их отличным техническим инструментом для организации и обеспечения образовательного процесса. Мобильные технологии в образовании — это необходимый инструмент формирования информационной культуры личности. Схемы, основывающиеся на мобильных технологиях и возможностях Интернета, могут быть успешно интегрированы в учебный процесс. В данной статье мы рассматриваем QR-коды, работающие на мотивацию, как возможность вовлечь студентов в активную познавательную деятельность через игровые формы и как хороший инструмент в проектной деятельности.*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *QR-коды; мобильные технологии; мобильные устройства; учебная мотивация; преподаватели вузов; студенты; информационно-коммуникационные технологии; иностранные языки; методика иностранных языков вузе.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: *Илюшкина Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.*

Адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4, каб. Т-6.

E-mail: ilyushkina_maria@mail.ru.

M. Yu. Ilyushkina
Ekaterinburg, Russia

MOBILE LEARNING OR INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN THE WORK OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT. *Mobile technologies are now being introduced in all spheres of our life. Internet connection and a taste for informational and wireless freedom guarantee the dominant position of mobile gadgets (after TV and computers) which play the role of the 'third screen' of information. Mass usage of mobile gadgets makes them an excellent technical instrument for the organi-*

zation of the educational process. MLearning in education is a necessary instrument for the formation of the informational culture of each individual. Schemes based on the mobile technologies and Internet can be successfully integrated into the learning process. The article deals with QR-codes which are oriented on the motivation and can help involve students into active cognitive process through role plays and project work.

KEYWORDS: *QR-codes; mobile technologies; mobile gadgets; learning motivation; university teachers; students; information and communication technology; foreign languages; methods of foreign languages university.*

ABOUT THE AUTHOR: *Ilyushkina Maria Yuryevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin.*

В последние десятилетия значительное развитие в России приобрела идея технологизации и информатизации учебного процесса как важного средства совершенствования образовательной системы и обеспечения прогресса общества в целом. Mobile Learning, или mLearning — это новое направление в педагогике и образовании, обучение с помощью мобильных технологий. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании — это совокупность методов, устройств и процессов, используемых для сбора, обработки и распространения информации и использования их в образовательном процессе [Полат <http://>].

Реализация различных видов занятий с применением ИКТ в обучении позволили сформулировать педагогические условия их использования: достаточный уровень информационной компетентности преподавателя и студентов; моделирование образовательной среды, адекватно отражающей содержание, и представленной обучающими ресурсами сети Интернет и мультимедийными средствами.

Постоянное обновление существующего программного обеспечения; совершенствование компьютерной техники ставят преподавателей вузов в позицию специалистов, постоянно осваивающих новый материал и параллельно адаптирующих эту новую информацию для студентов. Рассмотрим возможности использования информационно-коммуникационных технологий в основных видах деятельности преподавателя иностранного языка.

ИКТ используются в различных видах учебной деятельности преподавателя вуза (лекциях, практических занятиях, учеб-

но-тренировочных играх; руководстве проектной деятельностью студентов, курсовыми и дипломными проектами).

Для того чтобы успешно применять ИКТ в работе, преподаватель должен быть хорошо осведомлен о различных видах информационно-коммуникационных технологий и уметь практически применять некоторые из них, уметь организовывать учебно-познавательную деятельность студентов в новых условиях [Кручинина 2003а].

Мы уделяем особое внимание использованию мобильных технологий в оптимизации работы студентов. Группа исследователей под руководством Мартина Гилберта (Martin Hilbert) из Университета Южной Калифорнии в США, анализируя развитие информационной составляющей жизни человечества, пришла к выводу, что на момент исследования свыше 90% информации представлено в цифровой форме, а персональное общение людей по мобильным девайсам ежедневно эквивалентно пересказу содержания примерно 6 газет. Тотальная Интернетизация, стремление к информационной и «беспроводной» свободе приводят к тому, что мобильные устройства, по данным консалтинговой компании Plunkett Research, начинают играть роль «третьего экрана» (после телевидения и компьютеров) информации и намечается тенденция увеличения пользователей именно этого «экрана», обеспечивающего беспроводной интернет-серфинг. И современному человеку крайне важно иметь навык использования мобильных устройств, чтобы максимально комфортно чувствовать себя в динамическом информационном пространстве, сталкиваясь с широким спектром видов медиаресурсов.

Представить себе современного студента без какого-либо из мобильных устройств практически невозможно. Массовость использования и относительная доступность делают их отличным техническим инструментом для организации и обеспечения образовательного процесса.

Следует отметить преимущества использования QR-кодов в работе преподавателей. **QR-код** (англ. *quick response* — быстрый отклик) — матричный код (двумерный штрихкод), разработанный и представленный японской компанией «Denso-Wave» в 1994 году. Огромная популярность штрихкодов в Японии привела к тому, что объем информации, зашифрованной в нем, вскоре перестал устраивать индустрию. Японцы начали экспериментировать с новыми современными способами кодирования больших объемов информации в графической картинке.

В отличие от старого штрихкода, который сканируют тонким лучом, QR-код определяется сенсором или камерой смартфона как двумерное изображение. По сравнению с другими штрихкодами QR-код имеет несколько преимуществ: он может содержать большой объем цифровой и текстовой информации на любом языке, имеет высокую скорость распознавания, может считываться в любом направлении. QR-код можно считать камерой на телефоне, компьютере, IPade или любым планшетным устройством.

Уже в начале 2000 года QR-коды получили столь широкое распространение в Японии, что их можно было встретить на большом количестве плакатов, упаковок и товаров, там подобные коды наносятся практически на все товары, продающиеся в магазинах, их размещают в рекламных буклетах и справочниках.

В Японии и Австрии QR-коды также используются на кладбищах и содержат информацию об усопшем.

QR-коды активно используются музеями, а также в туризме. QR-коды можно размещать на туристических объектах. Это позволяет индивидуальному туристу легко ориентироваться в городе, даже не зная языка, так как QR-коды установлены на нескольких языках.

QR-коды визуально представлены в виде черно-белых квадратов. QR-код — это интрига, работающая на мотивацию; это возможность спрятать компактно массивную информацию и быстро ее при необходимости извлечь.

С ростом числа владельцев смартфонов и планшетных ПК QR-технологии становятся все более популярными и доступными. Студенты охотно применяют технические новинки как в повседневной жизни, так и в образовательном процессе. В США QR-коды, размещенные в библиотеке, позволяют студентам легко найти электронные версии книг, на уроках получать ссылки к дополнительным материалам, а также создавать собственные коды, делиться своими научными работами.

Первый урок с использованием QR-кодов начинается с показа работы над данной технологией. Первый шаг — овладение навыками кодирования информации. Существуют многочисленные онлайн-инструменты для генерирования QR codes, которыми вы можете воспользоваться на уроке, например <http://www.qrstuff.com>, QR Droid. Можно закодировать самую разную информацию, например, небольшой отрывок текста, адрес веб-сайта, номер телефона или адрес электронной почты.

Следующий шаг, необходимый для работы с данной технологией, — ознакомление с раскодированием информации. Для этого используются многочисленные приложения для смартфонов и IPadов, например, QR Reader, QR Scanner, NeoReader, iMatrix, BeeTag, QR Droid и другие. Большинство считывателей QR-кода можно установить бесплатно. Чтобы успешно использовать данную технологию в аудитории, необходимо иметь хороший wi-fi и устройства, которые могут подключаться к Сети [Кручинина 2003b].

Существуют многочисленные способы использования QR-кодов в образовательном процессе: от проведения игр до создания резюме. Самый простой способ — распечатывание и размещение QR-кодов на информационных листах или плакатах для получения дополнительной информации о планируемых мероприятиях, конкурсах, образовательных сайтах и так далее.

Стремительное распространение мобильного интернета и девайсов привнесло в нашу жизнь огромные возможности. Развивающийся образовательный тренд Mobile Learning («мобильное обучение») имеет все шансы стать образовательным мейнстримом.

Выделяют пять основных направлений, где может быть широко использовано mLearning: самообразование, школьное, вузовское, дистанционное и корпоративное обучение. Известный преподаватель Ники Хокли (Nicky Hockly) — большая поклонница технологий в обучении. Чтобы поделиться своим позитивным опытом и методиками в направлениях Tech Learning (обучение с применением технологий) и Mobile Learning (обучение с помощью мобильных технологий), Ники ведет блог **EmoderationSkills**, где дает идеи и примеры реального использования технологий в преподавании. QR-коды находят отличное применение в образовательных процессах [Emoderation Skills [http](http://www.emoderation.com)].

Поскольку механизм работы с QR-кодами достаточно прост, эту мобильную технологию можно использовать для удобства осуществления образовательного процесса: добавлять QR-коды с ссылками на источники в презентации, книги и учебники, наносить QR-коды на реальные объекты в аудиториях (например, на постеры, доску).

Мобильные технологии отвязывают образование от конкретного учреждения и места: с лекциями, экскурсиями и семинарами можно выезжать туда, где есть бесплатный городской Wi-Fi. QR-коды позволяют в процессе «полевых» занятий давать студентам ссылки на мультимедийные источники: зашифровыв-

вать в QR-коды видео-ролики, аудио, ссылки на сайты, задания и картинки. Достаточно показать группе очередной код, чтобы его быстро просканировали и, например, посмотрели YouTube-ролик, который удачно дополнит данный отрезок лекции. Во-первых, это делает образование современным и технологичным, что нравится людям чисто психологически. А во-вторых, само качество лекций резко возрастает: объемнее воспринимается и лучше запоминается информация, приходящая к человеку одновременно через разные каналы: визуальный, аудиальный, тактильный. QR-коды в образовании позволяют задействовать максимум каналов. При этом речь идет уже фактически о дополненной реальности (Augmented Reality).

Для преподавателей может оказаться интересным применение QR-кодов для игрового обучения иностранным языкам. Смысл в том, что преподаватель зашифровывает вопросы в QR-коды, а ученики отвечают на них и оставляют свои ответы на полках бумаги рядом с распечатанными и прикрепленными к доске / стене QR-кодами. Идеолог Emoderation Skills Ники Хокли отмечает, что QR-коды в обучении языкам оказались полезнее не столько с технической стороны процесса, сколько с точки зрения психологии обучения: сами ученики ее групп признаются, что считывание вопросов с помощью QR-кодов больше мотивирует, заставляет концентрироваться и помогает запоминанию материала.

При помощи QR-кодов можно организовать экскурсию по вузу. У каждого кабинета нужно разместить распечатанный QR-код со ссылкой на видео, аудио или целый фотоальбом. Многие музеи уже давно используют этот прием, тем самым расширяя экспозицию не только пояснениями, но и дополнительными материалами вроде мини-фильма или даже игры по мотивам выставки.

Использование информационно-коммуникационных технологий в различных видах деятельности преподавателя способствует повышению эффективности учебного процесса, повышению уровня методической и научно-исследовательской работы.

ЛИТЕРАТУРА

Исакова С. Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2005. 26 с.

Кручинина Г. А. Возможности программ Microsoft PowerPoint и Microsoft Publisher в работе преподавателя вуза // Современные проблемы науки, образования и производства : материалы межвузовской

научно-практической конференции (2–4 октября 2003 г.). — Н. Новгород : УРАО, 2003а. С. 60–62.

Кручинина Г. А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения // Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста : межвузовский сборник научных трудов. — Н. Новгород : Изд-во НГЛУ, 2003б. С. 126–136.

Кручинина Г. А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к использованию новых информационных технологий в образовании и педагогической науке // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Инновации в образовании. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2001. Вып. 1 (2). С. 151–175.

Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://users.kaluga.ru/school6/school/polat.htm>.

Emoderation Skills [Electronic resource]. — Mode of access: www.emoderationskills.com.

REFERENCES

Isakova S. N. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k ispol'zovaniyu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v professional'noy deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2005. 26 s.

Kruchinina G. A. Vozmozhnosti programm Microsoft PowerPoint i Microsoft Publisher v rabote prepodavatelya vuza // Sovremennye problemy nauki, obrazovaniya i proizvodstva : materialy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (2–4 oktyabrya 2003 g.). — N. Novgorod : URAO, 2003a. S. 60–62.

Kruchinina G. A. Metodicheskaya rabota prepodavatelya v usloviyakh ispol'zovaniya novykh informatsionnykh tekhnologiy obucheniya // Problemy teorii i praktiki v podgotovke sovremennogo spetsialista : mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov. — N. Novgorod : Izd-vo NGLU, 2003b. S. 126–136.

Kruchinina G. A. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskikh spetsial'nostey k ispol'zovaniyu novykh informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii i pedagogicheskoy nauke // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya : Innovatsii v obrazovanii. — N. Novgorod : Izd-vo NNGU, 2001. Vyp. 1 (2). S. 151–175.

Polat E. S. Metod proektov [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://users.kaluga.ru/school6/school/polat.htm>.

Emoderation Skills [Electronic resource]. — Mode of access: www.emoderationskills.com.

Н. С. Катышева
Тюмень, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЛАОССКИХ КУРСАНТОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены особенности лаосского языка и использование этих особенностей при изучении русского языка лаосскими курсантами, указаны типичные ошибки в речи курсантов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; лаосский язык; курсанты; методика преподавания русского языка; иностранные обучающиеся.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Катышева Нина Степановна, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище.

Адрес: 625001, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1.

E-mail: katysheva-nina@mail.ru.

N. S. Katysheva
Tyumen, Russia

PECULIARITIES OF LEARNING LAOTIAN COURSES

ABSTRACT. The article examines the peculiarities of the Laotian language and the use of these features in the study of the Russian language by Laotian cadets, and indicates typical errors in the speech of cadets.

KEYWORDS: Russian as a foreign language; Lao language; cadets; Russian language teaching methods; foreign students.

ABOUT THE AUTHOR: Katysheva Nina Stepanovna, Tyumen Higher Military Engineering Command School.

Уже третий год в нашем военном училище учатся лаосские курсанты. Овладение русским языком представителей данной страны вызывает значительные трудности, поэтому необходимо рассмотреть особенности лаосского языка и использовать их при обучении лаосских курсантов.

В Лаосе несколько национальных языков. Самым популярным является лаосский язык, он относится к тайской группе языков. Лаосский язык является официальным государственным языком. Используется два вида письменности — религиозное

письмо (тхам) и гражданское письмо (лао). Лаосский алфавит был создан в XIV веке на основе древнекхмерского письма. Письменность не очень сложная. Алфавит состоит из двух десятков букв для согласных звуков, которые звучат по-разному в начале, середине и конце слова. А вот система огласовки сложная и запутанная, к тому же в языке существует около 6 тонов, которые обозначаются специальными надстрочными знаками, и все это вместе сложно для восприятия. Лаосский язык тональный, это связано с влиянием китайского языка. Каждый слог является определенным тоном. Исконно лаосские слова в основном односложны. Направление письма: слева направо, горизонтально. Между словами в предложении нет отступов. Литературный язык формируется на основе вьентьянского диалекта. В Лаосе насчитывается несколько десятков диалектов и говоров, различающихся в основном фонетически. Различают пять основных диалектов лаосского языка. В основе лаосского письма лежит диалект Вьентьяна, столицы Лаоса.

Грамматика лаосского языка очень проста, поскольку слова почти не изменяются. Язык корневой, как китайский или вьетнамский. Ни падежей, ни окончаний нет. Например, фраза **Он написал письмо своим родителям** строится так: **Он писать письмо быть свои родители**. Совершенно новое для лаосских курсантов — это явление падежного словоизменения, поскольку в лаосском языке нет флексий, и соответствующие навыки приходится формировать специально. В лаосском языке выделяются почти все части речи.

Исконно лаосские слова в основном односложны. Значительный слой лексики составляют заимствования из языков пали и санскрита. Их появление связано с распространением в Лаосе буддизма.

Словообразование в лаосском языке осуществляется путем словосложения, а также при помощи аффиксации и повтора. Грамматическая связь между частями сложного слова аналогична синтаксической связи, поэтому бывает трудно разграничить сложное слово и словосочетание. Примерами сложных слов могут служить глаголы, образованные по модели (первая часть обозначает действие, вторая — его результат): **пук-тыын** — «разбудить» (букв.: «будить» + «просыпаться»); вторая часть слова передает значение направленности: **пхуй-кхын** — «потолстеть» (букв.: «толстый» + «подниматься вверх»).

Лексическими особенностями лаосского словообразования являются слова, состоящие из двух слогов, где первый слог может быть неизменным, а второй меняется в зависимости от смысла. Так, очень много слов со словом сердце, душа, «тхай» в качестве первого слога. «Сиа тхай» — «потерять сердце», означает «испугаться». Сердце может быть холодным, твердым, горячим, широким, узким, безвкусным и т. д. Соответственно каждым из словосочетаний характеризуется то или иное состояние человека.

В лаосском языке часто встречаются четырехсложные словосочетания. В них слова-синонимы буквально нанизаны друг на друга, например, «кот кхи кхут рит» обозначает «притеснять». Каждое из этих слов несет смысловую нагрузку и может самостоятельно употребляться, но в четырехсложном сочетании фразой приобретает совершенно другое звучание.

Есть четырехсложные словосочетания, имеющие две дополнительные морфемы, одна из которых или обе вообще ничего не обозначают. Например, «ма лом ком кой» (сбежать), где «ком кой» — введено дополнительно и самостоятельно не употребляется. Они нужны для создания ритма и интонации.

В четырехсложных словах часто повторяется первый компонент исходного слова: **мыэй тин мыэй мы** — «уставать»; буквально: устали ноги, устали руки. Как и в русском, в лаосском языке есть фразеологические словосочетания — «ху дап тап май» (глухой).

Сложные слова в лаосском языке образуются путем словосложения двумя способами:

1) два слова из пали или санскрита образуют единое слово, последний слог первого слова и первый слог второго слова преобразуются для благозвучия в один: сукха (здоровье) + апхибан (уход) = сукхапхибан (здоровоохранение); маха (великий) + атсатьян (необычный) = махатсатьян (удивительный);

2) сокращаются два слова из пали-санскрита (также для удобства произношения): ви ро (смелый) + сано (победа) = ви ласон (герой).

Таким образом, опираясь на родной язык, иностранные военнослужащие из Лаоса без особых затруднений поймут особенности словообразования путем сложения слов, с помощью которого образуется много специальных лексических единиц (*радиолокация, радиотехника, зенитно-ракетный, самоходный, мотострелковый, сухопутный* и т. д.).

Некоторые лаосские слова образуются с помощью смысловых приставок. Например, приставка **нак** означает специалиста в чем-либо, человека, занимающегося чем-то — (приставка + глагол). Пример: **нак-хиуан** (*студент* = нак+учиться), **нак-дэн-тхаанг** (путешественник = нак + путешествовать).

Большие трудности возникают при изучении бесприставочных и приставочных глаголов движения, которые в лаосском языке не различаются, а глаголы движения с приставками переводятся на лаосский язык одним и тем же словом (например: *уходить, выходить, отходить* — «удаляться»). *Мы идем за дверь (вместо «выходим из комнаты или дома»)*.

При изучении числительных мы обращаем внимание на сходство образования их в русском и лаосском языках. Простые числительные: 1 (нынг), 2 (соонг), 3 (саам), 4 (сии), 5 (хаа), 6 (хок), 7 (тьет), 8 (пээт), 9 (кау), 10 (сип), 20 (саау), 100 (хоой), 1000 (пхан), 10000 (мыын). Составные числительные образуются так же, как в русском языке:

пээт-хоой — 800; **хоой-хаа-сип-соонг** — 152

пхан-кау-хоой-тьет-сип-хаа — 1975

соонг-пхан-саам — 2003

Порядковые числительные образуются при помощи слова «тхии» — тхии нынг — первый, *тхии соонг* — второй, *тхии са-ам* — третий.

При обучении лаосцев фонетике русского языка целесообразно использовать знания о том, что лаосский язык является слоговым. Большинство слов состоят из одного слога и являются изначальными, «кхам дэм», «пханьанг дэм», «пханьанг диэо». Слог состоит из начальной буквы, «туа кэн» и окончания, «туа сакот», между ними может быть промежуточная буква, «туа кху-ап», — из гласных, «сала», и согласных, «пханьан сана». Начальных букв всего восемь: 'ко', 'бо', 'то', 'мо', 'но', 'нго', 'во', 'ньо'. Некоторые из них подразделяются на буквы высокого, среднего и низкого класса, от чего зависит тональность слога. Лаосская фонетика очень сильно отличается от русской фонетики. 25 русских согласных не имеют соответствий в лаосском языке: в, г, х, з, ш, ж, ш', ц, ч', р и 15 мягких согласных. В лаосском языке не различаются согласные твердые или мягкие, согласные звонкие или глухие.

Опыт преподавания РКИ показывает, что именно формирование фонетических навыков на русском языке считается одной из самых трудных задач в обучении носителей лаосского

языка. Овладение русским произношением становится для лаосских курсантов достаточно длительным, трудоемким процессом, результаты которого могут быть заметны не сразу.

Уже через неделю после начала интенсивных занятий фонетикой курсанты понимают, что невозможно быстро научиться различать и понимать русские слова, говорить по-русски и быть понятыми носителями русского языка. Для вводно-фонетического курса предлагаются традиционные задания типа «Слушайте и повторяйте», «Читайте», «Следите за интонацией. Повторяйте».

Фонетические игры при обучении иностранному языку обязательны, поскольку они направлены на преодоление недостатков звукового анализа и синтеза, недочетов в навыках чтения, письма и устной речи.

Преподавателю следует иметь в виду, что обучаемые, особенно на начальном этапе, обычно бессознательно переносят речевые навыки родного языка в речь на изучаемом ими русском языке. Когда это касается фонетики, то в их русской речи возникает так называемый акцент. Когда касается лексики, то русское слово или неправильно выбирается, или неправильно сочетается с другими словами в высказывании. В грамматике возникают неправильные или не существующие в русском языке конструкции. В результате в речи курсантов возникают типичные ошибки, отражающие влияние навыков родной речи. Это пропуск предлогов (*Наше училище находится Тюмень. Я из Лаос. Обычно я завтракаю 8 часов*); ошибочное употребление предлогов: *в* и *на*, а также *к*, *от* в сочетании с одушевленными существительными (*Он идет на больницу. Он пошел у врача. Я получил письмо от Москвы*); ошибки в употреблении падежной формы (*Каждый день после занятий я хожу столовая. Мы поехали на экскурсии по городе. Я звоню мамой*); фонетические ошибки (*Отрыю сварь (открываю словарь), видел фотографу (фотографию), смотреть катирах на вытовге (картины на выставке)*).

Задача преподавателя — не только исправлять эти ошибки, но и по мере возможности их предотвратить. Для того чтобы предотвратить появление типичных ошибок, необходимо знать особенности родного языка иностранцев, сопоставить системы родного и системы русского языка. Но для курсантов из Лаоса такое сопоставление нецелесообразно, поскольку на родине они не проходят курс родного языка (с филологической точки зрения), поэтому у них не сформированы умения сознательного анализа языка.

Обучая лаосских курсантов русскому языку, необходимо знать особенности лаосского языка, использовать их родной язык как вспомогательное средство для объяснения русских слов, грамматического материала, формулирования заданий и упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

Морев Л. Н., Васильева В. Х., Плам Ю. Я. Лаосский язык. — М. : Наука, 1972. 256 с.

Русско-лаосский словарь. — М. : Восточная литература РАН, 2004. 823 с.

Хаврони́на С. А. Говорите по-русски. — М. : Дрофа, 2009. 316 с.

Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М. : МАДИ, 2015. 132 с.

REFERENCES

Morev L. N., Vasil'eva V. Kh., Plam Yu. Ya. Laosskiy yazyk. — M. : Nauka, 1972. 256 s.

Russko-laosskiy slovar'. — M. : Vostochnaya literatura RAN, 2004. 823 s.

Khavronina S. A. Govorite po-russki. — M. : Drofa, 2009. 316 s.

Chesnokova M. P. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M. : MADI, 2015. 132 s.

С. А. Клусова

Екатеринбург, Россия

**УПРАВЛЕНИЕ РАБОТОЙ ШКОЛЬНОГО
МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

АННОТАЦИЯ. В статье представлен управленческий опыт координации деятельности школьного методического объединения учителей начальных классов, способствующий системному решению проблем, связанных с развитием речи обучающихся, ведущий к повышению качества образования в процессе реализации основной образовательной программы начального общего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методические объединения; развитие речи; начальная школа; учителя начальных классов; театральные технологии; преемственность в обучении.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Клусова С. А., заместитель директора МАОУ Гимназия № 205 «Театр», высшая квалификационная категория.

Адрес: 620088, г. Екатеринбург, ул. Кировградская, 66.

S. A. Klusova

Ekaterinburg, Russia

**MANAGEMENT OF THE SCHOOL METHODICAL ASSOCIATION
OF TEACHERS ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH
OF STUDENTS AT THE LEVEL OF PRIMARY EDUCATION**

ABSTRACT. The article presents the management experience of coordination of the school methodical Association of primary school teachers, which contributes to the systematic solution of problems related to the development of speech of students, leading to the improvement of the quality of education in the process of implementation of the basic educational program of primary education.

KEYWORDS: methodical associations; development of speech; primary school; primary school teachers; theatrical technologies; receptivity in education.

ABOUT THE AUTHOR: Klusova S. A., Deputy Director of the MAEI Gymnasium № 205 «Theatre», Highest qualification category.

Деятельность управленца на современном этапе развития школы, несомненно, должна основываться на нормативной базе «Закона об образовании в Российской Федерации», требованиях ФГОС, Примерных основных образовательных программ, Основной образовательной программе ОУ. Во всех этих документах, так или иначе, затрагиваются вопросы необходимости кропотливой работы над развитием речи обучающихся.

Исследования последних лет показывают, что качественный уровень развития речи школьников имеет тенденцию к снижению. Показателями этого, с одной стороны, являются обеднение, сужение словарного запаса, простота грамматических структур, используемых как в устной, так и в письменной речи, стилистические несоответствия речевых клише, применяемых в различных коммуникативных ситуациях, засорение речи жаргонными выражениями и др. С другой стороны, в массовой школе увеличивается доля детей с общим недоразвитием речи, дислексией, дисграфией. Введение инклюзивного образования влечет за собой и увеличение доли детей с тяжелыми нарушениями речи.

Данные наблюдения подтверждаются результатами Всероссийских проверочных работ по русскому языку в четвертых классах, внутренним мониторингом степени сформированности УУД, мониторингом развития читательской грамотности обучающихся, статистикой по наличию детей с ОВЗ. Ситуация в нашем образовательном учреждении также соответствует общим тенденциям последних лет.

Таким образом, возникла необходимость системных изменений в работе школьного методического объединения учителей начальных классов Гимназии, направленных на повышение качества развития речи обучающихся. На начальном этапе были проведены обучающие занятия с учителями по изучению нормативных требований к уровню развития речи обучающихся на уровне начального общего образования. Проведен совместный анализ соответствия результатов внешних контрольных мероприятий текущим достижениям учеников. Выявлены «западающие» зоны. Результаты работы были доведены до всех участников образовательных отношений, следствием чего стали изменения, внесенные в Учебный план, План внеурочной деятельности и планы воспитательной работы классов.

В 2015–2016 учебном году в Учебный план в часть, формируемую участниками образовательных отношений, был введен учебный предмет «Развитие речи». Содержание предмета полностью соответствует требованиям ФГОС, Примерных образовательных программ и ООП НОО Гимназии в части требований к развитию речи обучающихся. Содержание рабочей программы обеспечивается учебниками русского языка и литературного чтения, используемыми в Гимназии. Рабочая программа по развитию речи не дублирует, а расширяет курс русского языка и литературного чтения в области речевого развития обучающихся. В настоящее время учителя и обучающиеся активно используют дополнительные возможности для практического совершенствования речевой деятельности.

Как результат — итоги ВПР, где показатели реализации ПООП НОО по разделам, связанным с развитием речи выше, чем в среднем по региону и, отчасти, выше чем по РФ.

В План внеурочной деятельности были внесены изменения, связанные с развитием речи обучающихся. Ученики получили возможность совершенствовать коммуникативную и речевую культуру на занятиях курса внеурочной деятельности «Моя Читалия», где дети знакомятся с новинками детской литературы, изучают и обсуждают ее. В 2017–2018 учебном году в рамках курса проходили встречи с детскими писателями Урала О. Колпаковой и С. Лавровой. Подобные встречи активизируют читательский интерес и формируют коммуникативную культуру юных читателей.

Планы воспитательной работы классов также подверглись коррекции, в них были внесены традиционные мероприятия, направленные на поддержку целевой программы «Чтение и работа с текстом», входящей в ООП НОО.

Перечислим основные мероприятия:

- Библиотечные уроки, в том числе и сетевое взаимодействие с библиотеками города.
- Конкурс «Первоклассный читатель». В течение месяца в классах еженедельно появляются тексты и задания к ним. Дети самостоятельно с ними работают. В результате выявляется победитель среди всех участников по параллелям.
- Интеллектуальные командные игры (Что? Где? Когда?).
- Участие в школьных СМИ. Уже в трех классах выпускается свой журнал, кроме того, дети пишут в школьную газету, создают сборники сказок, притч и т. д.
- Ведение читательских дневников.

- Работа с портфолио. (Описание событий, интересных мероприятий).

- Конкурсы чтецов и др.

Любая коллективная деятельность только тогда эффективна, когда она систематическая и планомерная. Для достижения целей повышения качества развития речи в школьном методическом объединении учителей начальных классов был спланирован и проведен ряд методических мастер-классов по продуктивному чтению, методике написания сочинений и изложений, активным приемам работы с книгой и словарями. Мы обсудили единые требования к устным и письменным сообщениям.

После того, как несколько учителей прошли курсы повышения квалификации обучения русскому языку как неродному, мы пришли к выводу, что при современном уровне развития речи обучающихся, вне зависимости, является ли для них русский язык родным или нет, методы обучения русскому языку как неродному будут эффективны для всех. Часть учителей имеют также вторую специализацию — учитель иностранного языка, что, несомненно, помогает им в практике развития речи обучающихся. Обобщение практического опыта данной группы учителей также позволило повысить качество деятельности учителей по развитию речи обучающихся.

Положительный эффект общего развития речи и коммуникативных умений обучающихся дает также применение в обучении театральных технологий, поэтому в ШМО были проведены тренинги, мастер-классы по их применению в учебной деятельности. Нужно отметить, что театральные технологии — это не только (скорее совсем не) драматизация, но и использование театральных игр, ритмопластических, дыхательных упражнений, занятия по культуре и технике речи, основы театральной культуры, работа над сценическими этюдами, кукольными и драматическими инсценировками, работа над спектаклем, режиссура урока [Басина, Крайзель и др. 2005].

Отдельное направление деятельности ШМО — реализация программы коррекционной работы. Все диагностические срезы в большей или меньшей степени содержат часть, связанную с уровнем развития речи. Это позволяет своевременно выявить группу детей, имеющих затруднения при изучении русского языка. Далее планируется индивидуальная или групповая работа по коррекции имеющихся недостатков. Несомненно, отсутствие в организации специалистов логопедов и дефектологов

замедляют и осложняют работу в данном направлении, поэтому на данном этапе мы работаем с психологом, а также в режиме консультаций, самообразования, повышения квалификации. В перспективе создание при ШМО дефектологической службы, а также внесение в План внеурочной деятельности коррекционных занятий по развитию речи обучающихся.

В этом году началась апробация устного собеседования по русскому языку в девятых классах. Мы не могли остаться в стороне, ведь то, что заложено на начальном уровне обучения, является базой всего дальнейшего обучения. Нами было проведено совместное заседание методического объединения с учителями русского языка и литературы, которое показало, что наши подходы к развитию речи обучающихся, сложившиеся в последние три года, совпадают с требованиями, предъявляемыми на собеседовании, а это значит, что через 5–6 лет мы должны получить гораздо более высокие результаты на итоговой аттестации обучающихся 9-х классов.

Подводя итог, отметим, что высокие качественные показатели в образовании возможно достичь только в четкой и слаженной командной работе всех участников образовательной деятельности. Кроме того, администраторы и учителя должны ясно понимать, какую глобальную цель преследуют все мероприятия, как оценочные, мониторинговые, учебные, так и воспитательные или развлекательные, осуществляемые в образовательном учреждении. Целеполагание, планирование, системность деятельности, прогнозирование и анализ полученных результатов, коррекция осуществляемой деятельности — та цепочка действий, которая способствует достижению наилучших результатов, как в индивидуальной работе, так и в коллективной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Басина Н. Э., Крайзель Е. З., Санина Н. Н., Сулимова Н. П., Суслова О. А., Танаева Е. Н., Храмова Е. Э. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды : образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования. — Екатеринбург : Издательство АМБ, 2005. 160 с.

REFERENCES

Basina N. E., Krayzel' E. Z., Sanina N. N., Sulimova N. P., Suslova O. A., Tanaeva E. N., Khramtsova E. E. Teatral'naya pedagogika kak sredstvo sozdaniya razvivayushchey obrazovatel'noy sredy : obrazovatel'naya programma povysheniya kvalifikatsii pedagogov i rukovoditeley obrazovaniya. — Ekaterinburg : Izdatel'stvo AMB, 2005. 160 s.

Н. И. Комарова
Киров, Россия

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема необходимости совершенствования процесса преподавания, применения активных форм обучения, одной из которых является самостоятельная работа студентов-иностранцев. Раскрываются особенности самостоятельной работы иностранных студентов, выявляются закономерности в процессе самостоятельной работы, факторы, способствующие эффективному изучению русского языка как иностранного. Предлагается ряд принципов, которыми нужно руководствоваться при организации данного вида работы. Ведущим подходом является современный методологический принцип обучения русскому языку как иностранному. Значимость самостоятельной работы выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем необходимо разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. Это позволяет обеспечить процесс социализации будущих специалистов, сформировать умение постоянно работать над своим культурным развитием. Материал работы представляет интерес для преподавателей РКИ, магистрантов и студентов-филологов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество высшего образования; самостоятельная работа; иностранные студенты; русский язык как иностранный; методика русского языка в вузе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Комарова Надежда Ивановна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Вятский государственный университет.

Адрес: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: nadezidakomarova@yandex.ru.

N. I. Komarova
Kirov, Russia

INDEPENDENT WORK AS A FACTOR SUCCESSFUL LEARNING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

ABSTRACT. The article raises the problem of the need to improve the teaching process, the use of active forms of learning, one of which is the independent work of foreign students. The features of independent work of for-

eign students are revealed, the regularities in the process of independent work, the factors promoting effective studying of Russian as a foreign language are revealed. A number of principles that should guide the organization of this type of work are proposed. The leading approach is the modern methodological principle of teaching Russian as a foreign language. The importance of independent work goes far beyond the scope of a single subject, and therefore it is necessary to develop a strategy for the formation of a system of abilities and skills of independent work. This allows to ensure the process of socialization of future specialists, to form the ability to constantly work on their cultural development. The material of the work is of interest to teachers of RCI, undergraduates and students-philologists.

KEYWORDS: *quality of higher education; independent work; foreign students; Russian as a foreign language; methodology of the Russian language in high school.*

ABOUT THE AUTHOR: *Komarova Nadezhda Ivanovna, Senior Lecturer of Department of Russian as a Foreign Language, Vyatka State University.*

Требования, предъявляемые к качеству высшего образования, обуславливают необходимость совершенствования процесса преподавания, применения активных форм обучения, одной из которых является самостоятельная работа студентов. Уже много десятилетий методисты пишут о том, что языку нельзя научить, языку можно только научиться.

Цель работы — раскрыть особенности самостоятельной работы студентов.

Задачи:

1) выявить закономерности, связанные с использованием самостоятельной работы;

2) сформулировать условия использования самостоятельной работы, способствующие успешному изучению русского языка как иностранного.

В педагогической науке существуют различные подходы к определению самостоятельной работы.

И. Л. Наумченко рассматривает самостоятельную работу «как управляемый процесс, который служит главным образом целям обучения (усвоения, закрепления, совершенствования знаний в объеме вузовских программ) и приобретения соответствующих умений и навыков, составляющих содержание подготовки специалиста».

П. И. Пидкасистый определяет самостоятельную работу как «средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью». Мы склонны разделить мнение тех ученых (С. А. Зиновьев, А. В. Ососков и др.), которые рассматривают самостоятельную работу как компонент творческой познавательной практической деятельности студентов.

Г. Е. Ермилов оговаривает, что работа может считаться самостоятельной, если она включает в себя элементы обдумывания и осмысления студентом своей деятельности, ее результатов и выводов из нее.

Л. Е. Кертман и Н. Н. Павлов основными критериями любой самостоятельной работы считают «единство познания и творчества».

Ведущим подходом исследования является современный методологический принцип обучения русскому языку как иностранному.

Подготовка конкурентоспособного специалиста практически невозможна без ориентации на технологии, обеспечивающие развитие субъектности. По мнению С. Соловейчика, «первая цель образования заключается в самостоятельности, образование оказывается бесполезным, если не ведет к самостоятельности. Ускользающий от нас секрет слова “самостоятельность” заключается в том, что самостоятельный — значит свободный». В связи с этим перспективной является проблема организации самостоятельной работы студентов в контексте инновационного обучения как фактора, способствующего успешному овладению знаниями, умениями и навыками.

Самостоятельная работа студентов — это важная форма учебного процесса, планируемая учебная и научная работа, выполняемая по заданию преподавателя под его руководством и контролем, в ходе которой совершается творческая деятельность по приобретению и закреплению научных знаний, осваиваются новые навыки познания, формируется научное мировоззрение и личные убеждения по использованию полученных знаний и умений в практической деятельности. Самостоятельная работа — это активные формы и методы обучения, это единство учебно-воспитательной и научной работы, это сотрудничество студента и преподавателя.

Под самостоятельной работой при изучении русского языка понимается такая деятельность студентов, которая направ-

лена на приобретение ими знаний, умений и навыков, в процессе которой студенты учатся наблюдать языковые явления, сравнивать и сопоставлять их, анализировать, обобщать, выделять главное, рассуждать, делать выводы, словом, овладевают логическими операциями, необходимыми для самостоятельного решения вопросов, выдвигаемых жизнью.

Самостоятельная деятельность студента, в какой бы форме она ни выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения — индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности студента: 1) деятельности по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при решении типовых познавательных задач); 2) деятельности, целью которой является определение возможных модификаций действия усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации — обучения; 3) деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач).

Организация любой самостоятельной работы студентов проходит в три этапа: первый этап — постановка перед студентами целей, задач, заданий, указания и разъяснения по выполнению заданий; второй этап — период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных преподавателем; третий этап — оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы студентов.

Очень важным в процессе самостоятельной работы является переход на более высокий уровень усвоения — уровень применения знаний, который требует осуществления практических действий, направленных на использование полученной информации. Эти действия могут носить как теоретический характер: постановка задачи, поиск алгоритмов и методов ее решения, анализ результатов, формулировка выводов и обобщений, так и практические: конкретные действия по планированию и осуществлению эксперимента, проведение наблюдений и т. д. Только в этом случае может быть реализована одна из главных целей любого обучения — научить студента организовать свою познавательную деятельность, управлять ею и направлять ее на достижение общественно значимых целей. Организация работы в звене «знания — деятельность» есть важнейший элемент формирования мировоззрения, так как здесь очень важно личностное приятие основополагающих научных принципов, идей,

концепций, методов. А это требует их убедительного обоснования, которое можно получить только в процессе осуществления определенной практической деятельности на основе полученных знаний. Результаты этой деятельности дают новую информацию, цель которой, во-первых, проверка и корректировка уже имеющихся знаний и, во-вторых, получение новых. Без данного звена студент не научится самостоятельно управлять собственным познавательным процессом: оно обеспечивает «обратную связь» в этом процессе. Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что информация особенно хорошо усваивается в том случае, когда субъект обучения целенаправленно ищет ее для осуществления определенной деятельности, для решения стоящей перед ним задачи и для этого актуализирует уже имеющиеся у него знания. Обучаемый в этом случае и объективно, и субъективно готов к восприятию нового знания.

Если говорить об изучении русского языка иностранными студентами, то «деятельностная» компонента данной цепочки может быть реализована при проведении практических занятий творческого, исследовательского характера, на которых удельный вес самостоятельной работы значительно возрастает. В процессе самостоятельной работы у студентов практически всегда возникает необходимость корректировки имеющихся знаний. Заключительным этапом работы может быть создание студентом итогового текста (устного или письменного).

Особое значение приобретает включение в самостоятельную работу элементов научных исследований, в частности написание рефератов (на продвинутом этапе изучения русского языка). Цель написания реферата как формы самостоятельной работы студентов в вузе — научиться самостоятельно находить научную литературу по теме; развить у студентов навыки самостоятельной работы с литературой при решении поставленных задач; анализировать проблему, факты, явления, систематизировать и обобщать данные, делать выводы; аргументированно высказывать свои мысли; оценивать теоретическое и практическое значение проблемы; выстраивать логику изложения материала; строить стилистически грамотное высказывание научного характера; правильно оформлять научную работу.

По мнению Н. Росиной [Росина 2006: 109–114], руководство самостоятельной работой в условиях инновационного обучения предусматривает организационную, методическую и регуляционную составляющие.

Организационная составляющая руководства самостоятельной работой предполагает создание управляющих учебных пособий, которые должны помочь студенту понять логику построения изучаемой дисциплины. Например, учебное пособие С. М. Исуповой и Н. И. Комаровой «Культура научной речи» содержит практические задания, направленные на изучение особенностей научного стиля речи, а также на формирование навыков продуцирования научного текста, содержатся контролирующие материалы, задания для самостоятельной работы. Пособие «Русский язык и культура речи» тех же авторов содержит задания творческого характера для самостоятельной работы по темам «Коммуникативные качества речи», «Основы ораторского искусства».

Методическая составляющая означает разработку заданий для самостоятельной работы, используемых в различных формах организации учебного процесса (лекции, семинарские, практические занятия, зачеты, экзамены).

Организация внеаудиторной самостоятельной работы требует разработки разноплановых, индивидуализированных заданий: анализ источников информации, выделение точек зрения на проблему, выполнение сравнительных таблиц, конструирование проблемных вопросов и задач, небольшие экспериментальные исследования.

Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному характеризуется внедрением в учебный процесс различных компьютерных программ для самостоятельной работы иностранных студентов во внеаудиторное время. Дефицит учебного времени, сложность и разнообразие учебных задач вынуждают настоятельно обратить внимание на самостоятельную работу с использованием компьютерных технологий. Компьютерные программы активизируют учебный материал, тренируют отдельные аспекты языка, увеличивают объем усвоения информации. Кроме того, применение компьютерных программ способствует высокой мотивации к изучению языка, дает возможность работать в индивидуальном режиме. По словам Л. П. Саенко, компьютерные тесты «предусматривают повышенный уровень эффективности, экономичности и проверяемости, поэтому они имеют бесспорное преимущество, они дешевле, дают экономию по времени, лишены субъективного фактора, который присутствует при традиционном опросе» [Саенко 2000: 50].

Таким образом, компьютерные технологии в структуре самостоятельной работы становятся современным инструментом,

существенно повышающим качество подготовки иностранных учащихся по русскому языку.

Регуляционная составляющая руководства работой студентов связана с организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческую активность. Условием их проявления и развития является диалоговое взаимодействие как на лекциях, так и на семинарских и практических занятиях. Можно сказать, что успешность самостоятельной работы студентов зависит от установки и студентов, и преподавателей на сотворчество, от способности всех участников образовательного процесса к диалогу.

В процессе организации самостоятельной работы студентов очень велика роль преподавателя. От него зависит правильная постановка проблем, их отбор, формирование творческих групп студентов и т. д. Преподаватели постоянно оказывают студентам необходимую помощь путем собеседования, проведения индивидуальных и групповых консультаций, издания учебно-методических пособий и др. материалов.

В организации самостоятельной работы иностранных студентов при изучении русского языка необходимо руководствоваться следующими положениями.

1. Самостоятельная работа студентов неразрывно связана с развитием мышления. Организуя самостоятельную работу студентов, важно научить их не только обобщать факты и делать выводы, но и уметь подтверждать обобщения фактами, раскрывать общие положения на конкретных примерах.

2. Одна из основ организации самостоятельной работы студентов — принцип постепенного усложнения заданий.

3. В системе самостоятельной работы должны быть разнообразные виды упражнений, основанные на зрительном, слуховом, моторно-двигательном восприятии.

4. Самостоятельная работа возможна на базе уже имеющихся знаний и навыков.

5. Самостоятельная работа должна иметь место на всех этапах обучения.

6. В системе самостоятельной работы при изучении русского языка в целях закрепления грамматической теории необходимо использовать литературные тексты, богатые лексикой, глубокие по содержанию, яркие и эмоциональные.

7. В организации самостоятельной работы необходим индивидуальный подход.

8. Необходима четкая формулировка целей выполнения задания.
9. Должно быть сочетание контроля с самоконтролем, оценки с самооценкой студентов.

10. Необходимо гибкое сочетание самостоятельной работы студентов с другими формами и методами обучения.

Опыт показывает, что без учета указанных принципов невозможно правильная организация самостоятельной работы студентов-иностранцев при изучении русского языка и других дисциплин.

Значимость самостоятельной работы выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем необходимо разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. Это позволяет обеспечить процесс социализации будущих специалистов, сформировать умение постоянно работать над своим культурным развитием. Самостоятельная работа студентов-иностранцев в процессе изучения основ наук имеет важное значение.

Успешная организация самостоятельной работы является важным фактором, способствующим успешному изучению русского языка иностранными студентами.

ЛИТЕРАТУРА

Исупова С. М., Комарова Н. И. Культура научной речи : учебное пособие. — Киров : Изд-во ВятГУ, 2005. 21 с.

Исупова С. М., Комарова Н. И. Русский язык и культура речи: творческие задания для самостоятельной работы. — Киров : Изд-во ВятГУ, 2007. 30 с.

Росина Н. Организация СРС в контексте инновационного обучения // Высшее образование в России. — 2006. № 7. С. 109–114.

Саенко Л. П. Сочетание методов тестирования и традиционных форм контроля // НИРС. — 2000. № 1. С. 50.

REFERENCE

Isupova S. M., Komarova N. I. Kul'tura nauchnoy rechi : uchebnoe posobie. — Kirov : Izd-vo VyatGU, 2005. 21 s.

Isupova S. M., Komarova N. I. Russkiy yazyk i kul'tura rechi: tvorcheskie zadaniya dlya samostoyatel'noy raboty. — Kirov : Izd-vo VyatGU, 2007. 30 s.

Rosina N. Organizatsiya SRS v kontekste innovatsionnogo obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2006. № 7. S. 109–114.

Saenko L. P. Sochetanie metodov testirovaniya i traditsionnykh form kontrolya // NIRS. — 2000. № 1. S. 50.

Т. Г. Крылова
Екатеринбург, Россия

КАК НАУЧИТЬ ДЕТЕЙ ЧИТАТЬ РУССКУЮ НАРОДНУЮ СКАЗКУ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности работы с русской народной сказкой, перечисляются основные жанровые особенности произведений. Автор описывает планируемые результаты учебной деятельности по данному направлению (личностные, метапредметные, предметные), а также перечисляет набор универсальных учебных действий, формируемых в ходе чтения сказок разных жанров. Отдельное внимание уделяется формированию речевых умений у младших школьников при работе с текстом сказки. В статье содержится описание основных методов работы с русской народной сказкой на уроках литературного чтения в начальных классах. Автор раскрывает в статье различные приемы сообщения учебного материала на этапах усвоения текста сказки учащимся и формирования навыков и умений использования и применения полученных знаний, овладения алгоритмом практических действий на уроке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; литературное чтение, жанровые особенности, русские народные сказки, приемы обучения; устное народное творчество; методика литературы в школе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Крылова Татьяна Григорьевна, учитель начальных классов, МАОУ СОШ № 117, г. Екатеринбург.

Адрес: 620039, г. Екатеринбург, пер. Черниговский, 8.

E-mail: crylo2959000@yandex.ru.

T. G. Krylova
Ekaterinburg, Russia

HOW TO TEACH CHILDREN TO READ THE RUSSIAN FOLKTALE

ABSTRACT. In the article features of work with the Russian folktale are considered, the main genre features of works are listed. The author describes the planned results of educational activities in this area (personal, meta-subject, subject), and enumerates a set of universal educational activities formed during the reading of tales of different genres. Special attention is paid to the formation of speech skills in younger schoolchildren when working with the text of a fairy tale. The article contains a description of the main methods of working with the Russian folk tale at the lessons of literary reading in primary classes. The author reveals in the article various methods of communicating the educational material at the stages of mastering the text of the fairy tale to students and forming the skills and abilities of using and applying the acquired knowledge, mastering the algorithm of practical actions in the lesson.

KEYWORDS: junior high school students; literary reading; genre features; Rus-

sian folk tales; teaching methods; folklore; methodology of literature at school.

ABOUT THE AUTHOR: *Krylova Tatyana Grigorevna, the Teacher of Initial Classes, MAOU SOSH № 117, Ekaterinburg.*

Один из основных жанров в обучении младших школьников — русская народная сказка. Он формирует навык чтения и умение работать с текстом, пробуждает интерес к чтению и способствует общему развитию ребенка, его духовно-нравственному и эстетическому воспитанию. Это один из самых популярных жанров фольклора, потому что присутствует ощущение истинной поэзии, которая открывает читателю мир человеческих чувств и взаимоотношений, утверждает доброту и справедливость, а также приобщает к русской культуре, к мудрому народному опыту, к родному языку. За сказочной фантастикой стоит подлинный мир народной жизни — большой и многокрасочный. Сказка — описание жизненного опыта, с чертами повседневного быта. Но дает ли такую аналитическую возможность наш учебник? После анализа учебной литературы можно сделать вывод, что русских народных сказок в учебниках по программе «Перспектива» (авторы учебника: Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская, В. Г. Горецкий) недостаточно. Значит нужно искать другие источники, выбрать сказки, которые познакомят с другими героями, другими волшебными предметами. Так, например, в 1–2 классах необходимо добавлять сказки о животных, в 3–4 классах — бытовые сказки. Кроме того, не стоит забывать о докучных сказках.

В процессе обогащения внутреннего мира ребенка сказками возможно и использование внешних ресурсов: видеоматериалы в сети Интернет (художественные фильмы, презентации); в учебном кабинете можно собрать библиотеку, чтобы дети имели возможность пользоваться литературой. С этой же целью в рамках внеурочной деятельности можно запланировать выходы с классом в районную библиотеку, в театр. Но и здесь возникает проблема. После анализа репертуара театров можно сделать вывод, что мало русских народных сказок ставят на наших сценах. Если брать современные художественные фильмы и мультфильмы, то чаще всего стоит ограничение, и информация о добре и зле недостоверная.

Чтение русских народных сказок на уроках с применением технологий критического мышления позволяет решать несколько задач.

Личностные результаты: формирование чувства гордости за свою Родину и историю России («Серебрянное блюдечко и

наливное яблочко»); развитие самостоятельности, личной ответственности за свои поступки на основе представлений о поведении героев сказок («Волк и лиса»); развитие этических чувств; доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей («Белая уточка»); развитие навыков сотрудничества («У страха глаза велики»); формирование стремления овладеть положительной, гуманистической моделью доброжелательного общения («...Иван-царевич слез с коня и три раза поклонился до земли, с уважением отблагодарил серого волка...»); развитие умения находить выходы из трудных ситуаций («Иван-царевич и серый волк»); наличие мотивации к труду («Морозко», «Финист — ясный сокол»); формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни.

Метапредметные результаты: овладение навыками смыслового чтения сказок, осознанное построение речевых высказываний и умений; активное использование речевых средств инценирования сказок для решения коммуникативных задач; готовность слушать собеседника, вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации; установление аналогий и причинно-следственных связей; построение рассуждений на основе сюжета сказки.

Предметные результаты: понимание сказки как явления национальной культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций; формирование отношения к сказке как важнейшей культурной ценности; формирование отношения к сказке как искусству слова; осознание духовно-нравственных ценностей; осознание значимости систематического чтения сказки для личностного развития; формирование представлений об истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности через русскую народную сказку; умение выбирать сказки для самостоятельного чтения.

Чтение сказок позволяет сформировать универсальные учебные действия.

Регулятивные: принимать и сохранять учебную задачу (на примере героев сказки дети учатся ставить цели и задачи).

Познавательные: формировать читательскую компетентность через работу с текстом; пополнять словарный запас через поиск информации, используя на уроках словари для определения лексического значения слова.

Коммуникативные: допускать возможность существования разных точек зрения на поступки героев сказки; формулировать аргументированное мнение; самостоятельно задавать вопросы по прочитанной сказке; строить монологическое высказывание, участвовать в диалоге; отождествлять себя с героями фольклора.

Через сказку ребенок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность, приобщается к культуре своего народа, получает первые впечатления о ней. С помощью русской народной сказки дети учатся: образно мыслить; в обычном предмете или явлении видеть необычное; принимать основы эстетической культуры; проводить параллели между сказкой и действительностью, тем самым решать логические задачи; осознавать себя гражданином своей страны, быть толерантным в современном многонациональном обществе, социально активным и при этом осознавать ответственность за свои поступки.

«Родной край, его история, — писал академик Дмитрий Сергеевич Лихачев, — основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества» [Лихачев 2000]. Литературное чтение — это один из важных и ответственных этапов большого пути ребенка в литературу. От качества обучения в этот период во многом зависит полноценное приобщение ребенка к книге, формирование у него потребности в систематическом чтении произведений подлинно художественной литературы. Таким образом, читая с детьми русские народные сказки, мы реализуем требования ФГОС. Сказка воспитывает — это один из ее жанровых признаков. Достигается особый эффект резким противопоставлением положительного и отрицательного. Всегда торжествует нравственная и социальная правда. Но для того, чтобы сказка воспитывала, нужно уметь ее читать и понимать. Русская народная сказка позволяет формировать правильный способ чтения благодаря повторам, устойчивым выражениям (жили-были, повторы действий и другие). Это важно для учащихся, которые читают медленно.

На уроках необходимо уделять внимание формированию речевых умений при работе с текстом сказки: полные ответы на вопросы по содержанию текста сказки; нахождение в тексте предложений, подтверждающих устное высказывание; пересказ сказки; воспроизведение содержания сказки с опорой на иллюстрации, презентации, видео, фонограммы.

Задачи расширения эстетического восприятия сказки на основе использования произведений живописи и музыки можно решить следующим образом: формировать умение воспринимать

красоту сказки через произведения художников и музыкантов, сравнивать тексты сказки с произведениями живописцев (картины В. Васнецова, И. Билибина); формировать умение передать свои впечатления через рисунок, аппликацию; слушать сказки в исполнении мастеров художественного слова (фонограммы, отрывки из фильмов или мультфильмов); воспитывать внимательное отношение к слову в тексте («...дрозд горевать, дрозд тосковать...»); наблюдать за языком, находить слова, помогающие ярко и точно понять содержание («...на лазоревом платье — частые звезды, на голове — месяц ясный, такая красавица»).

В связи с этим были определены основные методы работы на уроках литературного чтения по разделу «Русские народные сказки»: объяснительно-иллюстративный метод (сообщения учебного материала); репродуктивный метод (формирование умений использования полученных знаний и умений через деятельностьный подход); проблемный метод (формирование умения раскрывать проблемы и показать способы их решения); поисковый метод (постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем). Почему у Бабы Яги избушка на курьих ножках? С какой скоростью могла летать она в ступе?; исследовательский метод (обеспечение поисковой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем).

Специфика педагогических технологий состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленной цели, в связи с этим в технологическом подходе к обучению выделяют: постановку целей с ориентацией на достижение результатов; подготовку учебных материалов и организацию всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение целей; заключительную оценку результатов.

Критическое мышление — один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Исходя из этого, критическое мышление может развивать следующие качества ученика: готовность к планированию; восприятие идей других; достижение цели; готовность исправлять свои ошибки; отслеживание хода рассуждений; поиск компромиссных решений.

На этапе усвоения текста сказки учащимся предлагаются различные приемы сообщения учебного материала.

Прием «Кластер» — представление информации графически. В центре — ключевое понятие. Рядом — понятия, связанные с ключевым. Кластер используется, когда нужно собрать у учеников все идеи или ассоциации, связанные с каким-либо понятием.

Прием «Корзина идей». Прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. Учитель выделяет ключевое понятие изучаемой темы и предлагает учащимся за определенное время выписать как можно больше слов или выражений, связанных, по их мнению, с предложенным понятием. При этом в 1 классе можно использовать куклу-помощника.

Прием «Восприятие». Идет подготовка к восприятию сказки (звучат народные мелодии, демонстрируется видеоряд). Дети по первым звукам или сюжетам определяют тему урока.

Прием «Галерея». К уроку готовится выставка книг, иллюстраций по теме урока. Дети по оформлению определяют тему.

Этап формирования навыков и умений использования и применения полученных знаний, овладение алгоритмом практических действий.

Прием «Остановка». При чтении важно найти оптимальный момент для остановки. После каждой остановки необходимо задавать вопросы разных уровней. Последним должен быть задан вопрос «Что будет дальше и почему?». Конструирование предполагаемого текста по опорным словам, обсуждение заглавия рассказа и прогноз его содержания и проблематики. На данной стадии на основе лишь заглавия текста и информации об авторе дети должны предположить о чем будет текст.

Прием «Чтение в лицах» облегчает усвоение типичных особенностей сказки: разговорный язык, повторы, особая ритмика.

Прием «Прогноз» — это прогнозирование дальнейшего развития сюжета

1. Что изменилось бы, если бы герой поступил иначе?
2. Мог ли быть у этой сказки другой конец?

Описанные приемы позволяют сделать процесс знакомства и владения сказками наиболее информативным и успешным.

ЛИТЕРАТУРА

Лихачев Д. С. Русская культура. — М. : Искусство, 2000. 438 с.

REFERENCE

Likhachev D. S. Russkaya kul'tura. — M. : Iskusstvo, 2000. 438 s.

А. Э. Массалова
Тюмень, Россия

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

АННОТАЦИЯ. В статье разграничиваются понятия «упражнение» и «задание». Дается определение лексическим упражнениям и комплексу упражнений. Предлагаются примеры упражнений / заданий на тренировку лексического материала на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства. Использование предложенных в данной статье упражнений позволяет улучшить качество усвоения профессиональной лексики (терминологии), повышает уровень мотивации к изучению русского языка, способствует оптимизации процесса формирования лексической компетенции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; лексикология русского языка; профессиональная лексика; военно-инженерные вузы; профессионально-ориентированное обучение; лексические компетенции; лексические упражнения; методика русского языка в вузе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Массалова Александра Эдуардовна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова.

Адрес: 625001, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1.
E-mail: massalova.alexandra@yandex.ru.

A. E. Massalova
Tyumen, Russia

EXERCISES FOR FORMING PROFESSIONALLY ORIENTED LEXICAL COMPETENCE IN MILITARY ENGINEERING UNIVERSITY

ABSTRACT. In article concepts «exercise» and «task» are differentiated. The definition of lexical exercises and a set of exercises is given. Examples of exercises / tasks for training of lexical material at the level of words, phrases, sentences and refillable unity are offered. The use of the proposed exercises in this article can improve the quality of learning professional vocabulary (terminology), increases the level of motivation to study the Russian language, contributes to the optimization of the formation of lexical competence.

KEYWORDS: *Russian language; lexicology of the Russian language; professional vocabulary; military engineering Universities; professionally oriented education; lexical competencies; lexical exercises; methodology of the Russian language in high school.*

ABOUT THE AUTHOR: *Massalova Aleksandra Eduardovna, Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineer Troops A. I. Proshlyakov.*

Учебные тексты и сопутствующие задания, упражнения обладают большими возможностями воздействия на мотивацию учащихся, поэтому отбору упражнений и заданий следует уделять большое внимание. Стимулирующим воздействием обладают упражнения, содержание которых расширяет кругозор учащихся, обогащая их новыми знаниями, и задания, способствующие пониманию смысла учебного материала или инициирующие самостоятельность [Массалова 2017].

В качестве средств эффективной работы с текстом выступают упражнения и задания. Для начала разграничим эти два понятия.

Если *упражнение* — это структурная единица методической организации материала, обеспечивающая предметные действия с учебным материалом и формирование на их основе умственных действий, то *задание* — педагогическая форма, побуждающая учащихся к активной самообразовательной деятельности и способствующая овладению необходимыми знаниями и навыками. Таким образом, упражнения и задания — способы достижения цели обучения, с разницей лишь в том, что упражнение выступает подклассификатором, задающим направление реализации способа, а задание — его конкретным исполнителем, осуществляющим реализацию установки посредством частных действий, то есть последнее реализует содержательную сторону предписания.

Исходя из выше сказанного, в ходе работы мы будем рассматривать задания как составную часть упражнений.

В современной психологии под упражнением принято понимать «многократное повторное выполнение действий в условиях его усвоения, при этом научение связано с осознанием ориентировочной основы действия, вычленением его структурных компонентов, обобщением и автоматизацией действия» [Еникеев 2010: 321].

В системе обучения упражнения занимают исключительно важное место, так как способствуют не только формированию мотивации, но и, в первую очередь, овладению языком.

Успешное усвоение лексического материала в рамках профессионально-ориентированного обучения — это знание специальной военно-инженерной терминологии на изучаемом языке. В лексическую компетенцию входит овладение лексическими умениями и навыками, то есть формирование у студентов способности «определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [Жданько 2010: 66]. Реализация такого овладения лексической компетенцией осуществляется в ходе введения и объяснения новых лексических единиц, выполнения упражнений.

Существуют различные классификации упражнений, разработанные еще в отечественной методике (Д. А. Аркиным, И. Ф. Рохмановым, Г. Пальмером, И. А. Грузинской, Э. Ю. Сосенко, Е. И. Пассовым и т. д.) и обусловленные целями, объектами действия, способами и условиями выполнения.

Лексическая компетенция формируется в процессе выполнения комплекса (системы) лексических упражнений. Такой системой принято называть организованные и взаимообусловленные действия студентов с лексическими единицами, результатом выполнения которых является овладение иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией.

Говоря о системе лексических упражнений, следует подробнее остановиться на языковых (подготовительных) и речевых упражнениях. К *языковым* упражнениям принято относить упражнения, формирующие метаязыковую компетентность и помогающие преодолевать грамматические и лексические трудности. Основное внимание при выполнении таких упражнений направлено на действия с языковым материалом. *Речевые упражнения* используются для развития устной речи, формирования темпа чтения, умения прогнозировать, анализировать и осмысливать текст. Эта группа должна учитывать последовательность формирования и развития языковых и речевых умений. Оба вида упражнений — это тренировка лексического материала на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства, которые могут выполняться студентами в письменной или устной форме, на занятиях в аудитории или самостоятельно (что предпочтительнее), индивидуально, в парах или в минигруппах. При-

ведем примеры таких упражнений, для формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции в военном инженерном вузе (см. подробнее [Массалова 2018]).

Упражнения на уровне слова:

1. Прочитайте слова, обращая внимание на ударение. Знаете ли вы значение этих слов? Проверьте себя по словарю.

Вооружение, развёртывание, разрушение, заграждение, переправа, водоснабжение, разведка, устройство, разминирование, трал, эстакада, грузоподъёмность.

2. Подберите синонимы / антонимы к словам / сочетанию слов.

Слова:

Применяться

Относиться

Оснащаться

Различать

Проявляться

Включать

Входить

Дифференцировать

Выражаться, показываться

Оборудоваться, снабжать

Использоваться

Принадлежать

Сочетания слов:

Потерпеть поражение —

Преодолеть препятствие —

Сдать позиции —

Перейти в наступление —

3. Прочитайте слова и вычеркните лишнее (не однокоренное).

Оборона, обороняться, оборонный, обратный, обрётённый;

Понтон, понтонный, понтонировать, понтонщик, понтирование.

4. Из данных слов выберите слова с общим корнем.

Маскировка, имманентный, москитный, маскировочный, действительный, артиллерийский, артиллерия, отражатели, отражать, поражать, огонь, маска, огневой, подогнать, имитирующие, имитатор, действующий, излучение, излучать.

5. На основании прочитанного вместо точек вставьте подходящий по смыслу термин.

Для успешного решения огневых задач необходимо подготовить офицера, твердо знающего назначение, боевые свойства и устройство основных образцов ... и ...

6. Найдите в тексте слова, записанные выше.

Электровоспламенитель, шнур, гильза, опудренность, окисление, налёт, оплёт, горение.

7. Вставьте в определение подходящий по смыслу термин.

... принято называть крайне быстрое выделение большого количества энергии, связанное с внезапным изменением состояния вещества, сопровождаемое разрушением и разбрасыванием окружающей среды, возникновением и распространением в ней так называемой ударной волны.

Упражнения на уровне словосочетания

1. Прочитайте словосочетания, обращая внимание на ударение. Какое из перечисленных не относится к военной терминологии?

Взрывное дело, преодоление заграждений, фортификационные сооружения, подземно-минная борьба, инженерное обеспечение, подземные работы, боевые действия, взрывчатые вещества.

2. Подберите к данным существительным прилагательные, вместе с которыми они составляют словосочетания-термины.

Деятельность, топография, карта, изображение, документы, ряд.

Справка: Боевая, военная; топографическая, техническая и трёхвёрстная; картографическое, разведывательные, масштабный.

3. Дайте толкование следующим терминам:

Огневая подготовка, инженерные заграждения, военные переправы ...

4. Найдите синонимы среди глаголов. Составьте с ними словосочетания.

Применяться, повредить, осуществляться, использоваться, нанести ущерб, исполняться, прикрываться, предназначаться, покрываться.

5. Прочитайте определения. Определите из контекста значения терминов.

1. Свойство судна плавать, не теряя положения равновесия.

2. Замерзание реки, образование ледяного покрова.

3. Пологая площадка, насыпь или платформа для подъёма и спуска техники.

А) Корпус машины и понтоны водонепроницаемы, обеспечивают необходимую грузоподъемность и **стойчивость** при работе на воде.

Б) Раскрытие понтонов и подготовка **аппарелей** к погрузке осуществляется на берегу, перед входом в воду.

В) Ледяные переправы оборудуются зимой в период **ледостава**.

6. Прослушайте фрагмент текста. Подчеркните словосочетания, которые вам встретились.

Упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства

1. Составьте предложения со словами-терминами.
2. Ответьте на вопросы, используя данные в справке слова.
3. Закончите предложения, используя информацию из текста.
4. Прочитайте предложения и поставьте вопросы к выделенным словам.
5. Подчеркните в тексте ключевые слова и выражения.
6. Изложите содержание текста, опираясь на ключевые слова и выражения.
7. Постройте высказывания, включив следующие речевые средства / глаголы для формулировки ответа.
8. Найдите вторую часть предложений и соедините их.
9. Прочитайте микротекст и ответьте на вопросы.
10. Дать описание рисунку, используя изученную терминологию.

Список заданий на формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции может быть расширен.

В ходе работы с заданиями целесообразно использовать языковую (словесно-речевую) и неязыковую (предметно-изобразительную) наглядность.

Таким образом, профессионально-ориентированный подход при формировании лексической компетенции у иностранных учащихся предполагает выработку знаний (воспроизведения и написания) специальной лексики, ее грамматической формы, соответствующих синонимов и антонимов, а также лексической сочетаемости.

Предложенные в данной статье упражнения (при учете систематичности их использования) будут способствовать эффективному овладению специальной лексикой, формированию и совершенствованию профессиональных знаний студентов и, как следствие, повышению эффективности учебного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. — М. : Проспект, 2010. 560 с.

Жданько О. И. Комплекс упражнений для формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — Ростов-на-Дону, 2010. Т. 10. С. 65–68.

Массалова А. Э. Профессиональная ориентация в процессе обучения русскому языку как иностранному в инженерном вузе при работе с лексикой // Новые технологии — нефтегазовому региону : материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. — Тюмень : Тюменский индустриальный университет, 2017. С. 373–376.

Массалова А. Э. Русский язык как иностранный. Чтение : учебное пособие для студентов военно-инженерного профиля. — Тюмень : Издательство ТВВИКУ, 2018. 198 с.

REFERENCE

Enikeev M. I. Psikhologicheskii entsiklopedicheskii slovar'. — M. : Prospekt, 2010. 560 s.

Zhdan'ko O. I. Kompleks uprazhneniy dlya formirovaniya professional'no-orientirovannoy leksicheskoy kompetentsii // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. — Rostov-na-Donu, 2010. T. 10. S. 65–68.

Massalova A. E. Professional'naya orientatsiya v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v inzhenernom vuze pri rabote s leksikoy // Novye tekhnologii — neftegazovomu regionu : materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh. — Tyumen' : Tyumenskiy industrial'nyy universitet, 2017. S. 373–376.

Massalova A. E. Russkiy yazyk kak inostranny. Chtenie : uchebnoe posobie dlya studentov voenno-inzhenernogo profilya. — Tyumen' : Izdatel'stvo TVVIKU, 2018. 198 s.

Н. В. Медведева, А. Е. Зубкова
Пермь, Россия

**КОНТРАСТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ВИДУ РУССКОГО ГЛАГОЛА НА ЗАНЯТИЯХ
СО СТУДЕНТАМИ-БИЛИНГВАМИ В УСЛОВИЯХ
КОМИ-ПЕРМЯЦКО-РУССКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена разработке контрастивных приемов при обучении виду русского глагола с опорой на морфемные и словообразовательные показатели. В ней уточнено понятие контрастивного приема применительно к обучению студентов-филологов коми-пермяцко-русского отделения педагогического вуза и определена методическая целесообразность применения контрастивных приемов на основании анализа морфемных показателей вида глагола в родном и русском языках, приведены контрастивные задания для обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: билингвы; билингвизм; виды глаголов; русские глаголы; морфемы; контрастивные приемы обучения; русский язык; методика русского языка в вузе; педагогические вузы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Медведева Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Адрес: 614045, г. Пермь, ул. Пушкина, 42.

E-mail: basha_n@mail.ru.

Зубкова Александра Евгеньевна, студентка 4 курса коми-пермяцко-русского отделения филологического факультета, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Адрес: 614045, г. Пермь, ул. Пушкина, 42.

E-mail: alexandra.zubkova2017@yandex.ru.

N. V. Medvedeva, A. E. Zubkova
Perm, Russia

**CONTRASTIVE METHODS OF WORK IN TEACHING
RUSSIAN VERBAL ASPECT AT THE LESSONS
WITH STUDENTS-BILINGUALS IN CONDITIONS
OF KOMI-PERMYAK-RUSSIAN DEPARTMENT
AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

ABSTRACT. Development of contrastive methods in teaching verbal aspect of a Russian verb based on morphemic and word-formative signs is revealed in

the article. Concept of contrastive method in respect to teaching of students-philologists of Komi-Permyak-Russian department of pedagogical university is specified. Methodological suitability of contrastive methods application on the basis of the analysis of morphemic indices verbal aspect in native and the Russian languages is defined, contrasting tasks for learning are given.

KEYWORDS: *bilinguals; bilingualism; types of verbs; Russian verbs; morphemes; contrastive teaching methods; Russian language; methodology of the Russian language in high school; pedagogical universities.*

ABOUT THE AUTHORS: *Medvedeva Natalia Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Methods of Teaching the Russian Language and Literature, Perm State Humanitarian-Pedagogical University.*

Zubkova Alexandra Evgenievna, 4th year Student Komi-Permyak-Russian Department Faculty of Philology, Perm State Humanitarian-Pedagogical University.

Контрастивная лингвистика — это направление, изучающее два или несколько языков с целью обнаружения на основе сопоставления языковых явлений различий в области фонетики, морфемики, лексики, морфологии, синтаксиса и т. д. Контрастивный подход характерен, прежде всего, для методики иностранных языков и РКИ, однако в последнее время он активно используется для обучения русскому языку как второму (неродному) национально-российских билингвов. В лингвометодике на основе контрастивного подхода в настоящее время разрабатываются новые стратегии и тактики (В. Г. Гак, Л. М. Малых, И. А. Стернин, Е. А. Хамраева, З. Ф. Юсупова и др.). И. А. Стернин считает целью контрастивного подхода при обучении иностранным языкам обнаружение сходств и различий языковых подсистем разных языков; при этом одноименные подсистемы сравниваемых языков изучаются и описываются автономно (например, глаголы движения в русском и английском языках, выражение уступительных отношений в немецком и французском, наименования одежды в польском и болгарском и т. д.), а затем результаты описания подвергаются сравнению [Стернин 2006: 11]. В. Г. Гак в статье «О контрастивной лингвистике» пишет о том, что контрастивное изучение позволяет лучше определять особенности каждого из сопоставляемых языков, которые могут ускользнуть от внимания исследователя при одном

лишь «внутреннем» изучении языка и констатирует, что в процессе преподавания родного и русского языков учителям необходимо проводить системные параллели между языковыми явлениями, что будет способствовать формированию когнитивных процессов учащихся [Гак 1989: 5–17].

Исследователи, работающие в рамках контрастивного подхода не только в языкознании, но и в обучении разносистемным языкам, применяют приемы анализа языковых единиц исходного языка. Универсальным приемом работы является **прием контрастивного анализа**, который возможен для использования на уроках обучения русской грамматике. В нашем исследовании мы рассматриваем в сопоставлении грамматическую категорию вида русского и коми-пермяцкого глагола.

Прием контрастивного анализа при обучении национально-русских билингвов — это прием языковой и методической организации языкового материала родного и русского (второго) языков в сопоставительном аспекте. В его основе лежат когнитивные операции анализа, сопоставления, сравнения языковых единиц родного и русского языков, которые методически реализуются на основе выполнения заданий сопоставительного характера, как правило, предполагающих создание зрительных опор, содержащих два модуля, в которых зафиксирована информация о языковых явлениях сопоставляемых языков. Зрительные опоры могут быть выполнены в виде моделей, схем, таблиц и др. для работы и формулирования выводов на их основе.

Прежде чем говорить о контрастивных приемах в обучении русскому языку билингвов, необходимо определить методическую целесообразность их применения. Она обосновывается рядом взаимообусловленных факторов: во-первых, опора на родной язык необходима при изучении языковых явлений русского языка тогда, когда при сопоставлении языковых явлений русского и родного языков нет прямых аналогий; во-вторых, когда в речи учащегося есть ошибки интерферентного характера, в-третьих, когда языковое явление русского языка является более объемным, чем явление родного языка, требует учета других характеристик при анализе и, как следствие, применения другого алгоритма рассуждения при его освоении.

Прежде чем определить основания для применения контрастивных приемов в обучении виду русского глагола на занятиях учебных дисциплин «Трудные вопросы орфографии русского языка», «Трудные вопросы грамматики русского языка» со

студентами коми-пермяками, которые готовятся стать учителями русского языка, необходимо провести анализ теоретических сведений и сопоставить категорию вида глагола в коми-пермяцком и русском языках, определив грамматические показатели. Они даны в следующей таблице.

Таблица
Показатели вида русского и коми-пермяцкого глагола

Русский глагол		Коми-пермяцкий глагол	
вид	показатель вида	вид	показатель вида
СОВЕР-ШЕННЫЙ	Вопрос: что сде- лать? Морфемы: • суффикс -ну- • приставки по-, на-, с-, о- и др.	ВРЕМЕННЫЙ (ОДНОКРАТ-НЫЙ)	-л(ы) от инф. на -ны
			-ыв от инф. на -ыны
Примеры	<i>Увянуть, постро- ить, сделать, окрепнуть</i>	Примеры	<i>Ветлыны (сходить на время), вежлыны (сме- нить на время) Адззывны (увидеть один раз), пышшывны (сбегажать один раз)</i>
НЕСО-ВЕРШЕН-НЫЙ	Вопрос: (что де- лать?) Морфемы: суффиксы -ыва-, -ива-, -ва-, -ева-, -а-, -и-	МНОГОКРАТ-НЫЙ	-лывл(ы), -лив, -авл(ы), -ывл(ы)
Примеры	<i>Списывать, вспа- хивать, давать, продлевать, под- растать;</i>	Примеры	<i>Керлывлыны (делать много раз), висьтавлы- ны (говорить много раз), ытшкывлыны (ко- сить много раз)</i>
		ДЛИТЕЛЬНЫЙ	-ав, -ыв, -ась, -öв + керны
		Примеры	<i>Висьтасьны (рассказы- вать), пукавны (си- деть), баитöв-керны (долго разговаривать)</i>

Продолжение таблицы

Русский глагол		Коми-пермяцкий глагол	
вид	показатель вида	вид	показатель вида
		МГНОВЕННЫЙ (соответствует [^] ну прыгнуть, крикнуть)	-нит, -öвт, -öст Иногда — ышт (в безударной позиции)
		Примеры	<i>Мигнитны</i> (мигнуть), <i>гöрöвтны</i> (заржать), <i>бакöстны</i> (замычать), <i>пöльыштны</i> (дунуть)
		УМЕНЬШИТЕЛЬНЫЙ (соответствует глаголам со значением «совершение действия в неполном объеме», часто соответствует глаголам с ^т при присесть)	-ышт (безударн.) Иногда -öвт
		Примеры	<i>Пуксыыштны</i> (присесть чуть-чуть) <i>ве'штыштны</i> (отодвинуть), <i>се'тыштны</i> (дать немного), <i>югйöвтны</i> (блеснуть)
		ЗАВЕРШЕННЫЙ (в русском языке соответствует ^т до дописать, дочитать)	-ы'шт (ударн.) -сь(ы)
		Примеры	<i>гижы'штны</i> (дописать), <i>видзсис</i> (издержались)

Трудности определения вида русского глагола студентами коми-пермяками заключаются в том, что они применяют более

объемную схему рассуждения. Логика мыслительных операций была проверена в процессе проведенного опроса-диагностики студентов коми-пермяков второго курса филологического факультета, она следующая: студенты задают вопрос, определяют значение (завершенности-незавершенности действия) и, когда этого недостаточно или возникают сомнения, осуществляют корреляцию с прошедшим временем глагола (если действие уже совершилось, то вид глагола совершенный). Наличие / отсутствие приставок, как правило, не учитывается, выделения суффиксов и учета их значений, маркирующих видовую принадлежность, не происходит. Таким образом, основными логическими операциями в этой цепочке являются первые три: вопрос-значение-прошедшее время, а наличие приставки, определение суффикса, места ударения являются факультативными. Сложно сказать, почему морфемные показатели оказались второстепенными: отсутствие в родном языке системы приставок и наличие разветвленной системы суффиксов должны были повлиять на формирование логики при определении вида русского глагола.

В этой связи целесообразно вводить в процесс обучения задания контрастивного характера, которые помогут акцентировать внимание учащихся на морфемах (приставках и суффиксах) и выражаемых ими значениях, учитывать их при определении вида русского глагола. Примеры заданий могут быть следующими:

Задание 1. *Соотнесите коми-пермяцкие глаголы с их русским переводом. Соответствие покажите стрелками. Определите вид русского глагола. Какой показатель позволил вам это сделать? Объясните, в чем морфемное различие глаголов родного и русского языка? Прокомментируйте свой ответ.*

Коми-пермяцкий глагол	Русский перевод	Морфемное различие	
		Морфемы русского языка	Морфемы коми-пермяцкого языка
<i>Котӧртыштӧс</i>	<i>прыгнул</i>		
<i>Мунӧс</i>	<i>ушёл</i>		
<i>Сьылӧс</i>	<i>спрыгнул</i>		
<i>Чечӧвӧс</i>	<i>подбежал</i>		
<i>Горбтыштӧс</i>	<i>спел</i>		
	<i>прикрикнул</i>		
	<i>пел</i>		
	<i>шёл</i>		

Предполагаемый ответ:

Коми-пермяцкий глагол	Русский перевод	Морфемное различие	
		Морфемы русского языка	Морфемы коми-пермяцкого языка
Котӧртыштіс	прыгнул	-ну-	-ӧвт-
Муніс	ушёл	у-	-
Сьыліс	спрыгнул	с-	-ӧвт-
Чечӧвтіс	подбежал	под-	-ышт-
Горӧтыштіс	вскричал	с-	-
	прикрикнул	ышт-	при-
	шел	-	-
	пел	-	-

Комментарий: В коми-пермяцком языке значение видовых суффиксов зависит от постановки ударения в случаях: *котӧртыштіс* (подбежал), *горӧтыштіс* (прикрикнул), если ударение падает на суффикс, то он обозначает законченное действие. Если ударение не падает на суффикс, то он обозначает неполноту действия.

Задание 2. Переведите словосочетания на русский язык. Составьте с данными словосочетаниями предложения, в которых будет ясна семантическая роль суффикса и категориальные значения определенного вида глагола, соответствующих глаголам в родном языке. Как вы считаете, во всех ли случаях прямой перевод удачен? Если нет, дайте более удачный вариант перевода? Обоснуйте свой ответ.

Словосочетания на родном языке

Ветлывлыны киноӧ
водлыны джоджӧ
босьтывны ручка
кисьтӧв-керны ва
козьнавы книга
юӧв-керны кружкась
пуксьыштыны стул вылӧ

Вариант перевода словосочетания на русский язык

ходить в кино
лечь на пол
взять ручку
разлить воду
подарить книгу
напиться из кружки
присесть на стул

Таким образом, работа с применением контрастивных приемов при обучении категории вида русского глагола позволит акцентировать грамматические показатели — приставки и суффиксы, — формирующие видовые значения русского глагола. Это позволит предупредить ошибки интерферентного характера

у будущих учителей русского языка и формировать их лингвометодическую компетенцию: в языковом плане — совершенствовать умения определять вид русского глагола, в методическом — отбирать языковой материал и оснащать его задачными формулировками, учитывающими билингвальные особенности ученика в условиях коми-пермяцко-русского двуязычия.

ЛИТЕРАТУРА

Ботева Е. В. Коми-пермяцкий язык : учебник для 5–6 классов национальных школ / Е. В. Ботева, З. К. Тудвасева, Н. И. Полуянова. — Кудымкар : Коми-Перм. кн. изд-во, 2006. 280 с.

Гак В. Г. О контрастивной лингвистике. // Новое в зарубежной лингвистике. — М., 1989. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. 17 с.

Лыткин В. И. Коми-пермяцкий язык. — Кудымкар, 1962. 340 с.

Малых Л. М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения // Вестник РУДН. Серия : Вопросы образования: языки и специальность : сборник научных статей. — Ижевск : Арсенал, 2017. Т. 14. № 2. 298 с.

Медведева Н. В., Фоминых Л. С. Русский язык для бакалавров и магистров : учебное пособие. — Пермь : ПГГПУ, 2016. Часть II. Трудные вопросы языковых разделов. 291 с.

Проблема изучения грамматических категорий русского глагола в коми-пермяцкой школе [Электронный ресурс] / ред. М. Д. Завьялова. — Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3562333/page:51> (дата обращения: 25.05.2017).

Пехливанова К. И., Лебедева М. Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. — М. : Русский язык, 1989. 352 с.

Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учебник для студентов высших учебных заведений : в 2 ч. / В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, Л. Д. Чеснокова [и др.] ; под ред. Е. И. Дибровой. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. Ч. 2. Морфология. Синтаксис. 624 с.

Стернин И. А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. — М. : Восток-Запад, 2006. 206 с.

Шанский Н. М. Современный русский язык / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов — М. : Просвещение, 1987. 256 с.

REFERENCE

Boteva E. V. Komi-permyatskiy yazyk : uchebnik dlya 5–6 klassov natsional'nykh shkol / E. V. Boteva, Z. K. Tudevaseva, N. I. Poluyanova. — Kudymkar : Komi-Perm. kn. izd-vo, 2006. 280 s.

Gak V. G. O kontrastivnoy lingvistike. // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. — M., 1989. Vyp. KhKhV. Kontrastivnaya lingvistika. 17 s.

Lytkin V. I. Komi-permyatskiy yazyk. — Kudymkar, 1962. 340 s.

Malykh L. M. Kontrastivnye uprazhneniya v sisteme multilingval'nogo obucheniya // Vestnik RUDN. Seriya : Voprosy obrazovaniya:

yazyki i spetsial'nost' : sbornik nauchnykh statey. — Izhevsk : Arsenal, 2017. T. 14. № 2. 298 s.

Medvedeva N. V., Fominykh L. S. Russkiy yazyk dlya bakalavrov i magistrów : uchebnoe posobie. — Perm' : PGGPU, 2016. Chast' II. Trud-nye voprosy yazykovykh razdelov. 291 s.

Problema izucheniya grammaticheskikh kategoriy russkogo glagola v komi-permyatskoy shkole [Elektronnyy resurs] / red. M. D. Zav'yalova. — Rezhim dostupa: <http://www.studfiles.ru/preview/3562333/page:51> (data obrashcheniya: 25.05.2017).

Pekhlivanova K. I., Lebedeva M. N. Grammatika russkogo yazyka v illyustratsiyakh. — M. : Russkiy yazyk, 1989. 352 s.

Sovremennyy russkiy yazyk. Teoriya. Analiz yazykovykh edinits : ucheb-
nik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy : v 2 ch. / V. V. Babaytseva,
N. A. Nikolina, L. D. Chesnokova [i dr.] ; pod red. E. I. Dibrovoy. — M. : Iz-
datel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. Ch. 2. Morfologiya. Sintaksis. 624 s.

Sternin I. A. Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki is-
sledovaniya. — M. : Vostok-Zapad, 2006. 206 s.

Shanskiy N. M. Sovremennyy russkiy yazyk / N. M. Shanskiy,
A. N. Tikhonov — M. : Prosveshchenie, 1987. 256 s.

В. Ю. Миков

Екатеринбург, Россия

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИДИОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АЗАРТНЫЕ ИГРЫ

АННОТАЦИЯ. В данной статье мы представляем несколько приемов интерактивного взаимодействия на занятии, целью которых является не только изучение идиом, связанных с азартными играми, но и привлечение разнообразия в процесс обучения, а также побуждение студентов к большей включенности в него.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лексикология английского языка; английский язык; методика английского языка в вузе; интерактивное обучение; идиомы; азартные игры.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Миков Вениамин Юрьевич, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры риторики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

V. Y. Mikov

Ekaterinburg, Russia

GAMING TECHNIQUES OF ENGLISH IDIOMS STUDIES: GAMBLING

ABSTRACT. This article presents several interaction techniques which aim not only to study idioms related to gambling, but also bring diversity to the learning process, as well as motivate learners to become more involved in it.

KEYWORDS: lexicology of the English language; English; methodology of English in high school; interaction techniques; idioms; gambling.

ABOUT THE AUTHOR: Mikov Veniamin Yurievich, Candidate of Pedagogy, Assistant of the Chair of Rhetoric, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University.

Многие современные лингвисты и преподаватели-практики единодушны во мнении о том, что обучение лексике занимает значительное место в изучении английского языка. Изучение лексики с помощью игры не только позволяет запоминать большее количество лексических единиц, но и стимулирует речевое об-

щение, способствует формированию интереса и стремления изучать иностранный язык. Являясь развлечением, отдыхом, игра способна перерасти в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений.

В. А. Постникова условно разделяет использование английского языка в игре на три этапа:

- 1) объяснение условий игры;
- 2) английский язык в процессе игры;
- 3) фразы одобрения или утешения [Постникова 2013].

Важно не забывать о последней фазе, тем более что она содержит немало устоявшихся выражений, например «Better luck next time!». Мы бы хотели отметить еще «нулевую» фазу подготовки материала. Практика показывает, что именно она требует наибольшего внимания и подготовки.

В данной статье мы представляем несколько игр на занятии, целью которых является не только изучение идиом, связанных с азартными играми, но и привнесение разнообразия в процесс обучения, а также побуждение обучаемых к большей включенности в него. Мы считаем, что приведенные игры подходят для всех уровней знания языка.

1. Ante up.

Данная фраза означает первую ставку в партии в покер или другую азартную игру. Подготовка к игре включает написание ряда вопросов — как правило, вводных вопросов к материалу текущего занятия. Также следует принести что-то, способное заменить покерные фишки — монеты, карточки и т. д. Важным элементом подготовки являются мелкие призы победителям — конфеты, например.

Ход игры следующий: участникам раздаются фишки (5 штук должно быть достаточно) и задаются вопросы для всех участников. Обучающиеся, которые считают, что знают верный ответ, могут сказать «Ante up» и сделать ставку. Все сделавшие ставку пишут ответ на карточке. Побеждает в раунде тот, кто сделал большую ставку и написал правильный ответ. Победитель или победители раунда получают по одной конфете. В игре побеждает участник, набравший наибольшее количество конфет.

2. Place your bets.

Фраза означает «делайте ставки», а сама игра является дополнением к любой соревновательной деятельности во время занятия, например, когда несколько обучающихся у доски соревнуется, кто больше напишет орфографически правильно

слов. Тем, кто непосредственно не участвует в соревновании, раздаются фишки (монетки, карточки...) и по команде «Place your bets» участники могут ставить на номер или комбинацию номеров, которые, по их мнению, быстрее или правильнее выполнят задание. Выигравшие фишки удваиваются, проигравшие изымаются. Процесс повторяется со следующей группой соревнующихся. Победитель — тот, кто набрал наибольшее количество фишек по итогу всех раундов. Игра позволяет поддерживать интерес оставшейся части класса во время соревнования, который, как правило, рассеивается.

Данная ситуация позволяет изучить еще один фразеологизм — «Root the underdog» — поддержать отстающую команду.

3. All in.

Фраза означает полную уверенность в выигрыше, дословно «ставлю все». При ответах на вопросы вместо «да» и «нет» можно предложить шкалу, в которой обучающийся указывает на свой уровень уверенности в ответе. Например, «not sure» (не уверен), «probably» (возможно), «all in». Правильный ответ «all in» дает больше очков, чем обычный. Неправильный — отбирает баллы.

4. «Hit me» и «stick».

Фразы используются при игре в «очко» и означают «еще карту» и «пас». Предлагается на карточках, по которым обучающийся угадывает изученную лексику (например, с картинками или предложениями с пропущенными словами), написать номер, как на игровых картах. Обучающиеся выстраиваются в ряд, получают карточку по очереди и при правильном ответе оставляет ее себе. Далее обучающийся может взять еще одну карточку, сказав «Hit me» или отдать ход, сказав «stick». Задача — набрать как можно больше очков не набрав больше 21 — «go over».

5. Luck of the draw.

Фраза означает победу в игре за счет простого везения. Когда студенты что-то вытягивают (карточки со словами, вопросы и т. д.) предлагается пометить одну из карточек звездочкой и немедленно ставить наивысшую оценку (или конфету) тому, кто вытянул «счастливый билет». Следует объяснить, что человеку «просто повезло» — «You win by luck of the draw». Если повторить данную процедуру несколько раз, обучающиеся будут ожидать ситуации «Luck of the draw» и, конечно же, запомнят ее название.

6. Ace up your sleeve.

Дословно означает «туз в рукаве», но имеет и переносное значение подготовленности к какой-то ситуации. При подготовке

занятия предлагается заготовить несколько карточек, иллюстрирующих отдельные элементы материала. Например, при изучении специальных вопросов, можно написать примеры с использованием каждого из вопросительных слов. Далее заготовленные карточки можно раздать студентам (желательно — в одежде с длинными рукавами) и попросить достать и озвучить содержимое карточек, когда речь дойдет до их конкретного примера. Например, «Who has “what” up their sleeves?» (У кого слово «What?» в рукаве?).

Мы уверены, что использование приведенных нами игровых приемов позволит разнообразить процесс обучения иностранному языку, позволит увеличить вовлеченность обучаемых в процесс изучения языка, расширит словарный запас и позволит создать ситуации спонтанного общения на английском языке прямо во время занятия.

ЛИТЕРАТУРА

Давыдова Э. М. Игра как метод обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. — 2010. № 6. С. 34–38.

Постникова В. А. Игровые приемы на уроках английского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kirov.spb.ru/sc/378/doc2/post.pdf>.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций. — М. : Просвещение, 2002. 239 с.

REFERENCES

Davydova E. M. Igra kak metod obucheniya inostrannym yazykam // Inostranny yazyk v shkole. — 2010. № 6. S. 34–38.

Postnikova V. A. Igrovye priemy na urokakh angliyskogo yazyka v nachal'noy shkole [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.kirov.spb.ru/sc/378/doc2/post.pdf>.

Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : bazovyy kurs lektsiy. — M. : Prosveshchenie, 2002. 239 s.

УДК 378.016:811.611:

378.016:821.161.

ББК Ш141.12-9+Ш33(2Рос=Рус)р

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

И. П. Олейник, В. В. Степанов, О. С. Степанова

Екатеринбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

АННОТАЦИЯ. В статье речь идет о преподавании русского языка и литературы в аграрном вузе. Авторы информируют об опыте работы со студентами по этим дисциплинам, останавливаются на некоторых особенностях преподавания в УрГАУ. Они дают определение «плюрилингвизма» и говорят о его необходимости в настоящее время.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: плюрилингвизм; методика русского языка в вузе; методика литературы в вузе; лекции; семинары; аграрное образование; аграрные вузы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Олейник И. П., старший преподаватель, Уральский государственный аграрный университет.

Адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42.

Степанов В. В., старший преподаватель, Уральский государственный аграрный университет.

Адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42.

Степанова О. С., старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Адрес: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

I. P. Oleynik, V. V. Stepanov, O. S. Stepanova

Ekaterinburg, Russia

PECULARITIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT AGRARIAN UNIVERSITY

ABSTRACT. The article takes into consideration the teaching of Russian language and literature at agrarian university. The authors inform about experience of work with students at these specialties, they dwell on some peculiarities of teaching at the Ural Agrarian University. They define the word plurilingualism and emphasize its importance nowadays.

KEYWORDS: plurilingualism; methodology of the Russian language in high school; methodology of literature in high school; lectures; seminars; agrarian education; agrarian universities.

ABOUT THE AUTHORS: Oleynik I. P., Senior Lecturer, Ural State Agrarian University.

Stepanov V. V., Senior Lecturer, Ural State Agrarian University.

Stepanova O. S., Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin.

В 1923 году в журнале «Молодая гвардия» была опубликована статья, в которой автор решительно и твердо утверждал: «На вопрос о воспитании гармонической личности мы отвечаем, что этой-то личностью и должен быть рядовой массовый квалифицированный рабочий. Термин же “всесторонне-развитая личность” — “пустой” бессодержательный термин. Мы в него вкладываем конкретное содержание — подготовку рабочего» [Шохин 1923: 211].

Казалось бы, сегодня мы можем только весело посмеяться над подобными высказываниями. Мало ли какие глупости писали на шестом году советской власти!

Но вот уже в наши дни, когда давно уже нет большевиков, и мы идем в «светлое демократическое будущее», высокопоставленный чиновник заявляет, что современная школа должна готовить не творца, а потребителя. И снова получается, что понятие «всесторонне-развитая личность» превращается «в пустой бессодержательный термин» [Шохин 1923: 211].

Все это довольно грустно. Получается, что современные либералы по своему умственному развитию стоят намного ниже большевиков 1920-х годов. Ведь любой здравомыслящий человек понимает, что если выбирать между «квалифицированным рабочим» и «потребителем», то рабочий все-таки предпочтительнее. Он хотя бы создает материальные ценности. А что ценного ждать от потребителя?

Если мы хотим, чтобы у России было будущее, то мы должны отказаться от одностороннего подхода.

«Гармонически и всесторонне-развитая личность» — это не фикция. Это не пустое словосочетание. Это тот идеал, к которому должен стремиться каждый. Даже из чисто практических соображений, из стремления сделать карьеру человек обязан быть образованным. Захар Прилепин, известный современный писатель, в одной из своих книг сделал довольно верное наблюдение: «Дремучее быдло никогда не оказывается на вершине власти — хоть политической, хоть экономической, хоть финансовой. Мне попался недавно в руки русский список

«Форбс» — я обнаружил там четырех миллиардеров, знакомых мне лично. Не скажу, что это самые приятные или самые честные люди из числа известных мне — но как минимум они начитанные люди. Да, свои миллиарды они получили никак не благодаря Достоевскому или Набокову — но странный парадокс: все они знают и о первом, и о втором, и еще о том, чем Томас Манн отличается от Генриха Манна» [Прилепин 2012: 434].

Далее З. Прилепин делает вывод, что все люди, оставившие след в истории, повлиявшие на ее ход, были образованы и в области литературы, и в области философии, и в области театра...

Даже Степан Разин, сумевший повести за собой многочисленные народные массы, не был безграмотным казаком. Он «вообще долгое время был дипломатом и говорил то ли на шести, то ли на семи языках» [Прилепин 2012: 435].

Люди нашего времени, которые хотят чего-то добиться в жизни, должны помнить об этом. И еще они не должны забывать о том, что овладение многочисленными знаниями в различных областях науки и культуры начинается с хорошего знания родного языка. А если человек хорошо ориентируется в родном языке, то ему следует изучать и иностранные языки. Наше время — это еще и время плюрилингвизма.

«Плюрилингвизм — это использование нескольких языков одним и тем же лицом. Он является необходимым условием развития человека как профессионала и как личности» [Рекош 2014: 224]. Есть люди, которые уже сейчас осознают необходимость плюрилингвизма. В аграрном университете учится аспирант из Мали Фоде Кейта. Он — агроном, и, казалось бы, обширные знания в других сферах знания ему не особенно нужны. Тем не менее, кроме своего родного языка, он прекрасно владеет французским, английским и русским языками. Разумеется, французский язык является государственным языком его многонациональной страны, и он не может не знать его. Однако знание английского, а уж тем более русского, не является такой уж жизненно важной необходимостью. Овладев данными языками на достаточно хорошем уровне, благодаря хорошему знанию русского языка, Ф. Кейта стал преподавателем на кафедре иностранных языков, полноценным членом русскоязычного коллектива кафедры, приобрел огромное количество друзей и знакомых, узнал нашу страну. Как видно, иностранцы понимают важность знания языков и широкого и всестороннего образования. Хотелось бы, чтобы это понимали и российские студенты.

Следует отметить, что в Уральском ГАУ преподавание русского языка осуществляется по двум главным направлениям: как родной язык и как иностранный. Следует отметить и наличие факультета довузовского образования, где наряду с русским языком преподается и русская литература.

Читаемые в УрГАУ курсы: «Русский язык и культура речи», «Русский язык и культура речи в профессиональной деятельности» на факультете экономики, финансов и менеджмента, «Русская литература», а также «Русский язык и культура речи» на факультете довузовской подготовки.

При подготовке вышеуказанных курсов преподавателю необходимо учитывать специфику контингента, способствовать вовлечению студентов не только в кафедральные, но и в общевузовские мероприятия. В университете существуют хорошие традиции неформального общения студентов и преподавателей — ежегодная игра «Познай истину», конкурсы чтецов, мероприятия, приуроченные к разным памятным датам, где студенты готовят выступления, презентации. Интересно прошли в прошлом учебном году конференции, посвященные С. Есенину, В. Высоцкому.

Студенты-иностранцы принимают активное участие в конференциях, работают над совместными проектами, такими как «Сталинградская битва, ее роль во второй мировой войне», «Аггород».

Участвуя в разнообразных мероприятиях на русском языке, студенты получают опыт публичного выступления, реализуют навыки речевого общения в разных ситуациях, учатся соблюдать правила речевого этикета, формулировать свои мысли четко и логично, аргументировано доказывать свою мысль.

В соответствии с вышесказанным можно рекомендовать преподавателю:

1. Больше общаться со студентами не только на занятиях, но и после занятий, в неформальной обстановке, выступая примером правильного речевого поведения.

2. Исправлять ошибки и неточности, двусмысленности и т. д., обобщать и озвучивать это на лекциях.

3. В самостоятельной работе студентов шире практиковать общение онлайн, через средства Интернета и мобильной почты, обеспечивая тем самым быструю обратную связь и личным примером давая образцы, например, личного, делового общения и т. д.

4. Привлекать широкий круг студентов к общественной работе, связанной с мероприятиями науки и искусства, к дискуссиям, диспутам, обсуждениям.

5. Обязательным аспектом письменной речи следует рассматривать написание автобиографии, заявления и других официальных документов.

6. На первых занятиях в вузе давать студентам практические работы по составлению тезисов, конспектов, плана и т. д.

7. Мы уверены в необходимости обязательного проведения воспитательных бесед по поводу употребления некоторыми студентами грубой и нецензурной лексики.

8. Использовать на практических занятиях деловые игры, например, «Вы — журналист и берете интервью у известного лица», «Вы — профессор и читаете лекцию о строении растительной клетки», «Бабушка будит Вас утром, Вам надо в университет, поговорите с бабушкой о Ваших планах на сегодня» и подобные. Такого рода игры будут не только способствовать усвоению правильных образцов речевого поведения, но и имеют воспитательное значение.

9. На лекциях следует чаще цитировать великих людей, высказывающихся о русском языке и его красоте.

10. Сам преподаватель должен работать над обогащением своего словарного запаса, чаще употреблять в речи пословицы, поговорки, «крылатые выражения».

Основными особенностями преподавания русского языка и литературы в аграрном вузе являются:

1. Проведение одним преподавателем разных теоретических и практических курсов.

2. Невыделение русского языка как иностранного в системе профессиональной подготовки.

3. Обязательное использование лексики сельскохозяйственной направленности на теоретических и практических занятиях.

4. Большая вовлеченность преподавателей во внеучебные мероприятия.

5. Обязательное использование Интернет источников, постоянный контакт преподавателя со студентом в рамках работы в системе Moodle для организации самостоятельной работы студентов и подготовки к зачетам и экзаменам.

Несмотря на проблемы и нехватку программных часов, преподаватели вуза верны своему призванию и борются за ка-

чество знаний студентов-аграрников, прививая им любовь к родному русскому языку и литературе.

По словам М. В. Ломоносова, в русском языке можно увидеть «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков».

ЛИТЕРАТУРА

Прилепин З. Книгочет : пособие по новейшей литературе с лирическими и саркастическими отступлениями. — М. : Астрель, 2012. 448 с.

Рекош К. Х. Языковая политика в Европе — Вавилоне XXI века. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026_filologiya_02_rekoshkh.pdf (дата обращения: 20.02.2018).

Шохин А. Школа рабочей молодежи // Молодая гвардия. — 1923. № 3. С. 206–220.

REFERENCES

Prilepin Z. Knigochet : posobie po noveyshey literature s liricheskimi i sarkasticheskimi otstupleniyami. — M. : Astrel', 2012. 448 s.

Rekosh K. Kh. Yazykovaya politika v Evrope — Vavilone XXI veka. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026_filologiya_02_rekoshkh.pdf (data obrashcheniya: 20.02.2018).

Shokhin A. Shkola rabochey molodezhi // Molodaya gvardiya. — 1923. № 3. S. 206–220.

И. В. Петров
Екатеринбург, Россия

**КУКОЛЬНЫЙ ЭПОС
(СТАЛИНСКИЙ ФОЛЬКЛОР В СВЕТЕ ИДЕЙ Ф. И. БУСЛАЕВА)**

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается фольклор эпохи 1930-х годов, особое внимание уделяется жанру «новины» и преломлению внутри него законов героического эпоса, показан эклектичный характер этого жанра и его тяготение к жанру сказки. Дана характеристика системы исторических персонажей новин, предпринята попытка выявления их мотивной и стилиевой структуры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский фольклор; исторические персонажи; сказки; кукольный эпос; литературные жанры.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Петров Илья Вадимович, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет.
Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

I. V. Petrov
Ekaterinburg, Russia

**DOLLISH EPIC
(STALIN FOLKLORE IN THE LIGHT OF IDEAS OF F. I. BUSLAEV)**

ABSTRACT. The article considers the folklore of the 1930s, pays special attention to the genre of «novenas» and the refraction of the laws of the heroic epic inside it, shows the eclectic nature of this genre and its attraction to the genre of fairy tales. The characteristic of the system of historical characters of Novin is given, the attempt of revealing their motive and stylistic structure is made.

KEYWORDS: Russian folklore; historical characters; fairy tales; puppet epic; literary genres.

ABOUT THE AUTHOR: Petrov Ilya Vadimovich, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University.

Одно из центральных мест в сфере научных интересов Федора Ивановича Буслаева занимает проблема становления и бытования эпической поэзии. В одной из статей он писал: «Со-

держанием эпоса бывает целый мир и все человечество. Хотя в этом роде и появляются отдельные лица, они всегда бывают представителями целых родов и поколений, теряют свои исключительные качества в общем расположении. Таким лицам приписываются дела всего народа, хотя бы из многих столетий» [Буслаев 2003: 69]. По мысли ученого, эпос действительно возникает по внутренней потребности народа в его попытке осознать себя, свои ценности и свои духовные приоритеты. Однако в истории русской литературы был период, когда создание новой эпической формы обернулось если не крахом, то привело к созданию очень странных и причудливых конструкций. Мы имеем здесь ввиду эпоху 1930-х годов.

Еще в 1934 году Максим Горький на Первом съезде союза писателей, рассуждая о древнегреческой мифологии, говорит о необходимости создавать произведения столь же масштабные, сколь и поэмы Гомера. Именно эпос, в его понимании, оказывается способен отразить героику советской жизни. В этот период, как отмечает К. Богданов, происходит «риторическая экспансия «эпической» терминологии в литературной критике и публицистике, которая в свою очередь приводит к возобновлению научного и собирательского интереса к русскому эпосу» [Богданов 2009: 127]. Собственно понимание законов эпоса в 1930-е годы имеет интересную корреляцию с трактовкой этой формы в трудах Ф. И. Буслаева: «В одно и то же время слушатель видит и племена, решающие битвой судьбы мира, и народы, ведущие спокойную жизнь пастухов, и беспокойную деятельность, с которой человек беспрестанно стремится все к новому и лучшему, и тихое довольство мирного пастуха, который постоянно обращается в одном и том же, хотя и тесном, но надежном семейном кружке, помышляя только о том, чтобы наполнить его благополучием и радостями, и наконец видит самого царя богов, который взирая с вершины горы, управляет и теми и другими» [Буслаев 2003: 70]. Модель эпического мира, предложенная Ф. И. Буслаевым, может быть вполне спроецирована и на советское общество 1930-х годов с его неразрывным единством обожествленных партийных лидеров и трудового народа.

С этого момента и начинается работа по созданию нового эпоса. Однако здесь происходит очень жесткое насилие над творческим процессом. Тот же Ф. И. Буслаев говорит о том, что в «период эпический исключительно никто не был творцом ни мифа, ни сказания. Поэтическое воодушевление принадлежало

всем и каждому, как пословица, как юридическое изречение. Поэтому был целый народ: он творил поэтические предания в продолжении веков. Отдельные лица были не поэты, а только певцы и рассказчики» [Буслаев 2003: 64]. В 1930-е годы все эти факторы существования эпоса были нарушены. Был выработан целый алгоритм создания фольклорного текста: отработка первоначального замысла, его обсуждение и критика возможных идеологических противоречий. Как замечает тот же К. Богданов, «источники поэтического вдохновения творцов советского фольклора нельзя объяснять вне контекста газетных передовиц» [Богданов 2009: 139].

Но в итоге оказалась возможным неразличимость фигуры поэта-создателя и певца-исполнителя, о которой говорил Ф. И. Буслаев. И Марфа Крюкова, и Петр Рябинин, и знаменитые в ту эпоху акын Джамбул Джабаев и ашуг Сулема Стальский выполняли и ту и другую функцию.

Произошло и нарушение временной дистанции. Эпос переставал быть преданием о богах и героях, как его понимал Ф. И. Буслаев, была утрачена его связь с мифом, с древней обрядовой основой.

В итоге возникла такая форма, которая не просто не отвечала осваиваемому материалу, но во многом ему противоречила. Эта форма называлась «новинкой», и для ее создания заимствовались сюжеты и мотивы из древнего эпоса, однако, само заимствование было объективно поверхностным, лишенным глубины, что приводило к очень интересным результатам.

Попытаемся рассмотреть особенности этой формы на примере произведений Марфы Крюковой. Об эклектичности этих текстов говорят многие исследователи. Так, Ф. Миллер пишет: «Традиционные песни Крюковой не были былинами в полном смысле этого слова, поскольку в них встречалось много мотивов и эпизодов народных сказок, элементов плачей и загадок, а также колыбельных, солдатских и свадебных песен» [Мюллер 2006: 29]. И поразительно, что эта эклектика становится средством создания образов вождей советского государства и их приближенных.

Вот как создается образ В. И. Ленина. Его брата арестовали и он обращается к матери с такими словами «Я ведь слышу в себе силушку великую, // Кабы было кольцо во столбике во дубовом, // Я бы выдернул его сам со товарищами, // Со той ли дружинишкой со верною, // Поворотил бы всю матушку сыру землю! // Я хорошо-то учен во мудру грамоту, // Читал я одну

книжечку волшебную, // Я то знаю нонь, как поворотить всю землю, // Всю землю, всю нашу Россиюшку» [Рукописи... 2002: 592]. На наш взгляд, здесь есть явная отсылка к былине о Святогоре, который готов был перевернуть небо и землю. Но если герой былины был обречен на неудачу, то Ленину это героическое свершение оказывается явно под силу. И в этом ему помогает «волшебный помощник» — «книжечка», в которой явно угадывается «Капитал» К. Маркса. Образ явно десакрализован.

В другом эпизоде Ленин претерпевает испытание. Причем выбрана форма, не характерная для русских былин, в которых богатыри не занимались сельскохозяйственным трудом: «Тут ведь брал Илыч да косу острую // Да оселочком песочным натачивал. // Он направо помахнул — да стала улица, // А налево помахнул — да переулочек» [Рукописи... 2002: 618]. И опять мы видим странное смещение. Взята почти точная цитата из Былины «Три поездки Ильи Муромца», но перенесена на ситуацию мирного труда, что, как мы отмечали, для былин не свойственно.

Впрочем, на роль Ильи Муромца претендует скорее Иосиф Сталин. Новины очень четко выстраивают иерархию советского общества. Если образ Ленина проецируется на старших богатырей, к которым традиционно относят Святогора, то Сталин принадлежит к следующему поколению. Здесь мы опять встречаем ряд узнаваемых, почти хрестоматийных образов. Сталин отправляется на борьбу с Деникиным, садится на коня, и характерно, что коня зовут не иначе как «Бурушка-Косматушка», подобно коню Ильи Муромца: «Ай же ты, мой Бурушка косматенький, // А поедем-ка мы с тобой да под Царицын град // Да к тому ли Дону, Дону тихому, // А ведь будем мы деникинцев вытапывать» [Рукописи... 2002: 639]. Здесь дается даже не образ, а схема, осколок давнего воспоминания о прочитанном в детстве произведении. Не случайно и завершение эпизода почти дословно повторяет уже процитированную нами былинную об Илье Муромце: «А он силу бьет, да как траву косит, // Да ведь сила в нем не уменьшилася, // А куда ударит — падет улицей, // Перевернет саблю — переулочком».

В связи с образом Сталина можно увидеть и авантюрное переосмысление мотивов былины «Исцеление Ильи Муромца», когда лежание героя на печи трактуется не как подготовка к подвигу, а как обман врага: «В один домичек зашли урядники, // А на постелечке лежал славный Сталин свет, // Перевязана у него бы-

ла голова платочком, // Он лежал, будто больной стонал, // Будто больной стонал да помирать хотел» [Рукописи... 2002: 603].

Наконец, очень интересным оказывается и образ Надежды Крупской. Она менее всего похожа на былинную женщину-воительницу. Единственную параллель, которую здесь можно привести, составляет эпизод из былин «Калин-царь», когда княжеская дочь указывает Владимиру на его спасителя: «В одну пору, в одно времячко // Подошла к Ленину да его жона, // Его жона Надежда Константиновна, // Брала его за плечо за правое // Да говорила она ему таковы слова: «Взгляни, Ильич, в окошечко, // Это кто приехал незнаком человек, // Уж не Сталин ли это, славный богатырь» [Рукописи... 2002: 602]. Но чаще всего Крупская оказывается колдуньей, спасающей умирающего вождя: «Приносили его в горницу во кремлевскую // Ко его милой жоне, к Надежде Константиновне, // Занесли его — она ужахнулася, // Посылала она за славными за лекарями, // Сама выбегала из своей из горницы, // Добегала она до зелена садочка, // Рвала она да мураву траву, // Рвала разные листики зеленые, // Нарвала да принесла она, // Да накладывала на раночку горячую» [Рукописи... 2002: 611].

Итак, образы героев создаются из отдельных, разрозненных былинных мотивов, но все же в новинах проступает и их скрепляющая основа, отсылающая уже не к героическому эпосу, а к русской народной сказке. Сказочная доминанта прослеживается и в системе волшебных помощников, и в авантурных мотивах, и в элементах чудесного исцеления. Собственно, в ситуации 1930-х годов иначе и быть не могло. Сказочные схемы проникают во все виды искусства — в кино, в песни, в поэзию. Достаточно вспомнить здесь известное исследование К. Кларк [Кларк 2002].

Не являются исключением и новины. Во-первых, в этих произведениях явно угадывается пропповская модель волшебной сказки: герой — Сталин, ложный герой — Троцкий, царевна — Крупская, отправитель — Ленин, дарителем же будет выступать народ: «Народ люди все да ужахнулись, // Скидывали одежду с себя, обуточку, // Они давали ему платье теплое приодетися» [Рукописи... 2002: 632], — так народ провожает Сталина в ссылку. Во-вторых, этим произведениям свойственна особая пространственно-временная структура. Их внутренний мир словно «лишен материального сопротивления», используя знаменитое выражение Д. С. Лихачева. Герои действительно пере-

двигаются и действуют с необыкновенной легкостью: «Уходил он в другой город иностранный, Из второго шел во третий же, Во всех городах цари сидели с королями, Они сидят да забавляются» [Рукописи... 2002: 595]. Наконец, в-третьих, от сказки перенимают новины и образ пира. В былинах этот образ также присутствует, но там это место совета князя Владимира с его богатырями, а здесь — законное завершение сюжетного движения: «Как тут Ленин во большой Москве // Заводил честной пир да пированьеце, // Да для сильных могучих богатырей, // Да для Красной Армии великой, // Да для всего народа трудящихся» [Рукописи... 2002: 641].

При всей их кажущейся пародийности эти новины открывают очень важную тенденцию в духовной жизни 1930-х годов. Происходит не эпизация литературы, а скрыто пробивается ее инфантилизация. Это осознают и сами сказители. Та же Крюкова, чтобы прозреть детство вождя, должна взглянуть на него глазами ребенка, и она буквально превращается в маленькую девочку: «Стала я будто младой девушкой // Возрадовалася я, возвеселилась // Побежала я на луга да на зеленые, // Зачала рвать цветы лазоревые, // Зачала плести веночки на головушку» [Рукописи... 2002: 625]. Детскость проявляется и в стилевом оформлении новин. Обилие слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами создает образ восторженно лепечущего языка, славящего новую жизнь: «Так мне жаль, // Да жаль тошнешенько // наших любимых вождей Ленина и Кирова, // Накупила я портретики нарисованные, // На которых есть бумажные ваши личики. // И днем ношу у сердечка, а ночью у изголовья»; «Я смотрела на ту школочку, где учился он. // Видела портрет его во младости, // Висит блестит он на стеночке во школочке» [Рукописи... 2002: 628].

Пожалуй, неудачу сталинского фольклора можно связать с игнорированием базовых законов искусства. Еще Ф. И. Буслаев писал: «Слово — не условный знак для выражения мысли, но художественный образ. Вызванный живейшим ощущением, которая природа и жизнь в человеке возбудили» [Буслаев 2003: 20]. Непонимание этой аксиомы ведет к умиранию творчества, что и проявилось в новинах 1930-х годов.

ЛИТЕРАТУРА

Богданов К. Vox populi: Фольклорные жанры советской культуры. — М. : Новое литературное обозрение, 2009. 368 с.

Буслаев Ф. И. Народный эпос и мифология. — М. : Высш. школа, 2003. 400 с.

Кларк К. Советский роман: История как ритуал. — Екатеринбург : Изд. Урал. ун-та, 2002. 262 с.

Миллер Ф. Сталинский фольклор. — СПб. : Академический проект, 2006. 190 с.

Рукописи которых не было: Подделки в области славянского фольклора. — М. : Ладомир. 970 с.

REFERENCES

Bogdanov K. Vox populi: Fol'klornye zhanry sovetskoy kul'tury. — M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2009. 368 s.

Buslaev F. I. Narodnyy epos i mifologiya. — M. : Vyssh. shkola, 2003. 400 s.

Klark K. Sovetskiy roman: Istoriya kak ritual. — Ekaterinburg : Izd. Ural. un-ta, 2002. 262 s.

Miller F. Stalinskiy fol'klor. — SPb. : Akademicheskii projekt, 2006. 190 s.

Rukopisi kotorykh ne bylo: Poddelki v oblasti slavyanskogo fol'klora. — M. : Ladomir. 970 s.

Л. В. Попова

Миасс, Россия

**ИСТОРИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ЗАКОН»
В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ:
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ**

АННОТАЦИЯ. На материале лингвокультурологической лексикографии проанализирована структура юридической концептосферы «закон» в русском языковом сознании. На основе интерпретации исторических примеров функционирования компонентов данной концептосферы в юридическом дискурсе охарактеризованы основные этапы ее эволюции. Установлена ее связь с этнокультурными представлениями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концептосфера; правда; правовые концепты; юридический дискурс; языковое сознание; лингвокультурология; русский язык; нормативно-правовые акты.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Попова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Миасский филиал Челябинского государственного университета.

Адрес: 456313, г. Миасс, ул. Керченская, 1.

E-mail: mila_fil@mail.ru.

L. V. Popova

Миасс, Russia

**HISTORY OF LEGAL SPHERE OF CONCEPTS «LAW»
IN THE RUSSIAN LINGUOCULTURE:
LEXICOGRAPHIC AND FUNCTIONAL ASPECTS**

ABSTRACT. The structure of legal sphere of concepts «law» in the Russian language consciousness is analysed on material of a linguoculturological lexicography. The main stages of evolution of this sphere of concepts are characterized on the basis of interpretation of historical examples of functioning of its components in a legal discourse. Connection of this sphere with ethnocultural representations is established.

KEYWORDS: sphere of concepts; truth; legal concepts; legal discourse; language consciousness; linguistic culturology; Russian language; regulations.

ABOUT THE AUTHOR: Popova Lyudmila Victorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Philology, Miass Branch of Chelyabinsk State University.

Правовые концепты составляют часть национальной языковой картины мира. Универсальные концепты имеют национальную специфику в рамках лингвокультуры. Основопологающим правовым концептом является «закон». Материалом для изучения эволюции данной концептосферы в юридическом аспекте могут служить номинации законодательных документов. В современной лингвокультурологической лексикографии наблюдается тенденция фиксации компонентов концептосферы «закон» как феноменов русской ментальности. Обоснованность придания юридическим концептам статуса общенациональных определяется их значимостью для всего лингвокультурного общества. Представляется необходимым выделить ключевые номинации в концептосфере «закон», сопоставить их концептуальное содержание, определить их связь с традиционными лингвокультурными представлениями, охарактеризовать их влияние на развитие национального правосознания. Наиболее информативным лексикографическим изданием о русской лингвокультуре в данное время является «Словарь русской ментальности» В. В. Колесова, Д. В. Колесовой, А. А. Харитоновой [Колесов 2014]. В него включено описание ядерной единицы изучаемой нами концептосферы (собственно «закон») и таких центральных единиц, как «устав», «указ», «учреждение». Связь последних с «законом» кратко оговаривается в словарных статьях. Комплексный анализ всех отраженных в словаре компонентов концептосферы «закон» необходим для уточнения смысловых связей, выделения общего и различного.

Главными концептуальными признаками «закона» являются его объективность и фиксация предела свободы: «объективно справедливая мера поступков и событий, не переходящих за кон(ец)» [Колесов 2014, т. 1: 285]. Подчеркивается прямая связь юридического «закона» с властью (обобщенный образ), вводящей нормы жизни государства и общества, ограничивающей действия человека. Отмечаются основные формы существования «закона» — устав, указ. Главными концептуальными признаками «устава» являются официальное введение порядка и побуждение человека к правильному поведению: «направлен на объект воздействия сверху, законодательно устанавливая и предписывая правила и порядки, наставляя человека на “путь истинный”» [Колесов 2014, т. 2: 438]. «Устав», как и «закон», вводится властью,

имеет письменную форму. Главными концептуальными признаками «указа» являются официальная регламентация деятельности социума и объяснительная функция: «Указ, как и совет, наставление, содержит информацию, направленную на объяснение и толкование <...>, что обуславливает направленность указа сверху вниз в иерархии от высшего к низшему. Будучи проявлением высшего индивидуального волеизъявления или соборного мнения (“бояре приговорили и царь указал”), указ предписывает человеку или обществу тот или иной образ действий <...>» [Колесов 2014, т. 2: 421]. В косвенной связи с «уставом» находится «учреждение»; эта ментальная категория трактуется как процессуально-результативный феномен: «установленная сверху последовательность действий, реализованная в их конкретном результате» [Колесов 2014, т. 2: 444]. Главными концептуальными признаками «учреждения» являются официальное введение последовательности (очередности), связь с обычаем. Уподобление «уставу» определяется возникновением «учреждения» по инициативе власти («сверху»). Необходимо отметить, что «учреждение» в истории русского юридического дискурса непосредственно включено в концептосферу «закон», будучи названием законодательных документов XVIII–XIX вв. Аналогичная «учреждению» деривационная и когнитивная модель характерна для не отраженного в издании [Колесов 2014] термина «уложение», обозначавшего крупные законодательные документы и, следовательно, бывшего частью концептосферы «закон».

На основе лексикографической информации можно выделить интегральные смыслы у «закон», «устав», «указ», «учреждение», акцентируя их роль в правосознании: иерархичность общества, вследствие которой возникают законодательные документы и которую они поддерживают; принуждение членов общества к выполнению правовых норм. Данные смыслы, очевидно, универсальны для правовой сферы в любой лингвокультуре. Повидимому, наиболее важными для понимания специфики русской лингвокультуры следует считать дифференциальные смыслы компонентов концептосферы «закон». Различия касаются способов, с помощью которых, судя по внутренним формам и наиболее древним (деривационным) значениям, русскоязычное правосознание (с опорой и на общеславянские представления) концептуализировало появление правовых норм и механизм их функционирования. Итак, «закон» ограничивает пространство деятельности субъекта права, запрещая пересекать границу дозволенного,

сообщая, чего делать нельзя. «Устав» и «указ» (а также «учреждение», «уложение») устанавливают порядок деятельности, давая образец правильного поведения, объясняя нормы, побуждая к их соблюдению. «Закон» — объективный предел, безличный запрет, одинаковый для всех членов общества, обязанных знать и выполнять его (самостоятельность). «Устав» и «указ» — результаты упорядочивающей деятельности (физической или вербально-визуальной) субъекта власти, законодателя, адресующего императивное сообщение подчиненным; подчеркивается иерархичность правовой коммуникации, в которой член общества имеет низкий статус по отношению к законодателю и нуждается в сверхконтроле (несамостоятельность). Обобщая сказанное, можно обнаружить близость когнитивных категорий «устав», «указ» и подобных, с одной стороны, и их противопоставленность «закону», с другой стороны, по критерию проявленности человеческого фактора, то есть включенности человека в правовую коммуникацию с четко определенной ролью. Категории типа «устав», «указ» моделируют межсубъектные правовые отношения «законодатель — субъект права». «Закон» — абстрактная категория, не отражающая межсубъектной коммуникации.

Интерпретация собранных нами примеров функционирования компонентов концептосферы «закон» в истории русского юридического дискурса углубляет представление об эволюции концептосферы «закон» как части лингвокультуры. В функциональном отношении термины *устав*, *уложение* и *учреждение*, как и обозначаемые ими законодательные документы, были очень близки (соответственно близости концептов), что подтверждается лексикографией: *устав* — ‘учреждение, постановление, законположение’ [Словарь... 1847, т. IV: 364], *уложение* — ‘узаконение, учреждение, устав’ [Там же: 340], *учреждение* — ‘установление’ как действие учреждающего [Там же: 380], в юридическом дискурсе и как документ, устанавливающий правовые нормы.

Среди ранних номинаций законодательных документов высшей силы присутствует термин *устав*. Понятие устава уже в древнеславянском праве подразумевало официальность и обязательность соблюдения, но не предполагало конкретного авторства и, по-видимому, письменной фиксации. Так, в договоре с Византией 944 г. термин *устав* дополняет термин *закон*, который в ту эпоху обозначал не письменный акт, а совокупность норм обычного восточнославянского права [Исаев 2001: 44; Российское законодательство... 1984–1994, т. 1: 19], следователь-

но, *устав* фактически являлся дублетом к *закону*, причем, судя по контексту, именно в восточнославянской культуре: «по закону Гречьскому по уставу, и по закону Рускому» [Памятники... 1952–1961, вып. 1]. В письменной традиции устав приобретает авторство. Пространная (поздняя) редакция «Правды Русской» (XI в.) состоит из двух частей: «Устава Ярослава Владимировича» и «Устава Владимира Всеволодовича Мономаха». Древнейшим названием первого письменного свода юридических норм считается «Судь Ярославль Володимерича. Правда Русьская», то есть термин *устав* был включен в пространную редакцию позже, вероятно, по образцу более ранних уставов: известны древнерусские княжеские уставы и уставные грамоты, определявшие сферы юрисдикции церкви в государстве, например: «Устав князя Владимира Святославича о десятинах, судах и людях церковных» (XI–XII вв.), «Устав князя Ярослава о мостех» (XIII в.) и другие. Предполагается, что эти акты появлялись под влиянием византийского законодательства (в частности «Номоканона» IX в.), которому была свойственна авторизация [Памятники... 1952–1961, вып. 1]. Важно отметить, что входящий в название «Правды Русской» термин *правда* имел то же значение, что и *закон* в договоре с Византией 944 г. ('нормы права'), поэтому должен рассматриваться как часть данной концептосферы; использование термина *закон* в договоре обусловлено, очевидно, необходимостью нейтрального перевода греческого νόμος 'обычай, закон, установленный людьми', при этом термин *правда*, осложненный моральной семантикой, не был использован по причине неполноэквивалентности [Попова 2018]. В XVIII–XIX вв. устав, сохраняя статус законодательного акта верховной власти, приобретает форму правового кодекса, применяющегося в определенной сфере: «Уставъ Воинскій» 1716 г. [Полное собрание... 1830, т. V, № 3006. — Здесь и далее знаком № обозначается порядковый номер документа в «Собрании»], «Регламентъ или Уставъ Главнаго Магистрата» 1721 г. [Там же, т. VI, № 3708], «Уставъ Благочинія или Полицейскій» 1782 г. [Там же, т. XXI, № 15379], «Уставъ уголовного судопроизводства», «Уставъ гражданского судопроизводства» 1864 г. [Полное собрание... 1830–1884, т. XXXIX, № 41476, 41477].

Термин *уложение* (от *уложить* 'учредить, постановить, узаконить') в XVII в. становится названием общегосударственного свода правовых норм — «Уложение» 1649 г., или «Соборное уложение» («соборомъ уложили») [Полное собрание... 1830, т. I,

№ 1]. Данная традиция номинации сохраняется в XIX — начале XX в., происходит сужение значения до свода норм одной области права: «Уложение о Наказаніяхъ Уголовныхъ и Исправительныхъ» 1845 г. [Полное собрание... 1830–1884, т. XX, ч. 1, № 19283], «Уголовное Уложение» 1903 г. [Полное собрание... 1885, т. XXIII, № 22704]. Кроме того, в юридической речи XVII в. термин *уложение* имел значение ‘законодательство’, что следует из контекстуального анализа «Уложения», где формулы «по уложению прежнихъ Государей» и «по прежнему уложенью» соотносятся с перечисляемыми видами законодательных актов и кодексов («государские указы», «боярские приговоры», «судебники»).

Термин *учреждение* (от *учредити* ‘постановить, узаконить’, синонимичного *уложити*) в значении специализированного свода правовых норм использовался в законодательной деятельности XVIII–XIX вв.: «Учрежденія для управленія Губерній Всероссийскія Имперіи» 1775 г. [Полное собрание... 1830, т. XX, № 14392], «Общее Учрежденіе Министерствъ» 1811 г. [Полное собрание... 1830, т. XXXI, № 24686], «Учрежденіе судебныхъ установленій» 1864 г. [Полное собрание... 1830–1884, т. XXXIX, № 41475]. Как было отмечено, деривационная и когнитивная модель *учреждения* соответствует *уложению* (‘упорядочивание’).

Появление термина *указ* связано с названием древнерусского нормативно-правового акта *указная грамота*, которая в XIV–XVI вв. регламентировала имущественные отношения и права феодалов. С XVII в. *указ* — один из наиболее частотных законодательных актов, издаваемых главой государства или высшим органом власти (*Именный, Сенатский*). Указы регламентировали различные сферы жизни общества, разъясняя и дополняя правовые кодексы: *именной указ «Объ отмѣнѣ въ судныхъ дѣлахъ очныхъ ставокъ, о бытіи вмѣсто оныхъ расспросу и розыску, о свидѣтеляхъ, объ отводѣ оныхъ, о присягѣ, о наказаніи лжесвидѣтелей и о пошлинныхъ деньгахъ»* 1697 г. [Полное собрание... 1830, т. III, № 1572]; *именной указ «О должности Фискаловъ»* 1714 г. [Там же, т. V, № 2786], *сенатский указ «О возвращеніи неисправныхъ отчетовъ, для исправленія въ тѣ мѣста, отъ коихъ были представлены»* 1829 г. [Полное собрание... 1830–1884, т. IV, № 3335], *сенатский указ «О наблюденіи и отчетности по дѣламъ, поступающимъ изъ гражданскихъ судебныхъ мѣстъ въ военные суды»* 1848 г. [Там же, т. XXIII, № 22202] и мн. др.

Термин *закон* до XX в. отсутствует среди номинаций актов высшей юридической силы (в функции реквизита «вид докумен-

та»). Следует обратить внимание на то, что при толковании лексемы *закон* в значении 'установление, предписание светской власти' в «Словаре русского языка XI–XVII вв.» даются цитаты из источников религиозного, летописного характера, описывающих факты нерусской культуры [Словарь... 1975, вып. 5: 218]. Характерна дефиниция выражения *законы гражданские* в лексикографии XVIII в., отражающая логическую идентификацию традиционных правовых актов (*устав, уложение*) с законами: «Государями и властями свѣтскими уложенные уставы» [Словарь... 1789–1794, ч. III: 9]. Подобное явление фиксируется и в начале XX в., когда при введении «Уголовного Уложения» (1903 г.) его статус поясняется в именном указе как *кодекс, закон* [Полное собрание... 1885, т. XXIII-1, № 22704], но заглавная номинация дается в русле национальной традиции (при возможных вариантах «Уголовный кодекс», «Свод уголовных законов»).

По результатам нашего исследования, постепенная актуализация термина *закон* и его производных терминологических вариантов *узаконение, законоположение* (под влиянием моделей *уложение, учреждение*) происходила в русском юридическом дискурсе XVIII–XIX вв. Безусловно, одним из важных факторов этого процесса было западноевропейское влияние, осмысление норм и языка европейских правовых систем, восходящих к латинской: *закон* — лат. *lĕx*, фр. *loi*, англ. *law*, нем. *Gesetz*. Приведем некоторые примеры. В указе Петра I «О хранении прав гражданских, о невершении дел против Регламентов, о невыписывании в доклад что уже напечатано и о имении сего указа во всех судных местах на столе, под опасением штрафа» 1722 г. равнозначны использованы варианты *права* 'законы' (в заглавии и тексте) и собственно *законы* («всѹе законы писать, когда их не хранить») [Полное собрание... 1830, т. VI, № 3970]. В эпоху Екатерины II издан сенатский указ «О рѣшеніи тяжѣбъ и исковъ между иностранцами, по Россійскимъ законамъ» 1775 г. [Там же, т. XX, № 14323], в котором чередуются сочетания *россійские (английские) законы / права*. Квалификация *закона* как самостоятельного вида нормативно-правового акта введена Екатериной II в Наказе, данном Комиссии о составлении проекта нового «Уложения»; вторую категорию должны были составить *учреждения* (наказы, уставы), третью — *указы* [Там же, т. XVIII, № 12949]. В предисловии к первому выпуску «Полного собрания законов Российской Империи» 1830 г. все включенные в него акты самодержавной власти (в частности

устав, уложение, учреждение, указ) обозначены как *законы / узаконения*. Однако и в XIX в. в государстве существовали не *законы*, а *указы, уставы, уложения, учреждения* и др.

Таким образом, документальный материал национального юридического дискурса свидетельствует о том, что русская концептосфера «закон» прошла особый путь развития, она не имела монолитности и однородности. У истоков концептосферы находится «правда» ('истинные и справедливые правовые нормы'), которая и впоследствии сохраняла центральную позицию [Попова 2018]. В дальнейшем под влиянием экстралингвистического фактора (укрепление самодержавной власти) ядро формируется несколькими однотипными компонентами («устав», «уложение», «учреждение», «указ» — 'установления верховной власти, вводящие порядок, дающие образец поведения, объясняющие нормы, побуждающие к их соблюдению'). Данная концептуальная модель обусловлена этнокультурным стереотипом подчинения, согласно которому представление о социально одобряемом поведении включает следующие компоненты: «покорность» — «вынужденная внешней силой способность человека подчинять свою волю и поступки власти другого» [Колесов 2014, т. 2: 48], «послушание» — «безусловная покорность чужой воле, добровольное ей повиновение как результат признания силы или правды носителя этой воли» [Колесов 2014, т. 2: 67], «повиновение» — «беспрекословное исполнение всех повелений, исходящих от власти, авторитета или божественной воли как проявление общественной иерархии» [Колесов 2014, т. 2: 30]. Концептуальная модель субъективности установления юридических норм и несамостоятельности субъекта правоотношений доминировала в русском юридическом языковом сознании с древности и на протяжении XVIII–XIX вв., когда русская юриспруденция осваивала термин *закон* в современном ей международном смысле. «Закон» ('предел, запрет, одинаковый для всех членов общества, обязанных знать и выполнять его') первоначально занимал периферию, концептуальная модель объективности юридических норм и самостоятельности субъекта правоотношений не была актуальной даже в юридическом языковом сознании. Это положение можно считать справедливым и в отношении русского языкового сознания в целом. Фактически в XVIII–XIX вв. начинается официальное переструктурирование концептосферы «закон», формирование новой парадигмы, в которой ядром постепенно становится собственно *закон*.

ЛИТЕРАТУРА

Исаев М. А. Толковый словарь древнерусских юридических терминов: от договоров с Византией до уставных грамот Московского государства. — М., 2001.

Колесов В. В. Словарь русской ментальности : в 2 т. / В. В. Колесов, Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. — СПб., 2014.

Памятники русского права. — М., 1952–1961. Вып. 1–8.

Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. — СПб., 1830.

Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Второе. — СПб., 1830–1884.

Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. — СПб., 1885.

Попова Л. В. Этнокультурная специфика номинаций русских законодательных документов: диахронический аспект // Язык. Право. Общество : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. — Пенза, 2018. С. 328–331.

Российское законодательство X–XX веков : в 9 т. — М., 1984–1994.

Словарь Академии Российской. — СПб., 1789–1794.

Словарь русского языка XI–XVII вв. / АН СССР, Ин-т рус. яз. — М., 1975.

Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии : в 4 т. — СПб., 1847.

REFERENCES

Isaev M. A. *Tolkovyy slovar' drevnerusskikh yuridicheskikh terminov: ot dogovorov s Vizantiei do ustavnykh gramot Moskovskogo gosudarstva.* — M., 2001.

Kolesov V. V. *Slovar' russkoy mental'nosti : v 2 t. / V. V. Kolesov, D. V. Kolesova, A. A. Kharitonov.* — SPb., 2014.

Pamyatniki russkogo prava. — M., 1952–1961. Vyp. 1–8.

Polnoe sobranie zakonov" Rossiyskoy Imperii. Sobranie Pervoe. — SPb., 1830.

Polnoe sobranie zakonov" Rossiyskoy Imperii. Sobranie Vtoroe. — SPb., 1830–1884.

Polnoe sobranie zakonov" Rossiyskoy Imperii. Sobranie Tretie. — SPb., 1885.

Popova L. V. *Etnokul'turnaya spetsifika nominatsiy russkikh zakonodatel'nykh dokumentov: diakhronicheskiy aspekt // Yazyk. Pravo. Obshchestvo : sb. st. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* — Penza, 2018. S. 328–331.

Rossiyskoe zakonodatel'stvo X–XX vekov : v 9 t. — M., 1984–1994.

Slovar' Akademii Rossiyskoy. — SPb., 1789–1794.

Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv. / AN SSSR, In-t rus. yaz. — M., 1975.

Slovar' tserkovno-slavyanskago i russkago yazyka, sostavlennyy vtorym otdeleniem" Imperatorskoy Akademii : v 4 t. — SPb., 1847.

Н. А. Румеус
Омск, Россия

АВТОМОБИЛЬ КАК ЦЕННОСТЬ И ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

АННОТАЦИЯ. В статье на материале трансформированных паремий, возникших в речи автолюбителей, исследованы ценностно-оценочные смыслы, характерные для концепта «автомобиль» в русской языковой картине мира

Теоретическую базу статьи составляет лингвистическая теория оценки. Начиная с теоретического осмысления понятий «оценка» и «ценность», автор различает две группы паремиологических трансформаций. К первой группе были отнесены паремии, в которых автомобиль выступает объектом оценки и в которых получают отражение основные свойства автомобиля: высокие технические характеристики, надежность, скорость, новизна и размеры автомобиля. Ко второй группе отнесены паремии, в которых автомобиль рассматривается как отражение социального статуса владельца, то есть является не объектом оценки, а ее мерилom. Наиболее интересными оказались паремии, позволяющие реконструировать шкалу оценок, полюса которой представлены марками автомобиля. В результате анализа случаев скрытого и явного противопоставления полюсов установлено, что автомобили иностранного производства чаще расположены у положительного полюса на шкале, тогда как статус отечественных автомобилей принижается.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностная картина мира; языковая картина мира; русский язык; паремиологические трансформации; шкала оценок; автомобили.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Румеус Ника Александровна, ассистент кафедры восточных языков, Омский государственный педагогический университет.

Адрес: 644099, г. Омск, ул. Интернациональная, 6.

E-mail: Rumeus.Nika@mail.ru.

N. A. Rumeus
Omsk, Russia

THE CAR AS A VALUE AND THE OBJECT OF EVALUATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

ABSTRACT. In the article on the material of transformed paroemias, which appeared in the speech of motorists, the value-evaluation meanings typical for the concept «car» in the Russian language picture of the world are investigated.

The theoretical basis of the article is the linguistic theory of evaluation. Starting with the theoretical understanding of the concepts of «evaluation» and «value», the author distinguishes two groups of paremiological transformations. The first group included paremia, in which the car is the object of evaluation and which reflect the main properties of the car: high technical characteristics, duty, speed, novelty and size of the car. The second group includes paremia, in which the car is viewed as a reflection of the social status of the owner, that is, is not the object of evaluation, and its measure. The most interesting were the paro-Mies, allowing to reconstruct the scale of assessments, the poles of which are represented by the brand of the machine. As a result of the analysis of cases of hidden and obvious opposition of poles, it was found that foreign-made cars are more often located at the positive pole on the scale, while the status of domestic cars is reduced.

KEYWORDS: *value picture of the world; language picture of the world; Russian language; paremiological transformation; scale of assessments, cars.*

ABOUT THE AUTHOR: *Rumeus Nika Alexandrovna, Assistant, Department of Oriental Languages, Omsk State Pedagogical University.*

В современном языкознании не ослабевает интерес к изучению категории оценки, которая является одной из самых востребованных в языковой картине мира говорящего, так как семантика оценки несет в себе систему ценностей окружающего мира и ценность человека в нем [Белова 2011: 3]. Человек постоянно оценивает себя, других людей, окружающую его действительность, выражая свое отношение к ним разнообразными средствами в процессе коммуникации.

Оценка в лингвистике и смежных науках рассматривается в качестве многоаспектной категории, соотносимой с ценностной шкалой, и определяется как положительная или отрицательная характеристика объекта, связанная с признанием или непризнанием его ценности с позиций ценностных критериев [Вольф 1985: 5–6]. В существующих определениях языковой оценки акцентируется внимание на той или иной стороне этого явления. Так, в словаре лингвистических терминов оценка трактуется как суждение говорящего, его отношение, а именно одобрение или неодобрение, желание, поощрение [Марузо 2004: 217], что подчеркивает статус говорящего как главного действующего лица в процессе оценивания. Связь субъекта и объекта оценки оказывается в центре дефиниции оценки как умственного акта, являющегося результатом взаимодействия человека с окружающей

его действительностью, в ходе которого человек оценивает способность того или иного объекта удовлетворять его потребности, желания, интересы или цели [Ильина 1982: 63]. Определение оценки как «языковой категории, являющейся отражением логической категории, мыслительных процессов, приводящих к установлению ценности всевозможных объектов» [Чернявская 2001: 86], имеет особое значение для настоящей статьи, так как актуализирует связь оценки и ценности / антиценности.

Понятие ценности востребовано в исследованиях, базирующихся на утверждении о том, что каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Определяя функции ценностей, И. Ф. Наумова относит ценностные ориентации к механизмам целеполагания, которые ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную, значимую для человека картину мира [Наумова 2010: 43]. Иначе говоря, понимание менталитета, в том числе национального, возможно через выявление основных ценностных ориентаций социума. Подчеркивая принципиально положительный (в отличие от оценки) характер ценности, Д. А. Леонтьев определяет последнюю как идеальную модель должного / желательного, отражающую опыт жизнедеятельности социальной общности [Леонтьев 1998: 13–15]. Л. В. Сурженко понимает ценность как «социальный феномен, существующий в диалектическом отношении субъект — объект, который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью» [Сурженко 2011: 4]. Совокупность всех представлений социума о должном / желательном, т. е. о ценностях, а также о том, что радикально этим ценностям противоречит, составляет ценностную картину мира социума, обусловленную особенностями культуры и имеющую исторически сложившийся характер, присущий именно данной культуре [Писанова 1997: 21–23].

В настоящей статье будут рассмотрены ценностно-оценочные смыслы, характерные для концепта «автомобиль» в русской языковой картине мира. Материалом исследования являются 135 трансформированных паремий, отобранных методом сплошной выборки из словарей пословиц и поговорок автолюбителей, а также с форумов автолюбителей drom.ru и auto.ru.

Известно, что одним из оснований оценки предмета является выполнение им определенной функции. Оценка становится

возможной тогда, когда предмет становится функционально значимым, при этом указываются критерии, признаки, по которым выносятся оценочное суждение [Вольф 1988: 34]. Можно предположить, что именно это основание должно быть ведущим при оценке такого объекта, как автомобиль. Такое положение дел находит отражение в ставшей крылатой фразе из романа Ильи Ильфа и Евгения Петрова «Золотой теленок» *Автомобиль не роскошь, а средство передвижения*, которая акцентирует внимание на предназначении автомобиля — обеспечить передвижение. Заметим, что в первой части высказывания (*не роскошь*) отрицается статус автомобиля как ценности, при этом очевидно, что сегодня, по сравнению со временами, описанными в «Золотом теленке», автомобиль стал значительно более массовым явлением и, как следствие, его оценка стала актуальной для большего числа людей. Рассмотрим далее, как взаимодействуют оценочные и ценностные значения этого объекта в современной русской лингвокультуре.

Исследуемые трансформированные паремии можно условно разделить на две группы.

К первой группе отнесем те, в которых оцениваются различные свойства самого автомобиля (разнообразные технические характеристики, скорость, качество и т. п.), позволяющие ему реализовать основную функцию — быть средством передвижения.

Заметно, что о высоких технических характеристиках автомобиля упоминается в большинстве рассматриваемых нами паремиях, однако акценты могут быть расставлены по-разному. Так, антипословица *GPS до Киева доведет* (от *Язык до Киева доведет*) подчеркивает, что произошли изменения в иерархии способов ориентации в пространстве: теперь определять свое местоположение практически в любом месте Земли человеку (точнее, автовладельцу) позволяет не язык, а спутниковая система навигации GPS. Выражение *Любишь STI, люби и ТО через 5000* (от *Любишь кататься, люби и саночки возить*), где аббревиатура STI обозначает спортивные, мощные модели марки Subaru с турбированными моторами, усовершенствованной коробкой передач, большими колесными дисками с низкопрофильными шинами и т. д., как и паремия-источник, устанавливает связь между удовольствиями и их последствиями: за все хорошее придется много заплатить, в данном случае речь идет о частом прохождении технического обслуживания автомобиля. Интересно, что в первой паремии указаны только достоинства

автомобиля и его комплектующих, а во второй показана уязвимость положительных оценок.

В образованных от одной основы синонимичных паремиях *Субару без турбо — деньги на ветер* и *Лада без Спарко — деньги на ветер* отражены две характеристики автомобиля — скорость и надежность / качество. Subaru и Lada — это марки автомобилей, слово *турбо* указывает на турбокомпрессор, который позволяет увеличить мощность и крутящий момент двигателя, Sparco — это итальянская компания, специализирующаяся на выпуске комплектующих для автомобилей, продукция Sparco популярна у автолюбителей благодаря высокому качеству, удобству, надежности и безопасности. В обоих высказываниях говорится о том, что только наличие специальных дополнительных элементов оправдывает траты на автомобиль. Надежность как критерий оценки автомобиля также актуализируется в следующих выражениях: *BMW крепче, а Мерседес надежнее*; *Если бы мы делали женщин, то они бы не ломались* (слоган Mercedes-Benz); антипословица *Не хвались умом, коли берешь китайский ксенон*, источником которой является выражение *Не хвались умом, коли берешь все хребтом*, показывает, что ксеноновые лампы, произведенные в Китае, не отличаются высоким качеством.

Стремление к увеличению скорости как важная черта современного общества нашло отражение в трансформированной паремии *Баба с возу — квотер быстрее* (от *Баба с возу — кобыле легче*), где квотер — это 402 метра, время прохождения квотера является одной из характеристик автомобиля, то есть чем быстрее время прохождения, тем лучше. О скорости и выражение *Где виден путь прямой, 60 не ограничение* образовано (от *Где виден путь прямой, не едь по кривой*). Паремия-источник показывает, что не нужно искать сложных решений тех проблем, которые можно решить легким и простым способом, при этом современная редакция имеет практически не связанный со значением оригинала смысл: в ней утверждается, что если дорога прямая, то ограничение 60 км/ч не действует, что является ошибочным, однако, показывает на стремление автолюбителей к быстрой езде.

Кроме высоких технических характеристик, надежности, скорости, неразрывно связанных друг с другом, в современном автомобиле также ценится новизна. Так, антипословица *Лучше горькая правда, чем старый автомобиль* (от *Лучше горькая правда, чем сладкая ложь*) подчеркивает, что нет ничего хуже

старого автомобиля; о том же выражение *Старый Мерин Жигулем не станет*: мы видим сравнение двух марок, причем старый автомобиль марки Mercedes-Benz по своим характеристикам является лучше автомобиля марки Lada любого года выпуска.

В ходе исследования было замечено, что размеру автомобиля также уделяют большое внимание. Сегодня почти во всем мире распространены машины эконом-класса (малолитражные автомобили), однако к ним относятся с некоторым предубеждением: существует множество негативных мифов, окружающих такие автомобили, для многих решающим фактором в отказе от покупки является устойчивый «женский» имидж. Примерами паремиологических высказываний, в которых обсуждается размер автомобиля, являются следующие: *Кобыла не лошадь*, *Трабант не машина* (от *Кобыла не лошадь, баба не человек*), где Трабант — это марка восточногерманских микролитражных автомобилей, данное выражение показывает на негативное отношение к автомобилям малого размера; выражение *Лучше меньше, да Mini* является трансформированным афоризмом «Лучше меньше, да лучше» (название статьи, написанной В. И. Лениным), Mini — это марка малолитражных автомобилей, в данном случае размеры автомобиля не имеют значения, так как автомобиль данной марки отличается высоким качеством. В антипословице *Муж и жена — один Смарт не делят* (от *Муж и жена, одна сатана*) изменению подверглась вторая часть пословицы, которая также указывает на размеры автомобиля (Smart — это марка автомобилей особо малого класса), в данном случае использован прием литоты, так как автомобиль все же является четырехместным.

Итак, автомобиль как имеющий массовое распространение вид транспорта регулярно оценивается по таким критериям, как технические характеристики, качество, скорость, надежность, размер и подобные. Оценка по данным основаниям представляется относительно объективной (*объективной* — потому что в фокусе реальные свойства автомобиля, но все же только *относительно* объективной ввиду невозможности отрешиться от фигуры оценивающего субъекта).

В паремиях второй группы человеческий фактор выражен более явно, так как они акцентируют внимание на связи «автомобиль-владелец», отражая прежде всего социальный статус владельца. В последнее время данный аспект играет все большую роль: автомобиль становится показателем социального

положения, выступая в качестве некоего эталона, критерия состоятельности.

В этой связи особый интерес представляют паремии, содержащие указание на марку автомобиля и явное или скрытое противопоставление, позволяющее представить некую шкалу оценок. Шкала оценок является неотъемлемой частью оценочной структуры. Согласно традиционному подходу, оценка измеряется в шкальных значениях. Определить, является ли объект хорошим или плохим, возможно только при сравнении признаков данного объекта с признаками других объектов в пределах однородного класса и соотнесении сравниваемого признака с определенным отрезком оценочной шкалы. Анализируя оценочную шкалу, Н. Д. Арутюнова утверждает, что она имеет недискретный, континуальный характер. Автор выделяет семантический комплекс «хорошо — плохо» как относящийся к разряду градуированных понятий, где каждый антоним указывает направление уходящей в противоположные бесконечности шкалы, разделенной осью симметрии [Арутюнова 1988: 194]. Е. М. Вольф пишет, что на шкале находится целый ряд признаков, которые могут двигаться по нарастающей / убывающей, часто независимо друг от друга. Следовательно, можно назвать ее динамический характер — движение в сторону нарастания и убывания признака.

В исследованных паремиях на оценочной шкале, занимая полярные и промежуточное положение, располагаются марки автомобиля. Рассмотрим несколько примеров явного и скрытого противопоставления, позволяющего выявить своеобразный рейтинг марок в обыденной картине мира.

К случаям явного противопоставления можно отнести паремии, в которых оба оценочных полюса номинированы. Примером могут служить следующие трансформированные паремии: *Больной Субарамии, а лечит Ладу; Лучше Опель в руках, чем Кайен в кустах; Старый Мерин Жигулем не станет*. В данном случае мы можем наблюдать, что оценочные полюса представлены марками автомобиля, где марки автомобиля Lada и Opel расположены на полюсе со знаком «—», а марки автомобиля Subaru, Mercedes-Benz и модель автомобиля Cayenne марки Porsche располагаются на положительном полюсе.

К явному противопоставлению также относятся паремии, в которых обозначены оба компонента, но по-разному: одному соответствует некая марка автомобиля, а второй обозначен об-

щими словами: *Есть Мерседес, а все остальное — погремушки; Мерс — это машина, а все остальное — это средство передвижения*. Также второй компонент может быть никак не связан с марками автомобиля, но обладать аллегорическим значением, что позволяет расставить компоненты на оценочной шкале, например: *На небе Бог, а на земле — Мерседес-Бенц, Кобыла не лошадь, Трабант не машина* — заметим, что в подобных случаях имеет место не противо-, а сопоставление, в связи с чем у частей паремии одинаковый оценочный знак.

Из рассмотренных выше примеров видно, что в большинстве паремий наблюдается двоичное противопоставление компонентов, однако в речетворчестве автолюбителей также можно встретить попытки градуирования оценочного комплекса, например: *Бывают три типа машин: плохие, хорошие и Mercedes*. В данном случае мы видим три компонента, присутствует отрицательный и нейтральный компоненты, марка автомобиля Mercedes-Benz вновь располагается на положительном полюсе.

К высказываниям со скрытым противопоставлением мы отнесли паремии, в которых один из оценочных полюсов относится к марке автомобиля со знаком «+» или «-», тогда как второй компонент отсутствует. К примеру: *Если у тебя Ниссан — значит ты реальный пацан; Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, у кого Порш; С миру по нитке — на Роллс-Ройс все равно не хватит*, где марки автомобиля Nissan, Porsche и Rolls-Royce располагаются на оценочной шкале со знаком «+». В следующих примерах: *Если долго мучиться — Жигули получатся; Лежа на боку, не заработаешь и на Оку*, марки автомобиля Lada и Ока обладают отрицательными характеристиками, располагаясь на полюсе со знаком «-».

Таким образом, марка автомобиля становится показателем социального положения автовладельца, и в этом качестве автомобиль является ценностью. Интересно, что более всего ценятся автомобили иностранного производства, тогда как статус отечественных автомобилей принижается; своеобразным эталоном среди автолюбителей является марка автомобиля Mercedes-Benz.

Заметим, что редко, но все же встречаются случаи, когда автомобиль указывает не на социальный статус своего владельца, а на иные его качества, например, на таланты, личностные свойства: *Богатыря узнаешь за рулем; Всякий родится, да не всякий в шофера годится*. Здесь характер ценности приоб-

рета способность человека управлять автомобилем, причем особым образом — по-богатырски.

Если вернуться к утверждению *Автомобиль не роскошь, а средство передвижения*, то можно увидеть его современную интерпретацию: хорошим (эффективным, реализующим свое основное предназначение) средством передвижения автомобиль делает совокупность некоторых качеств, при этом наличие автомобиля определенного уровня подчеркивает достоинства владельца, прежде всего благосостояние (возможность позволить себе роскошь). Иными словами, автомобиль в сознании современного человека как сам является объектом оценки, так и выступает мерилom качеств своего владельца — этот двойственный ценностно-оценочный статус отражен в исследованных трансформированных паремиях.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. События. Факт. — М., 1988. 339 с.

Белова Н. Н. Семантика оценки в именах прилагательных : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Белова Наталия Николаевна ; Моск. гос. обл. ун-т. — Мичуринск, 2011. 262 с. : ил.

Бочоришвили Т. Г. Проблема объективности оценки. — Тбилиси : Ганатбела, 1988. 162 с.

Вольф Е. М. Метафора и оценка. Метафора в языке и тексте. — М. : Просвещение, 1988. 65 с.

Ильина Н. В. Структура и семантика оценочных конструкций. — М. : Рус. яз., 1982. 84 с.

Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. — 1998. № 1. С. 13–25.

Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов : пер. с фр. / предисл. В. А. Звегинцева. Изд. 2-е, испр. — М. : Едиториал УРСС, 2004. 440 с.

Наумова И. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения : учеб. пособие. — М. : Наука, 2010. 99 с.

Писанова Т. В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики: эстетические и этические оценки. — М. : Изд-о ИКАР, 1997. 320 с.

Сурженко Л. В. Ценности личности: философский и психологический анализ понятия // Научный журнал КубГАУ. — 2011. № 65 (01). С. 1–11.

Чернявская Е. А. К вопросу о семантике оценки и способам ее выражения в современном русском языке. — М. : Просвещение, 2001. 147 с.

Электронные ресурсы

Форумы об автомобилях в России [Электронный ресурс] // Форум drom.ru. — М., 2002–2018. — Режим доступа: <https://forums.drom.ru/> (дата обращения: 27.03.2018).

Форумы [Электронный ресурс] // Форум auto.ru. — М., 1996–2018. — Режим доступа: <https://forum.auto.ru/> (дата обращения: 27.03.2018).

REFEENCES

Arutyunova N. D. Tipy yazykovykh znacheniy: Otsenka. Sobytiya. Fakt. — М., 1988. 339 с.

Belova N. N. Semantika otsenki v imenakh prilagatel'nykh : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / Belova Nataliya Nikolaevna ; Mosk. gos. obl. un-t. — Michurinsk, 2011. 262 s. : il.

Bochorishvili T. G. Problema ob"ektivnosti otsenki. — Tbilisi : Ganatbela, 1988. 162 s.

Vol'f E. M. Metafora i otsenka. Metafora v yazyke i tekste. — М. : Prosveshchenie, 1988. 65 s.

Il'ina N. V. Struktura i semantika otsenochnykh konstruksiy. — М. : Rus. yaz., 1982. 84 s.

Leont'ev D. A. Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni // Psikhologicheskoe obozrenie. — 1998. № 1. S. 13–25.

Maruzo Zh. Slovar' lingvisticheskikh terminov : per. s fr. / predisl. V. A. Zvegintseva. Izd. 2-e, ispr. — М. : Editorial URSS, 2004. 440 s.

Naumova I. F. Sotsiologicheskie i psikhologicheskie aspekty tselelenapravlennoy povedeniya : ucheb. posobie. — М. : Nauka, 2010. 99 s.

Pisanova T. V. Natsional'no-kul'turnye aspekty otsenochnoy semantiki: esteticheskie i eticheskie otsenki. — М. : Izd-o IKAR, 1997. 320 s.

Surzhenko L. V. Tsennosti lichnosti: filosofskiy i psikhologicheskiiy analiz ponyatiya // Nauchnyy zhurnal KubGAU. — 2011. № 65 (01). S. 1–11.

Chernyavskaya E. A. K voprosu o semantike otsenki i sposobam ee vyrazheniya v sovremennom russkom yazyke. — М. : Prosveshchenie, 2001. 147 s.

Форумы об автотомобилыах в России [Elektronnyy resurs] // Forum drom.ru. — М., 2002–2018. — Rezhim dostupa: <https://forums.drom.ru/> (data obrashcheniya: 27.03.2018).

Форумы [Elektronnyy resurs] // Forum auto.ru. — М., 1996–2018. — Rezhim dostupa: <https://forum.auto.ru/> (data obrashcheniya: 27.03.2018).

И. А. Семухина, А. Ю. Любивая
Екатеринбург, Россия

БЕРЕНДЕЕВО ЦАРСТВО В «СНЕГУРОЧКЕ» А. Н. ОСТРОВСКОГО: ИСТОКИ ОБРАЗА

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются реальные и мифологические истоки образа Берендеева царства, ставшего основой художественного воплощения идеала свободного гармоничного общества в «весенней сказке» А. Н. Островского «Снегурочка». Сопоставлены различные предположения и выводы фольклористов, краеведов, этнографов, литературоведов, связанные с этимологией слова «берендеи». Приводятся легенды и предания города Переславль-Залесский (о царе Берендее, Берендеевом болоте, «каменной бабе» и др.), очевидно, повлиявшие на поэтический замысел драматурга.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мифология; русский фольклор; этимология; русская литература; русские писатели; сказки; литературное творчество.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Семухина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: slawirsem@mail.ru.

Любивая Анастасия Юрьевна, выпускница Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: slawirsem@mail.ru.

I. A. Semukhina, A. Ju. Lubivaya
Ekaterinburg, Russia

THE KINGDOM OF BERENDEY IN A. N. OSTROVSKY'S «SNOW MAIDEN»: SOURCES OF AN IMAGE

ABSTRACT. Article considers real and mythological sources of an image of the Kingdom of Berendey which has become a basis of artistic realization of an ideal of free harmonious society in «the spring fairy tale» of A. N. Ostrovsky «Snow Maiden». Authors compare various assumptions and conclusions of specialists in folklore, local historians, ethnographers, literary critics connected with etymology of the word «berendei». Legends and legends of the city of Pereslavl-Zalesky (about the tsar Berendey, the Berendeeyv swamp, «stone image», etc.), obviously, affected a poetic plan of the playwright are presented.

KEYWORDS: mythology; Russian folklore; etymology; Russian literature;

Russian writers; fairy tales; literary work.

ABOUT THE AUTHORS: *Semukhina Irina Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University.*

Lubivaya Anastasia Jurevna, Graduate of the Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

В драматургическом наследии А. Н. Островского «Снегурочка» (1873) заняла особое место, став своеобразным итогом творческих исканий писателя. В «весенней сказке» воплотились идеалы позднего периода творчества художника, его особая эстетическая концепция. А. Л. Штейн назвал пьесу русского драматурга чудом, поставив ее в один «ряд с такими поэтическими созданиями мирового театра, как комедии Шекспира и Аристофана» [Штейн 1973: 253]. Примечательно то, что сам А. Н. Островский, осмысляя специфику драматического искусства, обращался к опыту английского драматурга: «...интрига есть ложь, а дело поэта — истина. Счастлив Шекспир, который пользовался готовыми легендами: он не изобретал лжи, но в ложь сказки влагал правду жизни. Дело поэта не в том, чтобы выдумывать небывалую интригу, а в том, чтобы происшествие даже невероятное объяснить законами жизни» [Островский 1952: 321].

Оригинальность творения Островского обусловила исследовательскую полемику по вопросу жанрового своеобразия «весенней сказки», который остается актуальным и открытым по сей день: «стихотворная драма на сказочный сюжет» [Лотман 1989]; «романтическая мистерия» [Маньковский 2003]; «философско-символическая драма» [Чернец <http://>]; поэтическая утопия [Гаркави 1969; Лотман 1989; Соловьева 2000]; синтетичный жанр, соединяющий фантастичность феерии, символизм «пьесы-маски», иронию комедии и глубокое содержание народной сказки [Ревякин 1974].

Особую роль в изучении «Снегурочки» играет не теряющая актуальности работа А. Л. Штейна «Мастер русской драмы» (1973), в одном из «этюдов» которой исследователем рассматривается история создания сказки, значение фольклора в воплощении принципа народности как основы реализма драматурга: «Через фольклор проникает Островский и в народную жизнь, больше того, в народную жизнь доисторической эпохи, и в этом ему помогает и обряд, и песня, и поговорка, и народное красно-

речие» [Штейн 1973: 260]. По словам ученого, Островский «создает поэтический стиль, в котором фантастика и психологизм, комедийные и трагические мотивы, быт и поэтический обряд, типическое и индивидуальное составляют неповторимое единство» [Штейн 1973: 264]. Намеченные в XX столетии векторы постижения идейно-художественного своеобразия «весенней сказки» находят свое дальнейшее развитие и сегодня, в современных исследованиях [см., напр.: Леонова 2001; Бурдакова 2008].

В «Снегурочке» Островского основой художественного воплощения идеала совершенного общества, где царит гармония, счастье, свобода и равенство, стал образ Берендеева царства. История создания пьесы драматурга и истоки образа царства Берендея тесно связаны со славянским фольклором.

Легенда о Берендеевом царстве уходит корнями в историю и этнографию города Переславль-Залесский. Сегодня о берендеях напоминают лишь название железнодорожной станции Берендеево (по дороге из Москвы в Ярославль) и Берендеево болото, которое находится на юге Ярославской области между несколькими деревнями и занимает площадь более пяти тысяч гектаров. В словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона упоминается, что в этом болоте «Александровского уезда Владимирской губернии», длина которого «10 верст, ширина 4-5 вёрст», «есть следы жилья; по местному преданию, здесь был г. Берендеев, где жил царь Берендей» [Брокгауз, Ефрон 1891: 525].

Кто же такие берендеи? Слово «берендеи» имеет совсем не сказочное происхождение. Переславский краевед В. Ф. Воронцов утверждает: «Недалеко от Переславля-Залесского, ближе к границе с Владимирской землей, видны остатки древнего жилья, признаки дубовых мостовых, окаменевших от времени, черепки глиняной посуды, обсеченные камни — и все это из года в год затягивается болотом. Ученые полагают, что здесь некогда стоял город Берендеев» [цит. по: Бакаев <http>]. Берендеями изначально считали кочевой народ тюркского происхождения, называвшийся в летописях то «торками», то «черными клобуками». О неустановленности этимологии названия этого малоизвестного народа писал и М. Фасмер: «берендеи — тюркское кочевое племя в Южной Руси, в 1097 г. заключившее союз с печенегами, в 1105 г. побежденное половцами и исчезнувшее в XIII в. <...> Это название еще не получило надежной этимологии» [Фасмер 1986: 155].

Нередко берендеев относили к простым разбойникам. Например, в Энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и

И. А. Ефрона читаем: «Первоначально, когда они были независимы, они занимались исключительно грабежами и набегами на Русь...». Но замечено, что с появлением половцев образ жизни берендеев значительно меняется: «Теснимые половцами, они отступают к южным пределам тогдашней Руси и испрашивают позволения поселиться на окраинах Переславского и Киевского княжеств с обязательством защищать их от набегов степняков. Русские князья не могли, конечно, не согласиться на такую даровую защиту их пограничных владений, и Б., поселившись в Поросье и Верхнем Побужье, мало-помалу привыкли к оседлости и к городской жизни <...> и по крайней мере в XII в. могут уже назыв. полуседлым народом» [Брокгауз, Ефрон 1891: 525].

К объяснению природы этого древнего народа обращается и В. И. Даль, толкуя слово «берендейка»: «берендейками» называли в торговле игрушки, людей, животных, которые вырезали из дерева «в Троицкой Лавре, в 50 верстах от села Берендеева». От этого слова образовалось слово «берендеить» — «берендейки строгать, заниматься пустяками, игрушками» [Даль 1981: 83]. Но более интересным представляется объяснение В. И. Далем слова «берендить» — «мешать, препятствовать, спорить, перечить». Именно данное значение могло повлиять на возникновение названия Берендеева царства, которое отличалось неуступчивостью и самостоятельностью.

А. М. Бакаев полагает, что в основе этого древнего топонима лежит слово «медведь» (бер) и «деять» (делать) — т. е. «бером деянные» («люди-медведи»). И, соответственно, тотемом данного славянского племени был медведь. Неслучайно Берендей зачастую толковался непосредственно как языческий бог, покровитель лесов, рек, родников [Бакаев [http](http://)].

Так или иначе, большинство исследователей сходится в том, что берендеи — это обособленное славянское поселение, оставившее о себе память не только в топониме, но и в красивых легендах и преданиях. Обратимся к некоторым из них, которые были собраны краеведами В. И. Лествициным, М. И. Смирновым, В. Ф. Вороновым, А. М. Бакаевым и др.

Краевед В. Ф. Воронов в очерке «Загадки царства Берендея» приводит тексты двух местных преданий. Первое из них рассказывает о появлении «каменной бабы», которая вот уже несколько столетий стоит на берегу болота в районе деревни Черницыно. Согласно преданию, это окаменевшая царица Рогнеда:

«Царь Берендей любил по вечерам на озеро ходить. Вечерние лучи солнца скользили по глади озера. Царь ждал, когда взойдет луна и зальет окрестность холодным призрачным светом. И вдруг Берендей услышал чарующую музыку. В расплескавшихся волнах увидел царь красавицу-русалку. Заманила она Берендея в подводное царство, и волны поглотили Берендея. Царица Рогнеда забеспокоилась, побежала к озеру, стала кликать супруга, но болото только ответило ей эхом: «Берендей! Дей-ей-ей!». Так и осталась она с маленьким сыном в тереме. Но тоска одолела царицу, и пошла она опять на озеро. Поженски всплакнула и запричитала: «Муженек ты мой ненаглядный! Что ж ты словечка жене своей сказать не хочешь?». От тоски и горя превратилась Рогнеда в каменное изваяние женщины, каких немало в степях на пути следования кочевых тюроков» [цит. по: Бакаев [http](#)].

Второе предание дает следующее представление о Берендее и связанных с ним событиях:

«На горе, где сейчас расположена деревня Давыдово, стоял в древности терем царя Берендея. Была у царя красивая дочка Маша. Когда она подросла, Берендей стал подумывать о ее выданье. Как-то раз приехали к царскому терему два богатыря-красавца, один краше другого. Машеньке понравился Иван-царевич, но Берендей невзлюбил его. Ему по нраву пришелся царевич Федор. Машенька не смогла противиться отцовской воле, тихо ушла на болото и бросилась в трясину. Иван-царевич с горя пошел на болото вслед за возлюбленной и покончил с собой на том же месте. Но царевич Федор любил Машеньку также горячо и преданно. Болотная трясина поглотила и Федора-царевича» [цит. по: Бакаев [http](#)].

Большое число сказаний связано с таинственным Берендеевым болотом. Особое место в народных преданиях занимает Волчья гора, по выражению В. Ф. Воронова — «самое унылое и страшное место на Берендеевом болоте». По одной из версий, здесь некогда «было большое поселение с бойкой торговлей» [цит. по: Бакаев [http](#)]. Поэтому на берегах Берендеева болота и возвышенности рядом с ним, Волчьей горе, многие пытались отыскать сокровища. И во время этих поисков в дремучем лесу обнаруживались хорошо утрамбованные площадки, мусорные и деревянные мостовые, свидетельствующие о древних поселениях. Поиском поселения на высокой горе исследователи заинтересовались еще в конце XVIII века. А в 1820 году сюда отпра-

вился Д. И. Хвостов и обнаружил здесь земляные укрепления древнего города.

Впоследствии, уже в XX веке, на этом болоте при разработке торфяника было открыто более 20-ти археологических памятников 10–5 тысячелетия до н. э. По свидетельству А. М. Бакаева, на месте Волчьей горы (которая стала археологическим памятником) археологи и краеведы обнаружили множество древних артефактов, культовых предметов с изображением славянских символов, зооморфные фигурки (в т. ч. изображение морды зверя, похожего на медведя), изображение человека. Все фигурки были найдены на окраине Волчьей горы, именно там, где местные жители чаще всего обозначали место нахождения «каменной бабы». Это привело к предположению, что «каменная баба» была центральной фигурой языческого капища одного из племен, которое и дало название огромному болоту — Берендеево.

Поэтому неслучайно предания о происхождении названия «Берендеево болото» тесно связаны не только с историями о берендеях, но и с историями о «каменной бабе». Краевед М. И. Смирнов записал воспоминания учительницы А. П. Лавровой одного из сел (Лаврово), расположенного на берегу Берендеева болота:

«Вдова Марья управляла здешним городом в незапамятные времена после царя Берендея, когда на месте болота было озеро. Горожане были народ буйный и справляться с ними было нелегко. Вся надежда была на подрастающего сына, в котором мать души не чаяла. Вот сын её стал подрастать и становиться помощником матери. Раз он пошёл на озеро купаться и утонул. Горю матери не было границ. Она поднимает на ноги всех рыбаков и снаряжает их ловить труп сына. Но напрасно. Поймать его не могли. Марья с горя проклинает озеро: «Чтоб тебя мохом подёрнуло», — сказала она, а в то время слово проклятия имело страшную силу. Озеро не по дням, а по часам начинает зарастать болотной травой, и вот в конце концов на месте озера получилось Берендеево болото. Но за это бог наказал вдову Марью. Лишь только она произнесла слова проклятия и озеро стало зарастать, сама превратилась в «каменную бабу». Сын её утопленник за грех матери мучается до сих пор; тело его не гниёт, а плавает под болотным покровом и старается выйти на поверхность земли. Для этого толкается в него головой, но напрасно. Слой болотной земли только поднимается и получа-

ются кочки. Вместе с этим утопленником такую же муку терпят убийцы царевича Дмитрия и все великие грешники. В болоте есть много «окон», каждый год появляются новые и всё на тех местах, где сидела в Иванову ночь (накануне Ивана Купала) нечисть поганая и думу думала, как бы люд крещёный донять и как бы вред ему причинить» [Смирнов 2004: 21].

Возникновение «весенней сказки» «Снегурочка» в творчестве Островского напрямую связано с его путешествием в имение Щельково, по дороге к которому драматург на несколько дней задержался в Переславле-Залесском. Там он изучал местный говор, фольклор, тогда же мог услышать и о Берендеевом болоте, легенды и предания о древнем народе. Обычаи, традиции местных жителей и природа края — все это повлияло на поэтический замысел драматурга. В результате Островский напишет о своем впечатлении о Щелькове: «Каждый пригорочек, каждая сосна, каждый изгиб речки — очаровательны, каждая мужицкая физиономия значительна <...> и всё это ждёт кисти, ждёт жизни от творческого духа. Здесь всё вопиёт о воспроизведении...».

В «Снегурочке» Островский не ставил перед собой задачи решения вопроса о конкретно-исторической форме социально-политического устройства совершенного государства. Жизнь царства берендеев показана автором с точки зрения народных представлений об идеальном обществе. С позиции народных идеалов драматург раскрывает основные истоки справедливой и счастливой жизни. В «весенней сказке» Островский дает эпическую картину жизни народа, его национальный характер, вводит философский подтекст, который придает содержанию сказки общечеловеческий смысл. Царь Берендей выступает не только хранителем мира-спокойствия, но и всего миропорядка. Законам мироустройства соответствуют строгие нравственные законы берендеевского бытия, отраженные в словах царя:

Чем же и свет стоит?
Правдой и совестью
Только и держится.

Опираясь в создании образа мира царства Берендея на народные традиции, обряды, предания, Островский художественно воплотил свое представление об условиях благоденствия народа, поэтически обобщенный идеал национальной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

Бакаев А. М. Берендеево болото: легенды, предания, факты, находки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dazzle.ru/спес/bboloto.shtml> (дата обращения: 06.05.2018).

Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь : в 86 т. — СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1891. Т. III.

Бурдакова Т. В. Смыслы и образы на пересечении реального, идеального и фантастического в пьесе А. Н. Островского «Снегурочка» // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Русская филология. — 2008. № 4. С. 182–188.

Гаркави А. М. «Снегурочка» Островского как социальная утопия // Уч. зап. Калининград. ун-та. Вып. 4. Филологические науки. — 1969. С. 34–46.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — М. : Рус. язык, 1981. Т. 1 : А–З. 699 с.

Леонова Л. М. Литературно-эстетические принципы в драме А. Н. Островского «Снегурочка» [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Самара, 2001. — Режим доступа: <http://dissertation1.narod.ru/avtoreferats3/b16.htm> (дата обращения: 16.05.2018).

Лотман Л. М. «Снегурочка», «весенняя сказка» А. Н. Островского // Островский А. Н. Снегурочка. — Л. : Библиотека поэта. Малая серия, 1989. С. 7–64.

Маньковский А. В. «Русалка» А. С. Пушкина и «Снегурочка» А. Н. Островского // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. — 2003. № 3. С. 121–126.

Островский А. Н. Полн. соб. соч. : в 14 т. — М. : ГИХЛ, 1952. Т. XII : Статьи о театре. Записки. Речи 1859–1886. 390 с.

Ревякин А. И. Искусство драматургии А. Н. Островского. — М. : Просвещение, 1974. 334 с.

Смирнов М. И. Из этнографических записей по Переславль-Залесскому уезду // Доклады Переславль-Залесского науч.-просветит. общества. — М. : MelanarĖ, 2004. Вып. 11. С. 18–23.

Соловьева В. Берендеево Царство // Литература. — 2000. № 1. С. 8–9.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. — М. : Прогресс, 1986. Т. I (А–Д). 576 с.

Чернец Л. В. Жанры пьес Островского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tezaurus.oc3.ru/library.php> (дата обращения: 22.05.18).

Штейн Л. А. Мастер русской драмы. Этюды о творчестве Островского. — М. : Советский писатель, 1973. 432 с.

REFERENCES

- Bakaev A. M. Berendeevo boloto: legendy, predaniya, fakty, nakhodki [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.dazzle.ru/spec/bboloto.shtml> (data obrashcheniya: 06.05.2018).
- Brokgauz F. A., Efron I. A. Entsiklopedicheskiy slovar' : v 86 t. — SPb. : Brokgauz-Efron, 1891. T. III.
- Burdakova T. V. Smysly i obrazy na peresechenii real'nogo, ideal'nogo i fantasticheskogo v p'ese A. N. Ostrovskogo «Snegurochka» // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Ser. Russkaya filologiya. — 2008. № 4. S. 182–188.
- Garkavi A. M. «Snegurochka» Ostrovskogo kak sotsial'naya utopiya // Uch. zap. Kaliningrad. un-ta. Vyp. 4. Filologicheskie nauki. — 1969. S. 34–46.
- Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4 t. — M. : Rus. yazyk, 1981. T. 1 : A–Z. 699 s.
- Leonova L. M. Literaturno-esteticheskie printsipy v drame A. N. Ostrovskogo «Snegurochka» [Elektronnyy resurs] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Samara, 2001. — Rezhim dostupa: <http://dissertation1.narod.ru/avtoreferats3/b16.htm> (data obrashcheniya: 16.05.2018).
- Lotman L. M. «Snegurochka», «vesennyya skazka» A. N. Ostrovskogo // Ostrovskiy A. N. Snegurochka. — L. : Biblioteka poeta. Malaya seriya, 1989. S. 7–64.
- Man'kovskiy A. V. «Rusalka» A. S. Pushkina i «Snegurochka» A. N. Ostrovskogo // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 9. Filologiya. — 2003. № 3. S. 121–126.
- Ostrovskiy A. N. Poln. sob. soch. : v 14 t. — M. : GIKhL, 1952. T. XII : Stat'i o teatre. Zapiski. Rechi 1859–1886. 390 s.
- Revyakin A. I. Iskustvo dramaturgii A. N. Ostrovskogo. — M. : Prosveshchenie, 1974. 334 s.
- Smirnov M. I. Iz etnograficheskikh zapisey po Pereslavl'-Zalesskomu uezdu // Doklady Pereslavl'-Zalesskogo nauch.-prosvetit. obshchestva. — M. : MelanarE, 2004. Vyp. 11. S. 18–23.
- Solov'eva V. Berendeevo Tsarstvo // Literatura. — 2000. № 1. S. 8–9.
- Fasmer M. Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka : v 4 t. — M. : Progress, 1986. T. I (A–D). 576 s.
- Chernets L. V. Zhanry p'es Ostrovskogo [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://tezaurus.oc3.ru/library.php> (data obrashcheniya: 22.05.18).
- Shteyn L. A. Master russkoy dramy. Etyudy o tvorchestve Ostrovskogo. — M. : Sovetskiy pisatel', 1973. 432 s.

Н. Л. Смирнова
Екатеринбург, Россия

О РЕЗУЛЬТАТАХ КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МИГРАЦИЕЙ В ИСТОРИИ СЕМЬИ

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты тестирования школьников-билингвов 7–14 лет по субтестам «Говорение», «Чтение», «Письмо», «Слушание». Сделан вывод о сбалансированности их билингвизма и готовности к обучению в российской общеобразовательной школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сбалансированный билингвизм; виды речевой деятельности; речевая деятельность; говорение; чтение детей; обучение письму; слушание; русский язык как иностранный; методика русского языка в школе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Смирнова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования, ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования». Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16.

N. L. Smirnova
Ekaterinburg, Russia

ON THE RESULTS OF COMPREHENSIVE TESTING OF STUDENTS WITH MIGRATION IN FAMILY HISTORY

ABSTRACT. The article presents the results of testing of schoolboys-bilinguals of 7–14 years on subtests «Speaking», «Reading», «Letter», «Listening». A conclusion is made about the balance of their bilingualism and their readiness for training in the Russian secondary school.

KEYWORDS: balanced bilingualism; types of speech activity; speech activity; speaking; children reading; learning to write; listening; Russian as a foreign language; methodology of the Russian language at school.

ABOUT THE AUTHOR: Smirnova Natalia Leonidovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Philological Education, Institute of Educational Development.

В течение 2017 года была проведена комплексная диагностика сбалансированности билингвизма у школьников с ми-

грацией в истории семьи. В исследовании приняли участие 250 школьников 8–14 лет.

Добровольность тестирования рассматривается нами как важный параметр оценивания уровня сложности тестовых заданий для конкретных учащихся с возможным выходом на последующее глубокое интервью о причинах сложности — иногда лежащих в области психологии и социологии.

Для опроса использовались материалы комплексных диагностических тестов, точно соответствующих «паспортному» возрасту тестируемых, что позволяло решить задачи:

- по выяснению относительного соответствия общего развития учащихся-мигрантов и с миграцией в истории семьи уровню общего развития их ровесников, родившихся и постоянно проживающих в РФ;

- по выяснению уровня развития языка и речи опрошенных (в т. ч. объема лексического запаса и опыта использования его в реальной коммуникации);

- по выявлению качества этнолингвокультурного инпута на русском и другом языке, получаемого учащимися в семье и в образовательной организации;

- по выяснению влияния отдельных компонентов анамнеза билингвизма на становление би- или моно- или полуязычия учащихся (роль семьи, роль школы, роль окружающего сообщества РФ) и сделать выводы о необходимости специализированной подготовки педагогов, работников социальной сферы, психологов и целенаправленной работы с родителями воспитанников с учетом этнолингвокультурной составляющей каждого из названных сообществ.

Выводы, которые позволяют сделать полученные эмпирические данные, касаются трех аспектов проблемы обучения билингвов в современной российской общеобразовательной школе:

- готовность школьников с миграционной историей к обучению на неродном русском языке в РФ;

- уровень сбалансированности билингвизма и проистекающий отсюда экстралингвистический потенциал билингвальной личности;

- готовность учителей к осуществлению педагогической деятельности в классах, объединяющих носителей русского языка и детей, для которых русский язык является неродным;

- готовность учителей, психологов, работников социальной сферы к активному превентивному (на опережение) взаимо-

действию с семьями, в личной истории или в истории семьи которых был факт миграции (т. н. «диаспорами»).

Национальный состав тестируемых: киргизы — 75 чел.; таджики — 59 чел.; азербайджанцы — 17 чел.; армяне — 15 чел.; узбеки — 11 чел.; кумыки, курды, памирцы и украинцы — по 1 человеку (национальная принадлежность фиксировалась по словам учащихся). Из числа опрошенных родились в России 46 человек (25%), проживают в России более 5-ти лет 64 человека (35%), 47 человек проживают в России 3–4 года (26%), 24 человека (13%) приехали в Россию менее 2-х лет назад. Прямой зависимости между длительностью проживания в России и уровнем владения русским языком не установлено.

Относительно сбалансированный билингвизм сформирован у 5% опрошенных из семей с более высоким социальным статусом и уровнем образования родителей. Приближается к сбалансированности билингвизм у 11% опрошенных. Эти учащиеся нуждаются в коррекции какого-либо одного вида речевой деятельности (как правило, письменной речи).

Большинство опрошенных находятся в ситуации постепенной утраты родного языка: общение на родном языке ограничивается бытовыми темами, через семейный язык и в рамках семейной этнолингвокультуры школьники не развиваются.

У 11% опрошенных отмечается т. н. полуязычие: не только предельно сужена сфера применения родного языка, но и знание русского языка находится на элементарном уровне, т. е. учащиеся не могут полноценно обучаться на неродном русском языке и развиваться через новый язык.

Воспитываются как монолингвы 16% опрошенных: родители говорят с детьми исключительно по-русски, сохраняя родной язык для общения взрослого социума (как «секретный» для ребенка, что является инверсией такого феномена как «детские тайные языки», см. более подробно о детских тайных языках и их соотношении со взрослыми [Капица Колядич 2017: 254–258]).

Ответы детей свидетельствуют о недостаточной сформированности этнокомпонента нового языка: опрошенные не знают значений фразеологизмов, пословиц и поговорок, героев российских и советских мультфильмов, не могут назвать любимого героя сказки и мультфильма, испытывают трудности в назывании домашнего адреса, написании текста письма и т. д. Несформированность у опрошенных этнокомпонента, оторванность языка, на

котором ведется обучение, от культурной и этнокультурной реальности свидетельствуют о глобальном непонимании.

Педагогам рекомендуется актуализировать этнокультурные смыслы изучаемого материала (не только лингвистического), способствовать освоению учащимися ключевых кодов русской культуры как основы кросс-культурной коммуникации на территории РФ.

Готовы к обучению на русском языке 23% опрошенных. Не готовы к обучению на русском языке (набрали менее 60% от общего числа баллов по 3–4 видам речевой деятельности) 34% опрошенных.

Нуждаются в коррекции отдельных (1–2) видов речевой деятельности 43% опрошенных. Учителям необходимо в работе опираться на чтение и говорение самих учащихся (репродуктивную деятельность как основу продуктивной, направленной на осознание и присвоение информации как опыта), постепенно развивая аудирование и корректируя письмо.

Большинству опрошенных трудно воспринимать учебную информацию на слух. Педагогам рекомендуется говорить медленно, отчетливо артикулируя, используя короткие и продуманные фразы-инструкции, точные по содержанию, лежащие в зоне ближайшего развития ребенка по отбору речевых средств. Рекомендуется дублировать формулировку заданий в письменном виде и сопровождать комментирующим визуальным рядом (подбирая материалы с иллюстрациями или иллюстрации к предлагаемому материалу). Одновременное зрительное и слуховое предъявление информации (заданий и др.), т. е. озвучивание письменного текста, будет способствовать развитию в комплексе чтения и аудирования.

Несформированность чтения и аудирования приводит к потерям учебной информации. В этом случае учащиеся действуют не по заданию, а ориентируясь на тематическую область вопроса или текста и на усвоенные правила поведения и способы действий (в ответ на любой вопрос пишут *Этот текст о...*). 100% ответов по телепрограмме содержат ошибки, указывающие на невладение обучающимися различными видами чтения: просмотрового, выборочного, поискового, критического и на отсутствие опыта работы с неучебным текстом. Следовательно, педагогам можно рекомендовать расширить спектр читаемых и обсуждаемых на занятии текстов материалами, представленными в реальной сфере коммуникации ребенка: детские журналы,

программа ТВ для детей, детский контент в интернете, — развивая тем самым и медиа-компетенцию и способствуя накоплению и освоению в деятельности социализационно важного контента.

Все опрошенные нуждаются в коррекции письма. Наблюдая за низкой скоростью письма обучающихся 8-ми лет в процессе ответа на вопросы субтеста «Чтение» и «Аудирование», мы были вынуждены сократить количество заданий по субтесту «Письмо», ограничившись именем, фамилией и домашним адресом.

У опрошенных нет представления о языке как системе; есть некие разрозненные, выученные наизусть, но не освоенные элементы, которые приводят к ошибкам: например, в словообразовании в связи с лексическим значением слова («если я во дворе, то я дворянка; в Германии — германка»).

Длительность проживания в России и уровень владения государственным русским языком напрямую не связаны. Не владеют русским языком на базовом уровне не только дети, недавно прибывшие в Россию, но и родившиеся здесь.

Педагогам также рекомендуется более внимательно относиться к собственной речи: активно артикулировать окончания прилагательных и причастий, интонационно обозначать границы предложений и структурных частей предложения, говорить в оптимальном темпе, тщательно артикулируя, используя короткие, прозрачные по структуре фразы-инструкции, которые помогают детям понимать речь учителя и развивать свои рецептивные навыки.

Многие опрошенные не знакомы с тестовой формой опроса, поэтому переписывают задания и ответы вместо записи соответствующих цифр и букв (35% опрошенных в возрасте 11-ти лет).

Дети живут, в большинстве случаев, не в системном диалоге этнолингвокультур, а в этнолингвокультурном хаосе, который родители не способны систематизировать в силу недостаточности своего образования и отсутствия временного ресурса, равно как понимания необходимости подобной систематизации. Педагоги же не систематизируют, поскольку не владеют информацией о методике и необходимости подобной систематизации и об этнолингвокультурах воспитанников.

Все классы, участвующие в диагностике, различаются:

- неоднородностью возрастного, социального и этнокультурного состава;
- проистекающим отсюда различным уровнем общего развития учащихся и их мотивации к реализации образовательного процесса;

- различным уровнем владения обучающимися русским языком, неравномерностью владения учениками различными видами речевой деятельности на русском языке;
- особенностями языковой личности детей (обучаются монолингвы, билингвы и дети с полужазычием);
- степенью адаптированности к социокультурным реалиям России;
- степенью владения этнокультурным компонентом обоих языков.

Все это существенно осложняет работу учителя. В отдельных случаях можно говорить о практически 100% неготовности класса к обучению в российской школе. Рекомендуется:

Ключевая педагогическая задача состоит сегодня в создании условий для овладения школьниками не только языком обучения (русским языком как неродным, другим родным), но и представленной в нем этнолингвокультуры как основы процесса успешной кросс-культурной коммуникации и интеграции в российское сообщество. А стало быть, необходимо привлекать в образовательный процесс все ресурсы, доступные современному русскоязычному ребенку, родившемуся и живущему в среднестатистической семье в РФ, и выстраивать данный процесс как основанный на деятельности и потребностях самого ребенка-инофона (что предполагает самообразование педагога, освоение им методик и технологий преподавания РКИ, РКН, смешанного обучения и формирование им собственной педагогической копилки для работы с разноуровневыми поликультурными классами, включающими инофонов).

Внутри образовательной организации педагог является «маячком» для других детей в том, как взаимодействовать с инофонами, а также для родителей русскоязычных учащихся в отношении к семьям с миграционной историей. В связи с чем необходима систематическая работа, направленная на реальную интеграцию инофонов в русскоязычное сообщество, интеграцию «с обратным билетом» (возможностью для ребенка-инофона вернуться на историческую родину родителей) и перспективой развития: самореализации ученика в иных сферах деятельности и ином социальном статусе, чем у родителей. Важно отношение к инофонам как к потенциально успешным ученикам, с иным спектром возможностей, чем у русскоязычных детей в РФ, а не как к неуспевающим и отягощающим своим образовательным анамнезом аттестационные показатели школы. Для этого оптимально

подходит т. н. «Шведская иммерсионная модель» образования, когда инофоны-мигранты посещают вместе с другими детьми регулярные занятия в школе, а затем в рамках занятий продленного дня получают индивидуальные консультации и помощь в освоении нового материала, выполнении домашней работы и т. д. от педагогов-носителей своего другого (родного) языка, на данном языке с учетом данной этнолингвокультуры.

Не менее важна позиция школы в отношении родителей учеников-инофонов: поддерживающая, консультационная, сопровождающая их интеграцию с учетом особенностей их социального положения и этнолингвокультуры страны их исхода, с пониманием (!) и уважением существующих у них традиций и норм. Педагогам необходимы курсы по языкознанию (сравнительному языкознанию русского языка и основных языков учащегося-инофона) и по культуроведению (сравнительному и отдельно русской национальной и представленной в регионе нахождения организации коренной культуры) для реализации в образовательной деятельности этнолингвокультурного инпута в диалоге этнолингвокультур.

ЛИТЕРАТУРА

Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и комм. О. А. Радченко. Изд. 3-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 232 с. (Серия «История лингвофилософской мысли»).

Ирисханова О. А. О теории концептуальной интеграции // Известия РАН. Серия литературы и языка. — 2001. Т. 60. № 3. С. 44–49.

Капица Ф. С., Колядич Т. М. Русский детский фольклор. Изд. 3-е, стереот. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 316 с.: ил.

Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца 20 века / под ред. академика Ю. С. Степанова. — М.: ИЯ РАН, РГГУ, 1995. С. 35–73.

Черниговская Т. В., Балонов Л. Я., Деглин В. Л. Билингвизм и функциональная асимметрия мозга // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам. — Тарту, 1983. Вып. 16. С. 62–83.

Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. — М.: Языки славянской культуры, 2013. 448 с. (Серия «Разумное поведение и язык»).

Koudrjavitseva E. L., Salimova D. A. & Snigireva L. A. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency [Electronic resource] // Asian Social Science. — 2015. № 11 (14). P. 124–132. — Mode of access: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n14p124>.

REFERENCES

Vaysgerber Y. L. Rodnoy yazyk i formirovanie dukha / per. s nem., vstup. st. i komm. O. A. Radchenko. Izd. 3-e. — M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2009. 232 s. (Seriya «Istoriya lingvofilosofskoy mysli»).

Iriskhanova O. A. O teorii kontseptual'noy integratsii // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. — 2001. T. 60. № 3. S. 44–49.

Kapitsa F. S., Kolyadich T. M. Russkiy detskiy fol'klor. Izd. 3-e, stereot. — M. : FLINTA : Nauka, 2017. 316 s. : il.

Stepanov Yu. S. Al'ternativnyy mir. Diskurs. Fakt i printsip Prichinnosti // Yazyk i nauka kontsa 20 veka / pod red. akademika Yu. S. Stepanova. — M. : IYa RAN, RGGU, 1995. S. 35–73.

Chernigovskaya T. V., Balonov L. Ya., Deglin V. L. Bilingvizm i funktsional'naya asimmetriya mozga // Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta. Trudy po znakovym sistemam. — Tartu, 1983. Vyp. 16. S. 62–83.

Chernigovskaya T. V. Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk i soznanie. — M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2013. 448 s. (Seriya «Razumnoe povedenie i yazyk»).

Koudrjavitseva E. L., Salimova D. A. & Snigireva L. A. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency [Electronic resource] // Asian Social Science. — 2015. № 11 (14). P. 124–132. — Mode of access: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n14p124>.

А. В. Тихонова, О. В. Чибисова
Комсомольск-на-Амуре, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ» И «祝愿»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

АННОТАЦИЯ. Предметом рассмотрения в данной статье является общность и своеобразие понятия «благопожелания» в России и Китае. Данное исследование основано на семантическом и тематическом анализе лексикографической практики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: благопожелания; пожелания; речевой этикет; лексикографическая практика; русский язык; китайский язык; универсальные признаки; дифференцирующие признаки; сопоставительное языкознание; лингвокультурология.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Тихонова Ангелина Валерьевна, магистрант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Комсомольский-на-Амуре государственный университет.

Адрес: 681013, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Ленина, 27, КНАГУ.

E-mail: kit_kat-96@mail.ru.

Чибисова Ольга Владимировна, кандидат культурологии, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Комсомольский-на-Амуре государственный университет.

Адрес: 681013, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Ленина, 27, КНАГУ.

E-mail: olgachibisova@yandex.ru.

A. V. Tikhonova, O. V. Chibisova
Komsomolsk-on-Amur, Russia

LINGUO-CULTURAL FEATURES OF «БЛАГОПОЖЕЛАНИЕ» AND «祝愿»: COMPARATIVE ASPECT

ABSTRACT. The subject of consideration in this article is the commonality and uniqueness of the concept of «good wishing» in Russia and China. This study is based on a semantic and thematic analysis of lexicographic practice.

KEYWORDS: good wishings; wishes; speech etiquette; lexicographic practice; the Russian language; the Chinese language; universal signs; differentiating signs; comparative linguistics; linguistic culturology.

ABOUT AUTHORS: Tikhonova Angelina Valerievna, Postgraduate of Linguistics and intercultural Communication Department, Komsomolsk-on-Amur State University.

Традиционные формы речи, одной из которых является благопожелание, представляя собой неотъемлемую часть человеческой жизни, занимают особое место в повседневной жизни любого общества. Как таковые, они обладают некоторым универсализмом в глобальном контексте коммуникации, обусловленным схожестью способов реализации коммуникативных задач в различных ситуациях общения. Тем не менее, поскольку речевой этикет является порождением национальной культуры, ее продуктом и хранителем, благопожелания, несмотря на наличие в них ряда универсальных признаков, отличаются этнокультурной маркированностью, вызванной менталитетом и характером того или иного лингвосоциума. Оба эти существенные обстоятельства свидетельствуют о том, что изучение универсальных и дифференцирующих признаков благопожеланий в разных культурах способствует повышению эффективности межкультурного взаимодействия людей.

На сегодняшний день в гуманитарной науке накоплен определенный объем знаний в данной сфере благодаря трудам Н. А. Ранних [Ранних 1994], В. В. Плешаковой [Плешакова 1997], Т. А. Агапкиной [Агапкина 1994]. Исследователями О. С. Шлапаковым [Шлапаков 2015], О. А. Ярцевой [Ярцева 2015], М. К. Халимбековой [Халимбекова 2014], А. С. Чаушевым [Чаушев 2008], Л. А. Хисамовой [Хисамова 2010] и Н. Д. Михайловой [Михайлова 2013] были проведены сопоставительные исследования благопожелания в русском, английском, французском, украинском, немецком, испанском, итальянском, лезгинском, карачаево-балкарском, татарском и калмыцком языках.

В данном исследовании сравниваются благопожелания в русском и китайском языках, что не только заполняет образовавшийся пробел, но и представляется актуальным на фоне быстро развивающихся взаимоотношений между Россией и Китаем.

Толкование слова «благопожелание» дается только в словаре Т. Ф. Ефремовой (<http://www.efremova.info>), где оно определяется как «пожелание счастья, благополучия». Однако автор обращает внимание на то, что это слово в современном русском языке является устаревшим и вместо него употребляется «пожелание».

Словарь синонимов Н. А. Абрамова (<http://slovonline.ru>) аналогично словарю Т. Ф. Ефремовой в дальнейшем вместо «благопожелания» предлагает ссылку на слово «пожелание». То есть можно считать «благопожелание» и «пожелание» тождественными словами. Далее в нашей работе, используя слово «пожелание», мы будем иметь в виду «благопожелание», то есть «пожелание» в его положительном значении как «пожелание блага».

Были изучены следующие словари:

1. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой // Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. 2005–2014. URL: <http://www.efremova.info/>.

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М. : Темп, 2013. 944 с.

3. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. М. : Астрель : АСТ, 2003. 1578 с.

4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

5. Малый академический словарь / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Русский язык, 1981–1984.

6. Лопатин, В. В. Русский толковый словарь / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. М. : Эксмо, 2013. 928 с.

7. Абрамов, Н. М. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. URL: <http://slovonline.ru>.

8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. URL: <http://ushakovdictionary.ru>.

9. Большой современный толковый словарь русского языка. URL: <https://slovar.cc/rus/tolk/83503.html>.

Изучив трактовку понятия «пожелание» в девяти различных словарях, мы выявили следующее. Основное значение «пожелания» — это высказанное желание об осуществлении чего-либо, которое присутствует в шести из девяти изученных словарей и составляет 32% от всех представленных в них дефиниций. Также пожеланием называют что-либо предложения, запросы, требования об улучшении, изменении чего-либо. Данные значения встречаются в пяти словарях и составляют 26% от общего количества дефиниций. В четырех словарях понятию «пожелание» дается следующее определение: мнение о желательности осуществления, введения в жизнь чего-либо, что составляет 21% от общего количества дефиниций. Определение «пожелания» как приветствия кому-нибудь, выражающее желание, чтобы осуществилось что-нибудь хорошее, встречается в

двух словарях и составляет 15% от общего количества представленных в таблице дефиниций. Лишь в одном словаре «пожелание» определяется как заключительная этикетная фраза в послании, письме и таким образом составляет 5% от общего количества дефиниций.

Из представленного выше анализа словарных дефиниций можно сделать вывод, что «пожелание» в русском языке — это мнение или приветствие, выражающее желание об осуществлении чего-нибудь хорошего; предложения, запросы, требования об улучшении, изменении чего-либо и заключительная этикетная фраза в послании, письме.

Для выявления в китайском языке иероглифа, эквивалентного русскому слову «пожелание», потребовалось изучение русско-китайских и китайско-русских словарей. В русско-китайском словаре З. И. Барановой и А. В. Котова [Баранова, Котов 1990: 333] «пожелание» переводится следующими иероглифами: 1) (приветствие) 祝愿 [zhùyuàn]; 2) (мнение) 意见 [yìjiàn]; 原望 [yuánwàng]; (требование) 要求 [yāoqiú]. Аналогичные значения термина «пожелание» выдает словарь ABBYY Lingvo. Большой китайско-русский словарь выдает несколько понятий: 1) 祝福 [zhùfú] — а) молиться о счастье; б) желать (кому-л) счастья; пожелания счастья, наилучшие пожелания; 2) 祝愿 [zhùyuàn] — желать, выражать пожелание (надежду); 3) 公意 [gōngyì] общее мнение; пожелание большинства; воля всего народа. Китайско-русский (шанхайский) словарь [Ся 2008] предлагает следующие переводы: 1) 希望 [xīwàng] — а) надеяться на что-л; желать чего-либо; б) надежда; в) 愿望 пожелание; надежда; 2) 祝词 [zhùcí] — а) молитва; б) приветствие; приветственная речь; приветственное слово; поздравление; поздравительная речь; пожелание; здравница; адрес; 3) 祝福 [zhùfú] — пожелание; пожелать кому-чему счастья; благословение (благословить кого-что); 4) 祝愿 [zhùyuàn] — пожелание; напутствие. Русско-китайский тематический словарь [Таранов 2014] предлагает только один вариант китайского понятия пожелание: 祝愿 чжу юань. Значения наиболее часто повторяющихся китайских понятий русского слова «пожелание» были рассмотрены в словаре ABBYY Lingvo: 1) 祝福 [zhùfú] пожелать счастья; благословить; 2) 祝词 [zhùcí] приветственное слово; приветствие; 3) 祝愿 [zhùyuàn] пожелание; желать кому-либо (напр., счастья); 4) 希望 [xīwàng] надеяться; надежда; 5) 愿望 [yuánwàng] чаяния; желания; устремления.

Таким образом, наиболее подходящими понятиями к русскому слову «пожелание» были выбраны 祝愿 [zhùyuàn] и 祝福 [zhùfú].

Рассмотрим значение каждого иероглифа отдельно. Согласно онлайн версии большого китайско-русского словаря БКРС (<http://bkrs.info/>), в понятии 祝愿 иероглиф 祝 (zhù) означает: 1) поздравлять, приветствовать; желать (блага, счастья, поздравление; поздравительный, праздничный); 2) молиться; читать молитвенный текст; молить, заклинать, моление, молитвенный текст, молитва; заклятие, заговор; 3) поднимать заздравную чару; произносить здравицу (тост), здравица, тост. Второй составляющий иероглиф 愿 (yuàn) в роли глагола означает следующее: 1) хотеть, желать, чаять, мечтать; 2) просить; а в роли существительного: желание; мечта, дума. Первый составляющий иероглиф в понятии 祝福 имеет сходные значения с понятием 祝愿 — они абсолютно идентичны. Второй иероглиф согласно БКРС может выступать как в качестве глагола, так и в качестве существительного и прилагательного и иметь следующие значения: 1) даровать (ниспосылать) счастье; благословлять; 2) *стар.* кланяться (со сложенными руками, о женщине); 3) счастье, благополучие; счастливый; 4) благословение (напр. небес), ниспосылаемое благо; пожелание счастья; 5) *вежл.* дородность, полнота; 6) *стар.* поклон со сложенными руками (отдавали женщины); 7) *стар.* остатки от жертвоприношения, жертвенная пища.

Таким образом, проанализировав два китайских иероглифа, наиболее подходящих русскому слову «пожелание», можно сделать вывод, что 祝愿 является обобщающим, собирательным для всех рассмотренных выше случаев. Поэтому, он был взят для дальнейшего рассмотрения.

Были изучены следующие словари:

1. Словарь государственного Тайваньского языка — Гойюй (Мандарин). 2013. URL: <http://dic.academic.ru/>.

2. Интернет-словарь иероглифов «Синьхуа». URL: <http://xh.5156edu.com>.

3. Большой толковый словарь китайского языка (汉语大词典). URL: <http://dic.academic.ru>.

4. Словарь современного китайского языка. Версия 5. Пекин : Бизнес издательство, 2005. 1958 с.

5. Advanced Chinese dictionary. 2013. URL: <http://dic.academic.ru/>.

6. Онлайн словарь китайского языка «Zdic». URL: <http://www.zdic.net>.

7. Онлайн словарь китайского языка БКРС. URL: <http://bkrs.info/>.

8. Китайский интернет-поисковик Baidu (Байдупедия). URL: <http://baike.baidu.com>.

Проведенный анализ восьми словарей по значению иероглифа 祝愿 позволяет считать, что его основное определение — это обращение к божеству с просьбой об осуществлении желаний в качестве выражения добрых намерений себе и другим. Это определение присутствует в 7 из 8 изученных словарях и составляет 75% от общего количества дефиниций. Также пожеланием в китайском языке является «выражение добрых (прекрасных) пожеланий», которое встречается в двух словарях и составляет 17% от всех представленных дефиниций. Только в одном словаре «пожелание» трактуется как «пожелание счастья и выражение надежды на его ниспослание, а также благие пожелания одного человека другому» и составляет 4% от общего количества дефиниций.

Таким образом 祝愿 — это молитва / обращение к божеству, с просьбой об осуществлении желаний, надежд (себе и другим); выражение добрых (прекрасных) пожеланий себе и другим; пожелание счастья и выражение надежды на его ниспослание / благие пожелания одного человека другому.

Анализ китайских и русских пословиц и поговорок выявил по 8 групп пожеланий, характерных для обоих лингвосоциумов:

1. Свадебные пожелания: Совет вам да любовь — 永浴爱河 (вечно купаться в реке любви).

2. Пожелания богатства: Жить да богатеть, да спереди горбатеть — 财源滚滚 (загрести деньги лопатой).

3. Пожелания в дорогу, прощальные: Счастливого пути — 顺风满帆 (пусть попутный ветер наполнит паруса).

4. Приветственные пожелания: Мир дому сему — 祝阖府平安 (мир дому сему).

5. Ритуальные фразы: Вечная память (кому-нибудь) — 让他安静地长眠吧 (мир праху его).

6. Пожелания здоровья: Береги платье снову, а здоровье смолоду — 加餐 (кушайте побольше).

7. Пожелание счастья, удачи: Ни пуха, ни пера — 好运连连 (пусть удача всегда сопутствует вам).

8. Пожелания долголетия: Многая лета — 枸菊延年 (пусть ягоды годжи и хризантема продлят Вашу жизнь).

Из приведенных выше групп пожеланий следует, что такие, на первый взгляд, разные культуры, как русская и китайская, очень схожи в выстраивании иерархии жизненных ценностей. На вершине этой иерархии в обоих лингвосоциумах семья (свадебные пожелания), здоровье (пожелания здоровья), долгая продолжительность жизни (пожелания долголетия). Группы пожеланий, приведенные в таблице, можно разделить на две подгрупп по следующему принципу: торжественные случаи (свадебные пожелания, ритуальные фразы) и каждодневные, куда можно отнести пожелание счастья и удачи, приветственные пожелания, повседневные фразы, а также пожелания, употребляемые при чихании и прощании. Три группы пожеланий: долголетие, здоровье и богатство могут включать в себя как обыденные фразы, так и фразы, употребляемые человеком при торжественных случаях.

Совпадение данных групп в двух лингвосоциумах можно объяснить тем, что эти сферы жизни имеют наибольшую ценность для любого человека и служат для того, чтобы сделать его счастливым и в той или иной степени удовлетворять его потребности.

Для человека очень важно иметь семью, крепкое здоровье и средства, на которые можно поддерживать перечисленные неотъемлемые сферы жизни человека. При формировании семьи, то есть на свадьбу, часто желают то, что необходимо для счастливой жизни в браке. Нельзя также забывать об ушедших людях, при воспоминании о которых употребляют ритуальные фразы, тем самым желая в загробном мире человеку всего наилучшего, а также передавая память о предках из поколения в поколение.

Повседневные пожелания несут коммуникационную функцию — с их помощью люди вступают в общение, поддерживают его и выходят из него. Но необходимо заметить, что национально-специфические особенности существуют даже внутри общих групп пожеланий.

Таблица 1

Свадебные пожелания

Пожелания	Русский язык	Китайский язык
Пожелание счастливой жизни	Хоть в лесной избушке жить, да с любимым быть. Совет вам да любовь. Дай Бог лад (любовь) да совет. Любовь да совет — так и горя нет / любовь да совет — так и нуждочки нет.	花好月圆 — цветы прекрасны и луна полна; 鸾凤和鸣 — согласное пение луани и феникса; 百年好合 — пусть ваш брак продлится сто лет; 永浴爱河 — вечно купаться в реке любви; 永结同心 — вместе навсегда; 白头偕老 — живите вместе до старости; 同偕到老 — прожить вместе в согласии до самой старости; 福寿同庆 — жить вместе счастливо, долго и весело
Пожелание удачного брака	—	夫荣妻贵 муж в почете и жена в достатке; мужу — слава, жене — достоинство
Напутствие	Вот тебе одонье ржи, а другое сама наживи (отец дочери).	—
Пожелание большого количества детей	Сколько в поле пеньков, столько б Вам сынков, а сколько кочек, столько б дочек. Дай бог под злат венец стать, дом нажить, детей водить.	宜[尔]子孙 — да будут у вас сыновья и внуки; 多男 — много сыновей; 瓜瓞绵绵 — бесконечное количество поколений сыновей и внуков; 驷马门 — ворота для четверок коней (многочисленное потомство); 螽斯衍庆 — иметь много детей и внуков (как кузнечиков); 早生贵子 — скорого рождения ребенка; 五世其昌 — да расцветут отсюда пять поколений; 子孙万代 — тысячи поколений детей и внуков; 熊罴入梦 — желаю вам сына; 榴开百子 — сто зерен в раскрытом гранате (многочисленное потомство).
Советы по выбору жены	Жену выбирай не глазами, а ушами. Невесту выбирай собою, а не Федулом да Фомою. Выбирай невесту не в хороводе, а в огороде. Не бери приданое, бери милую девушку.	—

Как следует из табл. 1, пожелания счастливой жизни, любви и согласия новобрачным характерны для обеих культур. Однако анализ свадебных пожеланий выявил тот факт, что в русской культуре для счастливого брака значение имеет выбор невесты, жены, которая должна быть не столько красива, сколько умна, работяща, мила. Под удачным же браком в китайской культуре понимается брак, где муж в почете и славе. Таким образом, русский лингвосоциум подчеркивает ведущую роль женщины в браке, а китайский отводит подобную роль мужчине. Да и само пожелание удачного брака, основой которого является не любовь, а иные мотивы и интересы, есть только в китайской культуре.

Самое заметное различие среди двух культур внутри одной группы — это пожелание пола ребенка молодым на свадьбу. В Китае на свадьбу молодым принято желать исключительно рождения мальчиков, в то время как в России какому-то определенному полу предпочтения не отдается. Можно предположить, что такое предпочтение мальчикам отдается по причине того, что трудные экономические условия, к примеру, требуют наличие именно мужских рук для помощи в хозяйстве. Отсутствие мальчика в семье считалось большой жизненной неудачей, так как сын — это продолжатель рода, помощник и опора своей семье. В древнем Китае бедные семьи часто продавали дочерей богатым, чтобы избавиться от бесполезных женщин в семье и неплохо заработать.

Внутри общей группы пожеланий долголетия есть также свои отличительные черты среди двух культур.

Таблица 2

Пожелания долголетия

Пожелания	Русский язык	Китайский язык
Пожелания, связанные с животным миром	—	龟鹤齐龄/ 龟鹤齐寿 — жить долго, как черепаха и журавль; 鹤寿延年 / 鹤龄 — пусть долголетие журавля продлит Ваши годы; 松鹤长春 — пусть Ваша жизнь будет долгой, как у сосны и журавля
Пожелания, связанные с растительным миром	—	乔松之寿 — долголетие вековой сосны; 松菊延年 — сосна и хризантема продлевают жизнь; 枸菊延年 — пусть ягоды годжи и хризантема продлят жизнь; 椿龄 — желаю многих лет жизни.

Продолжение таблицы 2

Пожелания	Русский язык	Китайский язык
Пожелания, связанные с природным миром	—	南山寿 — долголетие, подобное южной горе; 如山如阜如冈如陵 — подобно горе и подобно холму, подобно бугру или сопке (долголетие и процветание); 福如东海, 寿比南山 — счастья большого, как море, долголетия, как у гор.
Пожелания долгих лет жизни	Век (веки) вековать (жить долго, до глубокой старости) Пережить свои слова (жить очень долго) Жить вперед (жить до глубокой старости, больше положенного срока)	长命百岁 — долгих лет жизни; 大椿 — (желаю Вам) долгих лет; 千秋之祝 — здравица, тост с пожеланием долголетия; 群仙祝寿 — святые желают Вам долголетия; 海屋添筹 — в доме (бессмертных) у моря прибавьте бирку (когда море станет полем смоковниц); 万古长青 — вечное процветание; жить вечно; 平安眉寿 — жить мирно и долго.
Пожелание долгой и благополучной жизни	Многая лета Желать сибирского здоровья, кавказского долголетия	长命富贵 — долгой жизни, богатства и знатности; 石榴寿桃佛手 / 华封三祝 — долголетие, богатство и много сыновей.
Поговорки	—	朴素为养生之基 — живи просто, проживешь лет со сто.
Пожелания долгих лет жизни, связанные с религией	Аредовы веки жить Мафусаилов век жить	—

Как видно из табл. 2, группа пожеланий долголетия в российской культуре содержит меньше фраз, большинство из которых редко встречаются в речи, а некоторые вообще являются устаревшими (век (веки) вековать, многая лета). В русской лингвокультуре существуют пожелания, передающие мощь определенных территорий России (Сибирь, Кавказ), а также связанные с религией (Аредовы веки жить, Мафусаилов век жить). Последнее связано с тем, что Россия долгое время была религиозным христианским государством. Большое влияние на становление российского государства повлияла Библия. Именно в Библии указано имя Мафусаила, который прожил 969 лет. Выражение «Аредовы

веки жить» тоже соотносится с Библией, в которой сказано, что библейский патриарх Иаред прожил около тысячи лет.

Изобилие фраз, касающихся долголетия в китайском лингвосоциуме, можно объяснить тем, что долголетие стало одной из важнейших ценностей китайской культуры. Распространение китайской народной медицины, например, иглоукалывания, а также китайские единоборства, которые являются неотъемлемой частью культуры и в основе которых лежит физическое и духовное совершенствование — все это порождает множество пожеланий и фраз, касающихся долголетия. Помимо этого, многие жители Китая передвигаются на велосипедах, дворы оснащены спортивными площадками, люди играют в игры с мячами, бегают, занимаются зарядкой ушу. Представители китайской культуры до глубокой старости сохраняют острую память и светлый ум. Старики занимаются спортом и путешествуют. Весь секрет долголетия в том, что они отправляются в путешествия, знакомясь в интернете, ходят на свидания, и работают, содержат хозяйство. Китайская культура тесно связана с природой, поэтому во множестве фраз можно наблюдать упоминания о растительном мире (сосна, хризантема), животном (черепаха, журавль) и объектах неживой природы (сопка, гора).

В китайском лингвосоциуме было выявлено три группы, отсутствующие в русском, а именно «семейные / домашние пожелания», «пожелания, связанные с учебой, работой и карьерой» и «пожелания в письме». Конфуцианство повлияло на становление и функционирование такого института как семья. В Китае государство и семья тесно связаны между собой, то есть проводятся различные программы по сплочению и строительству семей. Государство уделяет особое внимание данному институту и рассматривает его как основу процветания и стабильности. Издавна семья считается сердцевиной общества, поэтому можно выявить определенные особенности группы «семейные, домашнее пожелания». В китайской семье обязательно должно быть место уважению, гармонии, трудолюбию и бережливости. Все эти факторы повлекли за собой становления выражений, относящихся к семье, дому и уюту.

Наличие в китайском лингвосоциуме группы, связанной с учебой, работой и карьерой, можно объяснить тем, что издавна в Китае чиновничья карьера и должности занимали ведущее для большинства людей место в их устремлениях. Успешная сдача экзаменов открывала дорогу к богатству и процветанию для

сдающего и его семьи. Для китайской семьи, а особенно крестьян и простолюдинов, было гордостью иметь в своей семье человека, получившего должность чиновника. Такое положение привело к огромной конкуренции среди людей в желании сдать удачно экзамен и в дальнейшем достичь высот в карьере.

Изучение пожеланий в письме выявило их значительное разнообразие в китайской лингвокультуре, что свидетельствует о придании культурой Китая большого значения данным фразам в установлении продолжительных доверительных отношений между сторонами в личной и деловой сферах. Пожелания в китайском письме касаются не только благополучия и счастья, они учитывают сезон года, род занятий адресата, его возраст, пол, семейное положение и т. д. В русской лингвокультуре имеется лишь один аналог китайским пожеланиям в письме, который является очень обобщенным — это фраза «с наилучшими пожеланиями», употребляемая в конце письма.

В русском социуме была выделена одна группа, отсутствующая в китайском, — «пожелания при чихании». Наличие устойчивых пожеланий чихающему в русской культуре связано с приметами, которые утверждают «на чих кошки здравствуй, зубы болеть не станут», или «на чох лошади говори: будь здоров и обругай». Помимо этого, в русском этнографическом материале существует рассказ, повествующий о черте, который собирался похитить чихнувшего малыша, а сделать это он может только в том случае, если родители младенца не скажут на чихание «Будь здоров, ангел-хранитель», тем самым спасти его от ужасной участи. То есть, по приметам, после чихания обязательно нужно желать здоровья чихающему, избавляя его от болезней и даже смерти.

Итак, проведенный выше анализ позволяет утверждать, что благопожелание является основой продуктивной коммуникации. В китайском языке для благопожелания используется понятие 祝愿 [zhùyuàn]. К культурно-универсальным особенностям понятия благопожелание в русском и китайском лингвосоциумах относятся следующие группы пожеланий: свадебные, прощальные, приветственные пожелания, пожелания богатства, долголетия, здоровья, счастья и ритуальные фразы. Однако даже внутри этих общих групп пожеланий существуют национально-специфические особенности. Национально-специфическими для китайского социума являются пожелания, связанные с учебой, работой, карьерой, семейные пожелания и пожелания в письме. Для русского — пожелания при чихании. Идиоматические выражения, пословицы

и поговорки являются отражением коллективного сознания, которое определяется набором социальных факторов (обычаев, морали, традиций, знаний). Таким образом, их учет необходим для эффективной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Агапкина Т. А. Благопожелание: ритуал и текст // Славянский и балканский фольклор: Верования. Текст. Ритуал. — М. : Наука, 1994. С. 84–111.

Баранова З. И. Русско-китайский словарь : ок. 40000 слов / З. И. Баранова, А. В. Котов. — М. : Русский язык, 1990. 566 с.

Михайлова Н. Д. Калмыцкие народные благопожелания : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Элиста, 2013. 25 с.

Плешакова В. В. Русские благопожелания (опыт типологии и истории) : автореф. дис. ...канд. филол. наук. — М., 1997. 20 с.

Ранних Н. А. Речевой акт пожелания и способы его выражения в русском языке : дис. ...канд. филол. наук. — М., 1994. 159 с.

Ся Ч. Китайско-русский словарь (шанхайский). — М. : Вече, 2008. 1280 с.

Таранов А. М. Русско-китайский тематический словарь. 9000 слов. Транскрипционная система Палладия. — М. : T&P Book Publishing, 2014. 258 с.

Халимбекова М. К. Гендерно-ориентированные благопожелания, обслуживающие речевой этикет (на материале лезгинского и английского языка) // Фундаментальные исследования. — 2014. № 9 (часть 11). С. 2576–2579.

Хисамова Л. А. Сопоставительное исследование вербальных и невербальных средств коммуникации татарского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Казань, 2010. 20 с.

Чаушев А. С. Коммуникативно-прагматические особенности речевого этикета в различных лингвокультурах (на материале карачаево-балкарского, русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2008. 21 с.

Шлапаков О. С. Лингвостилистические особенности речевого акта «пожелание» в английском, французском, украинском и русском языках // Мовознавчий вісник. — 2015. № 20. С. 172–176.

Ярцева О. А. Средства реализации речевого акта «пожелание / поздравление» (психолингвистическое исследование на материале русского, немецкого, испанского и итальянского языков) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2015. № 4. С. 119–124.

REFERENCES

Agapkina T. A. Blagopozhelanie: ritual i tekst // Slavyanskiy i balkanskiy fol'klor: Verovaniya. Tekst. Ritual. — M. : Nauka, 1994. S. 84–111.

- Baranova Z. I. Russko-kitayskiy slovar' : ok. 40000 slov / Z. I. Baranova, A. V. Kotov. — M. : Russkiy yazyk, 1990. 566 s.
- Mikhaylova N. D. Kalmytskie narodnye blagopozhelaniya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Elista, 2013. 25 s.
- Pleshakova V. V. Russkie blagopozhelaniya (opyt tipologii i istorii) : avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. — M., 1997. 20 s.
- Rannikh N. A. Rechevoy akt pozhelaniya i sposoby ego vyrazheniya v russkom yazyke : dis. ...kand. filol. nauk. — M., 1994. 159 s.
- Sya Ch. Kitaysko-russkiy slovar' (shankhayskiy). — M. : Veche, 2008. 1280 s.
- Taranov A. M. Russko-kitayskiy tematicheskii slovar'. 9000 slov. Transkriptsionnaya sistema Palladiya. — M. : T&P Book Publishing, 2014. 258 s.
- Khalimbekova M. K. Genderno-orientirovannye blagopozhelaniya, obsluzhivayushchie rechevoy etiket (na materiale lezginskogo i angliyskogo yazyka) // Fundamental'nye issledovaniya. — 2014. № 9 (chast' 11). S. 2576–2579.
- Khisamova L. A. Sopostavitel'noe issledovanie verbal'nykh i neverbal'nykh sredstv kommunikatsii tatarskogo i angliyskogo yazykov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Kazan', 2010. 20 s.
- Chaushev A. S. Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti rechevogo etiketa v razlichnykh lingvokul'turakh (na materiale karachaevo-balkarskogo, russkogo i angliyskogo yazykov) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Volgograd, 2008. 21 s.
- Shlapakov O. S. Lingvostilisticheskie osobennosti rechevogo akta «pozhelanie» v angliyskom, frantsuzskom, ukrainskom i russkom yazykakh // Movoznavchiy visnik. — 2015. № 20. S. 172–176.
- Yartseva O. A. Sredstva realizatsii rechevogo akta «pozhelanie / pozdravlenie» (psikholingvisticheskoe issledovanie na materiale russkogo, nemetskogo, ispanskogo i ital'yanskogo yazykov) // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — 2015. № 4. S. 119–124.

О. В. Ушакова
Екатеринбург, Россия

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

АННОТАЦИЯ. Традиционно в начальной школе особое внимание уделялось скорости чтения. Много учебного времени педагог отводил на выполнение учениками упражнений, направленных на формирование правильности произношения во время чтения, увеличение темпа речи. И лишь поверхностно, задавая вопросы, проверялось понимание текста. Эта практика способствовала выработке беглого чтения, но не позволяла углубляться в прочитанное, осмысливать текст, извлекать информацию и интерпретировать, оценивать ее.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвокультурный анализ; анализ текста; обучение чтению; младшие школьники; смысловое чтение; чтение детей; метапредметные результаты.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Ушакова О. В., учитель начальных классов, MAOU Гимназия № 205 «Театр».

Адрес: 620088, г. Екатеринбург, ул. Кировградская, 66.

O. V. Ushakova
Ekaterinburg, Russia

SEMANTIC READING AS METASUBJECT RE-ZULTAT OF REALIZATION OF SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH

ABSTRACT. Traditionally at elementary school was paid special attention to reading speed. The teacher allowed a lot of school hours for performance by pupils of the exercises directed to formation of correctness of pronunciation during reading, increase in tempo of speech. And it is only superficial, asking questions, the understanding of the text was checked. This practice promoted elaboration of fluent reading, but didn't allow to go deep into read, to comprehend the text, to take information and to interpret, estimate her.

KEYWORDS: linguocultural analysis; analysis; teaching reading; younger students; semantic reading; reading children; metasubject results.

ABOUT THE AUTHOR: Ushakova O. V., Elementary School Teacher, MAOU Gymnasium № 205 «Theatre».

В современном обществе умение школьников читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. ФГОС НОО и ООО включают в освоение основной образовательной программы основного общего образования в качестве обязательного компонента «овладение навыками смыслового чтения». Когда ребенок читает вдумчиво, у него работает воображение. Он сам устанавливает взаимосвязь между собой, текстом и окружающим миром. Овладев умениями смыслового чтения, дети научатся преобразовывать информацию, что необходимо при изучении различных дисциплин. Смысловое чтение — это вид чтения, которое нацелено на овладение комплексом умений связанных с извлечением необходимой информации, определением главной и второстепенной информации, восприятием сущности текста и свободной ориентацией в нем, адекватной оценкой содержания информации.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования сказано:

Чтение. Работа с текстом (метапредметные результаты). В результате изучения всех без исключения учебных предметов при получении начального общего образования выпускники приобретут первичные навыки работы с содержащейся в текстах информацией в процессе чтения, соответствующих возрасту литературных, учебных, научно-познавательных текстов, инструкций.

Выпускник научится использовать различные виды чтения:

- ознакомительное чтение, направленное на извлечение ключевой информации или выделение главного содержания текста или книги;

- выборочное чтение, предполагающее нахождение конкретной информации, конкретного факта;

- изучающее (критическое) чтение, имеющее целью извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста. Овладевая изучающим чтением, школьники учатся ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию;

- рефлексивное (вдумчивое, медленное, художественное) чтение позволяет предвосхищать содержание текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт; понимать основную мысль текста, прогнозировать содержание по ходу чтения; анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения.

При реализации ФГОС НОО педагоги активно используют традиционные и инновационные приемы в своей работе, стремясь научить младшеклассников всем видам смыслового чтения.

С целью формирования навыков ознакомительного чтения активно используются следующие приемы:

1. «Диалог с автором». Ученик самостоятельно читает текст, по ходу чтения записывает вопросы, которые он задал бы автору. Ведется своеобразный «диалог с автором».

2. «Чтение с остановками». Чтение текста с остановками, во время которых задаются вопросы. Вопросы могут быть направлены на проверку понимания или на прогнозирование содержания последующего отрывка.

3. «Чтение с пометками». Инсерт. При чтении дети на полях помечают значками информацию.

V Знакомая информация	+ Новая информация	– Я думаю иначе	? Это меня заинтересовало (удивило)
-----------------------	--------------------	-----------------	-------------------------------------

С целью формирования навыков выборочного чтения активно используются следующие приемы:

1. «Ключевые слова». Учащимся предлагается по ключевым, опорным словам или фразам найти цитату в тексте.

2. «Найди ошибку». Учащимся предлагается в отрывке из текста найти слова, фразы, которые употреблены не по тексту.

С целью формирования навыков изучающего (критического) чтения активно используются следующие приемы:

1. «Составление кластера». Кластер — это графическое изображение материала. Цепочка событий. Блок-схема, в которую к ключевому слову подбираются слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы из произведения.

2. «Тонкие и толстые вопросы»

Тонкие				Толстые	
Кто...?	Что...?	Когда...?	Может...?	Дайте три объяснения: почему?	
Будет...?	Могли...?	Как звать...?	Было ли...?	Объясните: почему...?	
Согласны ли вы...?				Почему вы думаете...?	
Верно ли...				Почему вы считаете...?	
				В чем различие...?	

С целью формирования навыков рефлексивного чтения активно используются следующие приемы:

1. Возможности диска Google. При помощи сервисов web.2.0 учитель организует:

- анкетирование школьников после прочтения произведения при помощи форм Google;

- совместное составление презентаций с иллюстрациями, позволяющими осуществить пересказ текста;
- совместную работу над презентацией, в которой школьники представляют свои синквейны о прочитанном произведении;
- совместную работу над таблицей, в которой ученики делятся своими результатами выполнения тех или иных творческих заданий.

	Ф.И ученика	Название произведения	Составил кроссворд	Сделал рисунок	Написал продолжение	Придумал викторину
1						

2. Синквейн — это необычное стихотворение с определенными правилами. Правила составления в книге И. В. Муштавинской.

Ежедневная работа учителя над формированием навыков смыслового чтения позволят добиваться высоких результатов. Учащиеся, которые читают каждый день для удовольствия, показывают значительно более высокие результаты по грамотности чтения, чем их нечитающие сверстники.

Способ формирования навыков рефлексивного чтения. Виртуальная книжная полка для дополнительного чтения с рекомендациями:

- «в мусорное ведро»;
- что читали мои родители;
- книги в интернете по QR код;
- что порекомендовал бы для одноклассников;
- последняя книга, которую прочитали.

ЛИТЕРАТУРА

Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке в системе подготовки учителя. — СПб., 2009.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://goo.gl/fXEew1>.

REFERENCES

Mushtavinskaya I. V. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke v sisteme podgotovki uchitelya. — SPb., 2009.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://goo.gl/fXEew1>.

Ю. Б. Феденева

Екатеринбург, Россия

ПОТЕНЦИАЛ ВНУТРИВУЗОВСКИХ КОНКУРСОВ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

АННОТАЦИЯ. В тексте рассматриваются возможности для проявления и развития языковой личности студентов юридического вуза, которые дают внеучебные конкурсы по культуре речи. Отмечается, что решение конкурсных задач способствует всестороннему развитию языковой личности студента-юриста, начиная от уровня простого владения ресурсами родного языка до высшего, на котором проявляются прагматические характеристики как самого речевого произведения, так и его автора.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая личность; культура речи; предметные конкурсы; студенческие олимпиады; студенты-юристы; внеучебная деятельность; юридические вузы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Феденева Ю. Б., кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный юридический университет. Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21.

Ju. B. Fedeneva

Ekaterinburg, Russia

POTENTIAL OF INNER-UNIVERSITY COMPETITIONS ON THE CULTURE OF SPEECH IN THE ASPECT OF DEVELOPMENT LANGUAGE PERSONALITY OF STUDENTS-LAWYERS

ABSTRACT. The article covers all possible ways to detect and develop linguistic persona of a law university student. It can be done by means of extracurricular speech culture contests. The article states that participation in the contest imparts to the full development of the linguistic persona of a law student because it helps evolve the level of native language use from simple to very high where one can express both pragmatic features of a text and its author.

KEYWORDS: linguistic persona; speech culture; contests in school subjects; student competitions; aw students; extracurricular activities; law schools.

ABOUT THE AUTHOR: Fedeneva Ju. B., Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State Law University.

Одним из главных положений новой Концепции развития образования в России до 2020 года стало требование конкурсного выявления и поддержки лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике. В соответствии с запросами времени сегодня в рамках и средней, и высшей школы осуществляется непрерывный поиск новых подходов, ориентированных, прежде всего, на развитие личности. Одной из наиболее перспективных форм работы в этом направлении являются предметные олимпиады и конкурсы.

В отличие от традиционных контрольных мероприятий, целью которых является проверка усвоенных знаний, олимпиады и конкурсы способны решить обширный круг задач.

1. Конкурсные испытания развивают интерес к языку в широком культурно-речевом аспекте, способствуют популяризации лингвистических знаний в неязыковом вузе.

2. Конкурсы активизируют инициативность студентов во внеучебной деятельности, формируют здоровую конкурентную среду в вузе.

3. С помощью подобных конкурсов студенты могут самостоятельно проверить знания по русскому языку, сравнить свой уровень с однокурсниками.

4. Конкурсы — это интеллектуальные соревнования, которые способствуют выработке умения мобилизовать свой творческий потенциал, применять исследовательские навыки в нестандартных ситуациях, находясь в жестких временных рамках. Это дает мощный импульс к самосовершенствованию и саморазвитию.

5. Особую роль конкурсные испытания играют в развитии языковой личности студента, т. к. их содержание в той или иной мере отражает все три уровня, выделенных Ю. Н. Карауловым [Караулов 2002: 36–40].

Рассмотрим, какие возможности для развития всех аспектов языковой личности могут предоставить конкурсные задания по культуре речи в юридическом вузе.

Поскольку нормативный аспект культуры речи занимает существенное место в вузовском курсе, значительная часть заданий так или иначе нацелена на проверку степени владения как ресурсами обыденного языка, так и профессиональными речевыми стереотипами. Структурно-системный, по Ю. Н. Караулову, уровень личности студента-юриста проявляется и получа-

ет развитие в заданиях, проверяющих владение научным аппаратом курса, нормами орфоэпии и акцентологии, словоупотребления и грамматики. Например, конкурсант получает задание «восстановить» по определению термин:

А. _____ — разновидность языка, являющаяся средством общения коллектива, объединенного профессионально или социально.

Б. _____ — разновидность языка, употребляемая ограниченным числом носителей языка, связанных территориально.

В. _____ — высшая форма существования национального языка, отражающая культуру отдельных людей и народа в целом.

Задания, нацеленные на проверку акцентологических и орфоэпических норм, имеют, как правило, тестовую форму. Например: подчеркните четвертое лишнее, учитывая особенности произношения слов.

1. Многоженец, бытие, новорожденный, околесица.
2. Сервер, компетентный, патент, юриспруденция.
3. Сенсорный, детектор, идентичный, депозит.
4. Заключим, возбуждено, заплесневел, запломбировал.
5. Обеспечение, завсегда, украинский, ходатайство.

Предлагаются студентам и проблемные задачи, например, правка дефектного текста:

Прочитайте текст, найдите в каждом предложении рекламного текста одну лексическую ошибку из перечисленных: 1) смешение паронимов, 2) нарушение лексической сочетаемости, 3) тавтология, 4) плеоназм.

Защита чести и достоинства гражданина

(1)Защита чести и достоинства гражданина имеет важную роль в деятельности профессионального юриста. (2)Гражданским Кодексом определены нематериальные блага граждан: неприкосновенность человека, жизнь и здоровье, достоинство, честь. (3)Например, Вас может публично оскорбить коллега по работе, и Вам потребуется защита адвоката. (4)Вы захотите сами идти в суд, однако адвокат, имея судебный опыт в суде, знает лучше, как и какие подавать документы в суд и что в суде говорить. (5)Он предоставит Ваше дело профессионально, определит размер компенсации полученного морального вреда. (6)Адвокат окажет пользу и физическим, юридическим лицам. (7)В мае месяце скидка на услуги адвоката

доступна всем: от молодого юноши до пожилого старика, поэтому спешите! (8) Обратившись к адвокату, Вы можете быть уверены в квалификационном ведении дела и защите нарушенных прав. (9) Запись на консультацию и заполнение формы заявки — эффективные средства связи с адвокатом. (10) Вы можете позвонить к нам в фирму или оставить контактный телефон для звонка, мы с Вами обязательно созвонимся.

Однако, чтобы выйти за рамки вербально-семантического уровня, задания должны быть нацелены на выявление системы понятий о языке и речи, так или иначе отражающей внутренний мир участника конкурса. Так, студентам предлагалось задание расположить функции языка по степени снижения их значимости для сферы права: *эмотивная, коммуникативная, информационная (мыслеоформительная), функция накопления культурных ценностей, функция воздействия и долженствования, этикетная, магическая, номинативная (функция называния), мировоззренческая, функция установления контакта*. Подобная задача неизбежно проявит иерархическую систему ценностей, сформированную вокруг концепта «право» в сознании будущего юриста.

Весьма продуктивным конкурсным заданием может оказаться жанровый эксперимент. Известно, что у представителей некоторых профессий (врачей, военных) существует обряд инициации, заключающийся в произнесении текста торжественной клятвы. В профессиональном сообществе юристов такого текста не существует, однако его можно создать. Конкурсанты получили задание написать текст под названием «*Jus jurandum*» (юс юра'ндум) — *лат.* клятва, которую должен давать выпускник юридического вуза. В текст было необходимо было включить 4–5 устойчивых словосочетаний-латинизмов, выбрав из предложенных. При этом латинские выражения надо было использовать в оригинальной форме:

- ***Ad opus!*** (ад о'пус) — К работе!
- ***Age quod agis!*** (а'гэ квод а'гис) — Делай, что делаешь (что задумал)!
- ***Amicus humani generis*** (ами'кус хума'ни гэ'нэрис) — Друг человечества.
- ***Animo deliberato*** (а'нимо дэлибэра'то) — Надлежаще обдумав.
- ***Censor morum*** (цэ'нзор мо'рум) — Блюститель нравов.
- ***Contra bonus morum*** (ко'нтра бо'нос мо'рэс) — Безнравственно, против добрых нравов.

- ***Corruptio optimi pessima*** (корру'пцио о'пtimi пэ'ссима) — Падение доброго — самое худшее падение.
- ***Dimidium fakti, qui coepit, habet*** (дими'диум фа'кти, кви цо'пит, ха'бэт) — Тот сделал полдела, кто начал.
- ***Esse quam videri*** (э'ссэ квам видэ'ри) — Быть, а не казаться.
- ***Neminem oportet esse sapientiore legibus*** (нэ'минэм опо'ртэт э'ссэ сапиэнтио'рэм лэ'гибус) — Никто не должен быть умнее законов.
- ***Minatur innocentibus qui parcit nocentibus*** (мина'тур инноце'нтибус кви па'рцит ноце'нтибус) — Тот, кто щадит виновного, угрожает невиновным.
- ***Imperare sibi maximum imperium est*** (импера'рэ си'би ма'ксимум импе'риум эст) — Власть над собой — высшая власть.
- ***Rem tene, verba sequentur*** (рэм тэ'нэ, вэ'рба сэквэ'нтур) — Держись сути дела, а слова найдутся.
- ***Aut bene, aut nihil*** (аут бэ'нэ, аут ни'хиль) — Или хорошо, или никак.

Помимо соблюдения определенных жанровых рамок (объем текста не более 1 страницы, особая возвышенная тональность, обуславливающая выбор соответствующих стилистических средств), студенты неизбежно должны были отразить свои представления об этических ценностях людей данной профессии, что позволяет смоделировать определенный фрагмент картины мира языковой личности студента-юриста, связанной с будущей профессией.

Выйти на более глубокий — мотивационный — уровень проявления языковой личности позволяют эссе. Это жанр, гармонично объединяющий субъективное и объективное начала, публицистические и научные стилевые черты. Например, в 2016 году проведение конкурса было приурочено к объявленному в России Году кино. Написание эссе предполагало создание оригинальной письменной работы, в которой содержится аргументированный ответ на вопрос «Какому фильму нужно вручить Юридический Оскар?».

Номинировать на получение кинопремии можно было полнометражные и короткометражные художественные и документальные фильмы по собственно юридической тематике (о судебных процессах и их участниках) и по общественно-политической и

историко-политической тематике (человек и государство в переломные эпохи).

Фильмы, выдвинутые на получение Юридического Оскара

«Нюрнбергский процесс» (реж. С. Крамер)
«Законопослушный гражданин» (реж. Ф. Грей)
«12» (реж. Н. Михалков)
«Защитник Седов» (реж. Е. Цимбал)
«Зона. Тюремный роман» (реж. А. Карева)
«Как избежать наказания за убийство»
«Ликвидация» (реж. С. Урсуляк)
«Линкольн для адвоката» (реж. Б. Фурман)
«Время убивать» (реж. Дж. Шумахер)
«Шпионский мост» (реж. С. Спилберг)
«Левиафан» (реж. А. Звягинцев)
«Несколько хороших парней» (реж. Р. Райнер)
«Адвокат дьявола» (реж. Э. Найдерман)
«12 разгневанных мужчин» (реж. Сидни Люмет)
«Мерзлая земля» (реж. С. Уокер)
«Жизнь Дэвида Гейла» (реж. А. Паркер)
Киносериал «Лютер» (режиссеры: Сэм Миллер, Брайан Кирк, Стефан Шварц и др.)
«Бэтмен. Начало» (реж. Кристофер Нолан)
«Монгол» (реж. С. Бодров)

Мотивируя свой выбор, студенты неизбежно отражают свою модель мира, погружаются в сферу морально-нравственных интенций, мотивов и потребностей. А стремление выразить свои мысли максимально ярко стимулирует развитие такой важной черты языковой личности, как креативность [Карасик 2001: 20].

Таким образом, опыт проведения конкурсов по культуре речи в юридическом вузе способствует всестороннему развитию языковой личности студента-юриста, начиная от уровня простого владения ресурсами родного языка до высшего, на котором проявляются прагматические характеристики как самого речевого произведения, так и его автора.

ЛИТЕРАТУРА

Карасик В. И. Аспекты языковой личности // Языковая личность: проблемы когниции и коммуникации. — Волгоград, 2001. С. 20.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М., 2002. С. 36–40.

Концепция развития образования РФ до 2020 г. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/25192>.

REFERENCES

Karasik V. I. *Aspekty yazykovoy lichnosti // Yazykovaya lichnost': problemy kognitsii i kommunikatsii.* — Volgograd, 2001. S. 20.

Karaulov Yu. N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'.* — M., 2002. S. 36–40.

Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya RF do 2020 g. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/25192>.

Е. Л. Хальпукова
Минск, Беларусь

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ
МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются этнометодические особенности обучения монологической и диалогической речи китайских студентов в монолингвальной группе; анализируются трудности развития навыков говорения в связи со спецификой китайской модели преподавания иностранных языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; этнолингводидактика; китайские студенты; говорение; монологическая речь; диалогическая речь; методика русского языка в вузе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Хальпукова Екатерина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин, Белорусский государственный университет / Совместный Институт Даляньского политехнического университета — Белорусского государственного университета.

Адрес: 220050, Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, 4.

E-mail: Ekaterina.L.X@yandex.ru.

**THE SPECIFIC OF TEACHING SPEAKING CHINESE STUDENTS
IN ETHNIC ORIENTED METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

ABSTRACT. The article examines the ethnomethodological features of teaching monologue and dialogue speech of Chinese students in a monolingual group; analyzes the difficulties of developing speaking skills in connection with the specific of the Chinese model of teaching foreign languages.

KEYWORDS: Russian as a foreign language; ethnolinguodidactics; Chinese students; speaking; monologue speech; dialogic speech; methodology of the Russian language in high school.

ABOUT THE AUTHOR: Khaltukova Catherine Leonidovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and General Educational Disciplines, Belarusian State University / DUT — BSU Joint Institute.

Китайская методика преподавания иностранных языков существенно отличается от европейской, поскольку обусловлена традиционностью азиатской образовательной модели. Иностранные преподаватели в большинстве случаев обучают китайских студентов не только русскому языку, но и новой педагогической модели, что, безусловно, вызывает дополнительные трудности.

Согласно основным положениям этнолингводидактики, повышение эффективности преподавания русского языка как иностранного может быть достигнуто посредством учета этнообразовательных традиций учащихся [Пугачев 2011].

Коммуникативная методика, ориентированная на аналитическое восприятие, абстрактное мышление, выявление причинно-следственных связей и логических закономерностей, не соответствует когнитивным особенностям художественно-образного мышления китайцев.

Кроме того, коммуникативная методика, эффективная в европейской аудитории, не соотносится с китайской лингвистической традицией из-за отсутствия основательной грамматической составляющей. Схематизация грамматического материала и сокращенные сведения в коммуникативных учебниках по русскому языку как иностранному могут стать причиной языковых неудач, с точки зрения китайцев. В связи с этим, к выбору учебника стоит подходить максимально серьезно, ведь использование разных пособий, пропуск упражнений, изменение последовательности тем на занятиях в китайской методике является недопустимым. Доминирующая у китайских студентов когнитивная ригидность приводит к непродуктивности взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, поэтому чтению, письму, аудированию и говорению следует посвящать отдельные занятия.

Обучение китайских студентов устной речи вызывает наибольшие трудности в курсе русского языка как иностранного. Преобладание письменных форм работы, большая наполняемость учебных групп, механическое запоминание, а не осмысление материала не способствуют формированию коммуникативной компетенции, определяющей успешное общение на иностранном языке.

В китайской лингвистической традиции не коммуникативный стиль овладения иностранным языком, а рационально-логический, при котором основным показателем является количество выученных слов и неизменяемых клише, которые можно

употреблять в речи. В связи с этим творческие задания, необходимые для порождения персональных программ речевого поведения, выполняются китайскими студентами с большим трудом.

В китайской аудитории говорение, как правило, заменяется проговариванием, когда студенты декламируют выученный наизусть диалог или текст. В коммуникативной методике такая работа не исключается, а на начальных этапах даже и приветствуется, однако «нужно дополнить ее заданиями, где студенты самостоятельно должны решать проблемные ситуации с использованием выученного материала» [Акишина 2002: 75]. Постоянное зазубривание, задания к текстам описательного характера без проблемных вопросов и ситуаций, неумение анализировать тексты, выражать свое мнение — все это вызывает определенные трудности в практике преподавания. По мнению И. А. Пугачева, «необходимо развивать у китайской аудитории умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, совершенствовать логическую память и абстрактное мышление» [Пугачев 2011: 70].

Как известно, научиться говорению можно только в процессе говорения, поэтому на основе постепенного усложнения упражнений по развитию коммуникативных умений на занятиях необходима активная речевая практика студентов.

На начальном этапе, который характеризуется большой интенсивностью, ключевым элементом обучения говорению китайских студентов являются условно-речевые упражнения. Работа над диалогами начинается хорovým повторением произнесенных преподавателем реплик, затем мини-диалоги проговариваются в парах и в завершение разыгрываются с заменой имен, предметов, объектов и т. д. Перед преподавателем стоит задача сформировать речевые навыки, а не умение говорить на определенную тему. Небольшие по объему монологические тексты, заученные китайскими студентами, не вызывают больших трудностей при воспроизведении, разве что у отдельных студентов, которые могут лишь читать написанные тексты. На этом этапе еще рано обучать говорению как таковому, поскольку акцент делается на запоминание новой лексики и речевых клише, а также на фонетические, интонационные и грамматические особенности речи учащихся. Элементарные вопросы позволяют довести репродукцию несложных лексико-грамматических конструкций до автоматизма.

Следует отметить, что в китайских вузах преподаватель не проводит студента через все три стадии работы, формирую-

щие языковую, речевую и коммуникативную компетенции. Третья ступень, предполагающая самостоятельную деятельность студентов, как правило, отсутствует. Преподаватель является лидером общения, а студенты играют пассивную роль собеседников. Это связано с конфуцианской традицией, согласно которой студенты должны беспрекословно подчиняться Учителю. Выражать свое мнение, оценивать прочитанное, увиденное или услышанное, аргументировать свою точку зрения китайские студенты не готовы.

На продвинутом этапе студенты учатся пересказывать текст. В коммуникативной методике это не считается собственно говорением, а лишь проговариванием, однако такая форма работы позволяет сформировать у китайских студентов речевую компетенцию (главное, чтобы пересказ не сводился к заучиванию наизусть). Спонтанная речь у китайских учащихся бывает очень слабой из-за небольшого словарного запаса и недостаточных общих знаний. Обучение диалогической речи происходит на основе стандартных образцов, без постановки серьезных проблемных вопросов.

Как показывает практика, китайские студенты, изучающие русский язык в китайских учебных заведениях, прекрасно владеют грамматикой, знают достаточное количество слов и выражений, могут использовать в речи общие фразы, однако «говорить» они начинают только после обучения в языковой среде по коммуникативной методике.

ЛИТЕРАТУРА

Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. — М. : Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.

Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного : монография. — М. : РУДН, 2011. 284 с.

REFERENCES

Akishina A. A., Kagan O. E. Uchimsya uchiť: Dlya преподавателя russkogo yazyka kak inostrannogo. — M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2002. 256 s.

Pugachev I. A. Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom преподаvanii russkogo yazyka kak inostrannogo : monografiya. — M. : RUDN, 2011. 284 s.

Н. В. Шестеркина

Саранск, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ЗАГАДКИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается история появления немецких и русских загадок — представителей текстов «малой формы». Загадки считаются локусом сохранения архаизмов, следов язычества, реликтами поэтического языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: народные загадки; немецкий язык; русский язык; источники загадок; коллективная память; мифорелигиозная картина мира.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Шестеркина Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева.

Адрес: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68, корп. 1, каб. 655.

Email: nvshest@mail.ru.

N. V. Shesterkina

Saransk, Russia

FORMATION OF GERMAN AND RUSSIAN RIDDLE

ABSTRACT. In the article the history of origin of German and Russian riddles — representatives of «minor form» texts is reviewed. Riddles are considered a locus of preservation of archaisms, traces of paganism, relicts of a poetic language.

KEYWORDS: folk riddles; German language; Russian language; sources of riddles; common memory; myth-religious view of the world.

ABOUT THE AUTHOR: Shesterkina Natal'ya Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Theory of Speech and Translation, Ogarev Mordovia State University.

Народная загадка как один из паремиологических жанров дискурсивного пространства языка представлена относительно закрытым списком текстов малой формы, создающихся по законам своего жанра и отражающих коллективную память, передаваемую «по наследству» как часть общенационального достояния [Иванов 2009: 324]. Жанровая специфика произведений

«малых форм» литературы, письменно зафиксированных текстов, помогает создавать условия для их анализа в диахронии и синхронии, поскольку такие «характеристики как формульность, ограниченный инвентарь ключевых слов, легко поддающаяся описанию семантика помогают сопоставлению текстов одного и того же жанра в разных традициях» [Топорова 2002: 7–8]. Загадки являются поэтическими произведениями, а «метрическая форма в значительной мере моделировала язык» [Там же], поэтому такие малые формы фольклора считаются локусом сохранения архаизмов, следов язычества, некоторые являются реликтами индоевропейского поэтического языка. Их древность предполагает сохранение «осколков» языческого мировоззрения и отражение мифопоэтической модели мира. Следовательно, загадки имеют вполне достаточный материал для восстановления как древних мифологических, так религиозных и фольклорно-языковых картин мира.

Термины традиционной фольклористики народная загадка и истинная, настоящая (*echte*) загадка представлены в немецком и русском языках терминологическими аналогами (В. П. Аникин, Н. И. Кравцов, А. А. Потебня, В. В. Митрофанова, С. Я. Сендерович, А. Тэйлор). Исследованию загадок посвящено довольно большое количество работ. Так, В. Н. Топоров, в частности, изучал архаические мифопоэтические корни загадки в большом количестве работ [с 1994 по 2006], в то время как С. Я. Сендерович интерпретирует загадку как «фигуру сокрытия, связанную с табуированием номинаций и описания некоторых объектов» (цит. по: [Фролова 2014: 500]). В средневековой культуре загадка выступает способом преобразования «чудесного» [Неретина 1994], средством миромоделирования (М. О. Абдрашитова, М. Е. Бохонная, С. С. Кондрашова), одним из средств отражения ЯКМ (В. Г. Сибирцева, Т. В. Топорова, Т. С. Кузнецова, Л. А. Ноздрина, Е. А. Селиванова) и отражением мифологического сознания [Шестеркина 2010].

В рамках жанрового подхода загадка анализируется как двухчастный текст [Фролова 2014: 500], как текст с неназванным денотатом [Левин 1978: 283] или как текст, состоящий из образной части (загадки) и означаемого (отгадки) [Кёнгэс-Маранда 1978: 258; 1984]. Загадка рассматривается также как текст с нарушенным изоморфизмом между загаданной (отгадка) и преобразованной ситуациями, как «общее высказывание, содержащее только рему <...>, а тема подлежит отгадыванию» [Журинский 1989: 7; Волоцкая, Головачева 1995: 221]. В данном ракур-

се исследовались ведийские загадки [Елизаренкова, Топоров 1984], немецкие загадки и кроссворд (М. В. Волкова, Е. А. Селиванова), загадки в сказочном дискурсе (Н. Г. Титова), а также трансформации русских загадок (А. В. Насыбулина), семантические структуры восточных загадок (А. Н. Журинский), языковые особенности осетинских загадок (Цаллагова), семантические и синтаксические структуры украинской народной загадки (Г. Я. Онищенко) и др.

Загадка представляет несомненный интерес как объект *семиотического* исследования, ибо загадка — это намеренно измененное описание реальности, отражающее сознательную зашифрованность отношения знака (текста загадки) к денотату (отгадке) [Левин 1978: 166]. *Структурный* подход оперирует идеей двусоставности, при этом считается, что загадка как структурная единица объединяет как образную часть, так и отгадку.

В *диахронии* двучленная структура загадки (обмен *вопрос-ответ*) отсылает нас к архаическим ритуалам и к обществу архаического типа, предполагающему «*дуальный тип* организации, функционирующий и контролируемый при помощи универсального обмена — вещами, женщинами, словами и т. п.» [Елизаренкова, Топоров 1984: 21], что указывает на происхождение загадки из древнейшего диалога, словесного поединка с вопросами и ответами, которые чередуются в лаконичной форме «*фразы-загадки*» [Фрейденберг 1997: 164] из примитивных споров и прений. Загадки связаны с ритуалами перехода, прежде всего от старого года к новому. Во время Святков наступал хаос, и неизвестно, возродится ли свет, «и только особый ритуал перехода может заново воссоздать Космос со всеми этапами его становления» [Елизаренкова, Топоров 1984: 30]. Самые древние загадки составляли «словесную партитуру особой магии и ритуала» [Там же], который совершали жрецы в предновогоднюю ночь, *обмениваясь загадками* [Мечковская 1998: 107]. В ритуале встречи нового года воспроизводились космогонические представления: времени хаоса противопоставлялись чтение фольклорных текстов и действия, содержащие представления о структуре мира. С учетом характера архаического сознания, произнесение таких текстов и совершение определенных действий было магическим «подкреплением» [Елизаренкова, Топоров 1984: 21] процесса миротворения. Загадывание в ходе ритуала отмечено во многих традициях как особого вида ритуальные словесные поединки или жреческие словопрения, бывшие «словесной частью ритуала», которая по-

строена «в виде вопросов и ответов», что соответствует «загадке и отгадке на тему структуры космоса» [Там же].

Истоки формирования жанра загадок сложились в глубокой древности, и загадывание носило ритуальный характер. По мнению Э. Б. Тайлора, под загадкой следует понимать «те построенные на старинный лад задачи, на которые должен быть дан вполне серьезный ответ, а вовсе не современную, сводящуюся обычно к пустой шутке игру слов в традиционной форме вопроса и ответа» [Тайлор 2000: 22, 25], ибо сочинение загадок так связано с мифологическим периодом в истории, что всякое поэтическое сравнение, если оно не очень темно и отдаленно, при небольшой перестановке может стать загадкой. Загадки, построенные на иносказании, сравнении, метафоре, аллегории, содержат закодированную информацию о явлениях природы и качествах предметов.

У древних германцев загадки, денотатами которых были элементы космозированной вселенной, использовались в поэтических поединках, приуроченных к смене старого года новым. Но со временем эти поединки были заменены состязаниями в скальдическом мастерстве импровизации [Скальдическая поэзия [http](http://)], где на карту ставилась не жизнь, а слава противника [Топорова 2002: 121; Гуревич, Матюшина 2000: 46]. По мнению исследователей [Panzer 1934: 263–282; Petsch 1938: 132–157], немецкие загадки не были связаны с какими бы то ни было запретами, а своей систематизацией они обязаны ученым, заинтересованным в сохранении немецкой письменной традиции. Составление и издание сборников, где народное смешалось с научным (*Volkstümliches mit Gelehrtem*), началось только на исходе Средневековья. Известно несколько источников немецких загадок:

1. Латинские загадки, большое количество которых в древности можно было обнаружить у англосаксов. Переводы этих загадок, появившиеся в Англии в VIII в., имели отношение к римским пьесам позднеантичного периода и английским пьесам, где встречались загадки о библейских героях; среди них были и обычные загадки о животных, море, войне [Panzer 1934: 275–276].

Показательной для латинской языковой культуры Альбиона в VII в. стала новационная коллекция поэтических *Загадок* англосакса Альдхельма (монаха из Малмсбери), отражающая глубокое знание восточнохристианской патристики, жанровых моделей африканской и латинской раннехристианской словесности, натурфилософских и мифологических представлений

позднеантичной культурной парадигмы. Важной чертой цикла является «естественность» выбора германским автором предметов и явлений для своих литературных «энigm», напоминающих предметную сферу архаических индоевропейских и фольклорных загадок. Религиозные сюжеты *Загадок* и их христианские образы значимы в содержательном плане, однако их количество не превалирует над светскими позднеантичными описаниями [Сазонова 2010: 325–326, 329–331].

2. Исландский эпос «Старшая Эдда», где загадки имеют традиционную для того времени форму вопросно-ответного диалога между верховным богом скандинавского пантеона Óдином и мудрейшим и всезнающим великаном Вафтрудниром (др.-исл. *Vaftrúdnir*). Ставкой в споре была жизнь [Panzer 1934: 275–276], «eine Probe auf Tod und Leben» [Röhrich 2002: 175].

3. Исландская «Сага о Хервёре и Хейдрекке» (*Saga von Hervor und dem König Heiðrek*) [Топорова 2002: 276], изображающая архаический ритуал с поставленной на кон жизнью. Исполнителем загадок выступает Óдин, принявший имя «Слепой гость» (др.-исл. *Gestumblindi*), его противник — король Хейдрек. В саге отражается акт самовоплощения Óдина, что придает произведению космогонический оттенок [Там же: 15]. Сага стала источником неразрешимых загадок — *Halslöserätsel* (по Сендеровичу — «шееспасительная» загадка [Сендерович 2008: 14]). Й. Даль пишет: «Die Welt ist ein Rätsel — und leben heißt, eine Antwort finden auf die Fragen des Woher, Wohin und Warum. Wer das Rätsel löst, darf leben» [Dahl 1965: 7]. Благодаря исландским сагам появились загадки о явлениях природы и мифических существах.

Брошюры с загадками для развлечения появились уже в начале книгопечатания, например, первый немецкий сборник загадок «Eine neue Spinnstub oder Rätselbüchlein» (1505), книга Й. Гереса «Die teutschen Volksbücher» (1807), представлявшая материал XVI в., или старинные немецкие загадки «Deutsches Rätselbuch» (3 изд., 1874). Позже под влиянием книг Священного Писания появилось много произведений, содержание которых составляли «мудрые вопросы» о библейских предметах и о происхождении всего сущего, как например, *Wartburgerkrieg*, включающая множество загадок (о грешниках, вере и неверии, и проч.), стихотворение XIV в. *Trougemund*, где повторяется распространённый мотив о состязании в загадках между много странствовавшим путником и его хозяином и др. В 1856 г. Р. Кёлером была издана книга загадок на материале Веймарской ру-

кописи, содержавшей ряд вопросов о религии, часть свадебной песни *Trougemundslid* и несколько загадок. Первое научно обоснованное собрание народных загадок представлено в работе Р. Воссидло «*Volkstümliches aus Mecklenburg*» (1885).

В большинстве средневековых загадок отражены религиозные толкования раннего христианства. Романтики возвели загадку к мифическим и культовым сферам. Так, А. Жолле подчеркивает связь между загадкой и мифом: «Миф есть ответ, в котором содержится вопрос; загадка есть вопрос, требующий ответа» [Jolles 1968: 58] (*Перевод наш.* — Н. Ш.). Данное мнение разделяет Й. Даль: «Die Urformeln des Rätsels sind dem Zauberspruch benachbart: das Rätsel spricht in Bildern, und Bildersprache war die Sprache einer Welt, in welcher der Zauber noch Macht hatte. Die seit langem verschüttete Welt des magischen Bewußtseins war ein verwirrend rätselhaftes Flechtwerk von Symbolen, die sich durch ihre wirkende Kraft vom bloßem Anders-Sagen der Metapher unterscheiden» [Dahl 1965: 6]. Мотив «предзнания» указывает, по сути, на избранность тех, для кого предназначался текст загадки, посему загадка — это ключ к посвящению, а таинственный язык загадки лежит в сфере магии [Peuckert 1938: 3–11]. Ф. Панцер интерпретирует загадку как вторичную форму, не имеющую корней (eine unursprüngliche, abgeleitete Form): «Es soll seinen Ursprung haben im Traum und seiner Deutung, wie er nach alten religiösen Urkunden, etwa der biblischen Erzählung von Josef und Pharao, als ein ernsthaftes Geschäft betrieben wurde. Oder man erklärt als seine Vorfahren jene alten „Weisheitsfragen“, Fragen nach religiösen Dingen und kultischen Geheimnissen, wie sie etwa im Rigveda oder in Eddaliedern... begegnen. Danach wäre das Rätsel ähnlich wie man es früher für unsere Heldensage angenommen hat, aus dem Bereiche des Mythischen hervorgegangen...» [Panzer 1934: 278–279]. По Ф. Панцеру, загадка в своей способности видеть мир имеет нечто, сближающее ее с мифологией. Сущность же ее в том, что отгадка должна быть известна как спрашивающему, так и отвечающему [Там же: 279].

Необходимо отметить, что состязания в загадывании распространены в народном эпосе и созданной под их влиянием книжной литературе, поэтому такая литература «вопросов и ответов» была у всех народов: в индийской поэзии и в «Эдде» встречаются одинаковые мотивы.

Придворные миннезингеры в XIII–XIV вв. пользовались материалом народных загадок и античным наследием. Во главе плеяды поэтов стоял Р. фон Цветер (1200–1260 гг.), сочинивший пять загадок, две из которых относятся к старинной теме календарного года из народного представления о мире, где год имеет вид *повозки на двенадцати колесах* (ср. похожую загадку у древнегреческого поэта Клеобула Линдского (ок. 600 г. до н. э.)). Во второй загадке к году прибавляются четыре времени года. Загадки Кольмарской рукописи (XV в.), авторы которых принадлежали к мейстерзангу («Frauenlob» и «Regenbogen» [Tomasek 1994: 309–313]), посвящены как религиозным, так и светским проблемам. Они включают традиционный мотив календарного года, но уже в виде *дерева с двенадцатью ветвями*.

В эпоху Гуманизма загадка вновь обращается к Античности. Так, неизвестным автором был издан школьный учебник «Aenigmata et griphi veterum et recentium» (1640), включающий также латинские тексты загадок Альдхельма. Настоящим прорывом в исследовании немецкой загадки была работа В. Вакернагеля (1843), опубликованная в журнале «Zeitschrift für deutsches Altertum» (том 3).

Время расцвета немецкие загадки пережили в XVIII–XIX вв., когда их сочинителями выступали известные писатели и философы (К. Брентано, Ф. Шиллер, В. Гауфф, А. Шопенгауэр и др.). Большим остроумием отличаются загадки Гебеля и Шлейермахера, Шмидлина и других поэтов. В театральных пьесах, например, в пьесе К. Гоцци «Турандот», обработанной Ф. Шиллером, большую роль играли вышеупомянутые *Halslöserätsel*, или *Turandottyp-Rätsel* (где неразгадавшему грозит смертельное наказание) [Grümmer 1985: 134–154]. Появляются и шуточные вопросы-загадки, приближающиеся по содержанию к Unsinnpoesie [Нонсенс-поэзия [http](http://)].

Немецкая загадка как объект исследования впервые встречается в работах Р. Петча [Petsch 1899], выделившего *ненастоящие* (*unechte*) загадки (*Weisheitsproben*, *Scherzfragen*) и группу загадок без решения (*Halslöserätsel*), которые были отнесены им к псевдозагадкам. Настоящие, истинные (*echte*) загадки, по мнению Р. Петча, должны иметь решение. Истинна и загадка-стихотворение (*Rätselspruch*). Р. Петч четко разделяет авторскую и народную загадки на основе принципиальных стиливых различий.

В работах Ф. Панцера загадки подразделяются на настоящие (*echte*) и ненастоящие, «кажущиеся, мнимые»

(*Scheinrätsel, unechte*), включающие также «шутливые» вопросы (*Scherzfragen*), в которых нет замены-уподобления, нет признаков, помогающих отгадке, а есть парадокс [Panzer 1934: 263–264]. Ф. Панцер предложил следующую классификацию немецких загадок: 1) предметы быта; 2) важные сооружения (мосты, колодцы и т. д.); 3) год и все с ним связанное; 4) одежда и обувь; 5) домашние животные; 6) растения и плоды; 7) продукты питания; 8) профессии; 9) явления природы (огонь, свет, тень, дым, пепел; ветер, дождь, радуга, роса, туман, снег, лед, море, солнце, луна и звезды); 10) религиозные понятия [Panzer 1934: 271]. У Й. Даля на первом месте — космос, с которого все начинается, затем — растительный и животный мир (2, 3). Следующие места занимают: 4) сам человек; 5, 6, 7) предметы, необходимые человеку; 8) вера и мышление и 9) шутки [Dahl 1965: 9].

Данные классификации интересно сравнить с латинским структурно-энигматическим универсумом Альдхельма, разделенным на «физический» мир природы и «искусственную» сферу предметов и бытовых реалий. Иерархия природного мира «спускается» от объектов неба через четыре первоэлемента к метеорологическим явлениям поднебесья и минералам, что стало новацией автора, где уникально раскрыта тема стихий-первоэлементов для живого и неживого мироздания как единого универсума с божественным природным миром и артефактами цивилизации [Сазонова 2010: 332–334].

Необходимо еще раз подчеркнуть, что Ф. Панцер, Р. Петч и Й. Даль относят к загадкам также *Rätsellieder* (песни-загадки) — *Wett- und Wunschlieder*, в которых задаются вопросы относительно мироустройства [Dahl 1965: 6; Röhrich 2002]. Мы разделяем мнение этих авторов и в своем исследовании также обращаемся к народным песням-загадкам.

В связи с тем, что многие немецкие исследователи рассматривают литературные загадки как один из источников пополнения корпуса загадок и включают их в сборники без указания фамилии авторов наравне с народными, объектом нашего анализа служат как народные, так и литературные загадки, объединенные в сборниках.

Что касается русской народной загадки, то ее систематизация началась значительно позже, чем немецкой, ибо «даже в XVII веке, когда на страницах рукописей появляются записи былин, сказок, песен, целые собрания пословиц, записей загадок почти нет» [Митрофанова 1968: 5–7]. Сведения о загадках брали

из собраний пословиц, куда загадки, утратив отгадку, попадали в силу своей афористичности и краткости. О загадках XVIII в. также известно не очень много, хотя в это время уже были распространены печатные и рукописные сборники загадок, служащие для развлечения. Однако подлинно народные загадки в такие сборники не были включены.

Собирание и последующее издание народных загадок в крестьянской среде наблюдается с середины XIX века. К числу первых собирателей можно отнести А. М. Сементовского (1872) и И. П. Сахарова (1885), В. И. Даля, который в своем первом сборнике не отделял загадок от пословиц (1861–1862), но в переиздании 1957 года загадки уже отнесены в особый раздел. Почти одновременно с первым изданием В. И. Даля появился сборник И. А. Худякова (1864), который полностью включил в свой сборник загадки, изданные В. И. Далем и, за некоторым исключением, материал И. П. Сахарова. В 1932 году появляется сборник загадок М. А. Рыбниковой, включающий материал на основе географического принципа (1932). С середины XIX в. загадки, собранные как профессионалами, так и любителями, также печатаются в журналах, газетах и брошюрах.

Загадку можно отнести к тому благодатному материалу, который привлек внимание многих исследователей в разном научном контексте. К упомянутому выше сборнику М. А. Рыбниковой прибавилась целая серия работ по изучению загадки — от материалов полевых экспедиций (В. И. Цинциус, О. С. Воскобойников, А. И. Пичков) до специальных исследований (В. П. Аникин; Д. Н. Садовников; В. Митрофанова). Вышли в свет научные издания загадок многих народов России: украинских (П. Березовский), марийских (А. Е. Китиков), мордовских (К. Т. Самородов), белорусских (А. С. Федосик), якутских (С. П. Соловьева-Ойунская) и др.

Необходимо подчеркнуть сложность и смысловое многообразие состава русских народных загадок, что нашло отражение при подготовке самого полного издания загадок В. В. Митрофановой [Загадки 1968], включающего около 40 тысяч единиц из печатных и рукописных источников. Однако только шесть тысяч из них представляют собой самостоятельные тексты, остальные являются их вариантами и отличаются лишь некоторыми разночтениями грамматики или различием эпитетов. По своему содержанию загадки охватывают видимый мир вещей и явлений, «незначительных», но близких и необходимых человеку. Загадки записывались, в основном, в среде крестьян, поэто-

му в них отражены деревня, крестьянский труд, животные и растения, явления природы и пр. [Митрофанова 1968: 9–10].

Русское слово *загадка* имеет ментально-вербальные параллели в других языках, например, др.-исл. *gáta* 'загадка', *gæta* 'гадать' и р. *загадка*, *гадать* < слав. **gadati* 'гадать, предсказывать, говорить, болтать, тараторить' [ЭССЯ 6, 1979: 77–78], кодирующие особый тип речи, использовавшиеся в сакральных высказываниях (ср. ди. *gá-thā* 'песнь, речь сакрального типа') [Топорова 2002: 10]. Германские обозначения загадки — н. *Rätsel*, нидерл. *raadse*, а. *riddle* соотносятся с гот. *rēdan*, др.-исл. *raða*, да. *rædan*, днн. *rātan* 'советовать, рекомендовать, отгадывать' < ие. **rē-dh-*, **rō-dh-* [IEW: 59–60].

Изучение вербально-ментального содержания загадок чрезвычайно важно для декодирования концептосферы архаического общества: «Загадки как жанр <...>, независимо от времени их письменной фиксации, отражают мифопоэтическую модель мира, в которой и возникла сама ситуация загадывания в форме ритуальных прений “живота” со смертью, своеобразных словесных поединков между вопрошающей и отвечающей сторонами об устройстве мироздания. Загаданные концепты представляют собой алфавит модели мира, весь состав макрокосма и микрокосма» [Топорова 2002: 160–161]. По Е. А. Селивановой, «загадка является дискурсом, представляя собой диалогическое единство собственно загадки и отгадки, погруженное в интерактивное пространство коммуникативной ситуации, знаковым посредником которой служит текст, подающий в превращенной или неполной форме описание загадываемого денотата, регламентируемого коммуникативными стратегиями подсказки и шифровки» [Селиванова 2014: 152].

В загадке важное место имеет идея жизнеобеспечения человека в его естественном окружении — природа и материальный мир (т. е. то, в чем существует человек, и то, что его обслуживает). Социодискурсивное пространство загадки имеет «постоянный набор автохтонных доминант, среди которых неизменным на протяжении всей ее эволюции остаются домены ЧЕЛОВЕК, ПРИРОДА, ВЕЩЬ и ВРЕМЯ / ПРОСТРАНСТВО» [Приходько 2009: 70]. Для анализа в первую очередь интересны домены «Природа» (природные явления, [перво]стихии, ландшафт, флора, фауна), «Время / Пространство» (космос, время, пространство) и «Вещь». Домен «Природа» широко представлен в народных загадках, хотя имя русского и немецкого макрокон-

цепта ('природа' и 'Natur') в самом домене не фигурирует, там реализуются концепты, организующие важные для нас промежуточные ментальные сущности — природные явления и стихии.

Домен «Время / Пространство» относится к онтологическим сущностям, с их помощью человек структурирует свой жизненный мир. Обе сущности сложились как естественные категории: во-первых, в их основании еще сохраняется определенное чувственное начало и, во-вторых, они развивались согласно принципам фамильного сходства [Там же: 72, 76].

Таким образом, загадка — универсальное явление, построенное на одинаковом базисе и имеющее похожие функции у разных народов, независимо от их вероисповедания. Можно отметить также их неравномерное появление и становление у разных наций.

ЛИТЕРАТУРА

Волоцкая З. М., Головачева А. В. Языковая картина мира и картина мира в текстах загадок // Малые формы фольклора. — М., 1995. С. 218–244.

Гуревич Е. А., Матюшина И. Г. Поэзия формы // Поэзия скальдов. — М.: РГГУ — ИМЛИ, 2000.

Елизаренкова Т. Я., Топоров В. Н. О ведийской загадке типа *brahmodya* // Паремиологические исследования. — М., 1984. С. 14–46.

Журинский А. Н. Семантическая структура загадки: Немегафорические преобразования смысла. — М.: Наука, 1989.

Загадки 1968 / сост. В. В. Митрофанова. — Л.: Наука, 1968.

Иванов В. В. О некоторых принципах современной науки и их приложении к семиотике малых (коротких) текстов // Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. — М.: Знак, 2009. Т. 5: Мифология и фольклор. С. 323–326.

Кёнгэс-Маранда Э. Логика загадок // Паремиологический сборник. Пословица, загадка (структура, смысл, текст). — М.: Наука, 1978. С. 249–282.

Левин Ю. И. Семантическая структура загадки // Паремиологический сборник. Пословица. Загадка (структура, смысл, текст). — М., 1978. С. 283–314.

Мечковская Н. Б. Язык и религия. — М.: ФАИР, 1998.

Митрофанова В. В. Введение // Загадки. — Л.: Наука, 1968. С. 5–17.

Неретина С. С. Слово и текст в средневековой культуре. История: миф, время, загадка. — М.: Гнозис, 1994.

Нонсенс-поэзия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fege.narod.ru/termini/Unsinnpoesie.htm>.

Приходько А. Н. Немецкая народная загадка и ее концептосистема // Изменяющаяся Россия и славянский мир: новое в концептуальных исследованиях. — Севастополь: Рибэст, 2009. С. 70–79.

Сазонова А. А. Трансляция латинской интеллектуальной традиции // Интеллектуальные традиции античности и средних веков (исследования и переводы). — М. : Кругъ, 2010. С. 323–361.

Селиванова Е. А. Проблема дефиниции загадки // Науковий вісник Міжнародного гуманіт. університету. Сер. Філологія. — 2011. № 9. С. 150–154.

Сендерович С. Я. Морфология загадки. — М., 2008.

Скальдиская поэзия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ulfdalir.ru/literature/0/735/1934>.

Тайлор Э. Б. Миф и обряд в первобытной культуре. — Смоленск, 2000.

Топорова Т. В. О древнеисландских космологических загадках как феномене языка и культуры. — М. : ИМЛИ РАН, 2002.

Фрейденоберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. — М. : Лабиринт, 1997.

Фролова О. Е. Числовой код в загадке // Логический анализ языка: Числовой код в разных языках и культурах. — М. : ЛЕНАНД, 2014. С. 500–507.

Шестеркина Н. В. Фольклорные тексты в структуре вербального мифологического сознания. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010.

ЭССЯ — Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд / О. Н. Трубачёв, А. Ф. Журавлёв. — М. : Наука, 1979. Вып. 6.

Dahl J. Es steht hinterm Haus: Deutsche Rätsel aus dem Volksmund und von unbekannten Verfassern gesammelt. — Frankfurt am Main, Hamburg, 1965.

Grümmer G. Die Rätselspiele [Electronic resource] // Grümmer G. Spielformen der Poesie. — Leipzig, 1985. S. 135–154. — Mode of access: www.derfaulepoet.de.

IEW — Pokorny J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. — Bern, München : Francke Verlag, 1959. Bd. 1–2.

Jolles A. Einfache Formen : Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Sprüche / vierte Aufl. — Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1968.

Panzer F. Das Volksrätsel // Spamer A. Die deutsche Volkskunde. 1. Band. — Leipzig : Berlin : 9. Stubenrauch, Verlagsbuchhandlung, 1934. S. 263–282.

Petsch R. Spruchdichtung des Volkes : Vor- und Frühformeln der Volksdichtung : Ruf, Zauber- und Weisheitsspruch, Rätsel, Volks- und Kinderreim. — Halle / Saale : Max Niemeyer Verlag, 1938.

Peuckert W.-E. Deutsches Volkstum in Märchen und Sage, Schwank und Rätsel. — Berlin : W. de Gruyter, 1938.

Röhrich L. Gesammelte Schriften zur Volkslied- und Volksballadenforschung. — Münster ; New York ; München ; Berlin, 2002. — S. 165–201.

Tomasek T. Das deutsche Rätsel im Mittelalter. — Tübingen, 1994.

REFERENCES

- Volotskaya Z. M., Golovacheva A. V. Yazykovaya kartina mira i kartina mira v tekstakh zagadok // *Malye formy fol'klora*. — M., 1995. S. 218–244.
- Gurevich E. A., Matyushina I. G. Poeziya formy // *Poeziya skal'dov*. — M. : RGGU — IMLI, 2000.
- Elizarenkova T. Ya., Toporov V. N. O vediyskoy zagadke tipa brahmodya // *Paremiologicheskie issledovaniya*. — M., 1984. S. 14–46.
- Zhurinskiy A. N. Semanticheskaya struktura zagadki: Nemetaforicheskie preobrazovaniya smysla. — M. : Nauka, 1989.
- Zagadki 1968 / sost. V. V. Mitrofanova. — L. : Nauka, 1968.
- Ivanov V. V. O nekotorykh printsipakh sovremennoy nauki i ikh prilozhenii k semiotike malykh (korotkikh) tekstov // Ivanov V. V. *Izbrannyye trudy po semiotike i istorii kul'tury*. — M. : Znack, 2009. T. 5 : Mifologiya i fol'klor. S. 323–326.
- Kenges-Maranda E. Logika zagadok // *Paremiologicheskiy sbornik. Poslovitsa, zagadka (struktura, smysl, tekst)*. — M. : Nauka, 1978. S. 249–282.
- Levin Yu. I. Semanticheskaya struktura zagadki // *Paremiologicheskiy sbornik. Poslovitsa. Zagadka (struktura, smysl, tekst)*. — M., 1978. S. 283–314.
- Mechkovskaya N. B. Yazyk i religiya. — M. : FAIR, 1998.
- Mitrofanova V. V. Vvedenie // *Zagadki*. — L. : Nauka, 1968. S. 5–17.
- Neretina S. S. Slovo i tekst v srednevekovoy kul'ture. Istoriya : mif, vremya, zagadka. — M. : Gnozis, 1994.
- Nonsens-poeziya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fege.narod.ru/termini/Unsinnpoesie.htm>.
- Prikhod'ko A. N. Nemetskaya narodnaya zagadka i ee kontseptosi-stema // *Izmenyayushchayasya Rossiya i slavyanskiy mir: novoe v kontseptual'nykh issledovaniyakh*. — Sevastopol' : Ribest, 2009. S. 70–79.
- Sazonova A. A. Translyatsiya latinskoy intellektual'noy traditsii // *Intellektual'nye traditsii antichnosti i srednikh vekov (issledovaniya i perevody)*. — M. : Krug, 2010. S. 323–361.
- Selivanova E. A. Problema definitsii zagadki // *Naukoviy visnik Mizhnarodnogo humanit. universitetu. Ser. Filologiya*. — 2011. № 9. S. 150–154.
- Senderovich S. Ya. Morfologiya zagadki. — M., 2008.
- Skal'dicheskaya poeziya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.ulfdalir.ru/literature/0/735/1934>.
- Taylor E. B. Mif i obryad v pervobytnoy kul'ture. — Smolensk, 2000.
- Toporova T. V. O drevneislandskikh kosmologicheskikh zagadkakh kak fenomene yazyka i kul'tury. — M. : IMLI RAN, 2002.
- Freydenberg O. M. Poetika syuzheta i zhanra. — M. : Labirint, 1997.
- Frolova O. E. Chislovoy kod v zagadke // *Logicheskiy analiz yazyka: Chislovoy kod v raznykh yazykakh i kul'turakh*. — M. : LENAND, 2014. S. 500–507.
- Shesterkina N. V. Fol'klornyye teksty v strukture verbal'nogo mifologicheskogo soznaniya. — Saransk : Izd-vo Mordov. un-ta, 2010.

ESSYa — Etimologicheskii slovar' slavyanskikh yazykov: Praslavianskiy leksicheskiy fond / O. N. Trubachev, A. F. Zhuravlev. — M. : Nauka, 1979. Vyp. 6.

Dahl J. Es steht hinterm Haus: Deutsche Rätsel aus dem Volksmund und von unbekannten Verfassern gesammelt. — Frankfurt am Main, Hamburg, 1965.

Grümmer G. Die Rätselspiele [Electronic resource] // Grümmer G. Spielformen der Poesie. — Leipzig, 1985. S. 135–154. — Mode of access: www.derfaulepoet.de.

IEW — Pokorny J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. — Bern, München : Francke Verlag, 1959. Bd. 1–2.

Jolles A. Einfache Formen : Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Sprüche / vierte Aufl. — Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1968.

Panzer F. Das Volksrätsel // Spamer A. Die deutsche Volkskunde. 1. Band. — Leipzig : Berlin : 9. Stubenrauch, Verlagsbuchhandlung, 1934. S. 263–282.

Petsch R. Spruchdichtung des Volkes : Vor- und Frühformeln der Volksdichtung : Ruf, Zauber- und Weisheitsspruch, Rätsel, Volks- und Kinderreim. — Halle / Saale : Max Niemeyer Verlag, 1938.

Peuckert W.-E. Deutsches Volkstum in Märchen und Sage, Schwank und Rätsel. — Berlin : W. de Gruyter, 1938.

Röhrich L. Gesammelte Schriften zur Volkslied- und Volksballadenforschung. — Münster ; New York; München ; Berlin, 2002. — S.165–201.

Tomasek T. Das deutsche Rätsel im Mittelalter. — Tübingen, 1994.

Н. А. Юшкова
Екатеринбург, Россия

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В РАБОТЕ С МУЛЬТИМЕДИЙНЫМИ ПРЕЗЕНТАЦИЯМИ

АННОТАЦИЯ. Основой развития профессионально значимых компетенций студентов-юристов являются сформированные речемыслительные, коммуникативные и логико-риторические умения. Становится очевидным особый потенциал учебных заданий комплексного характера — подготовка презентаций и их публичное предъявление с последующим обсуждением и оцениванием по критериальной модели. Выполнение таких заданий активизирует процессы восприятия и переработки различных текстов, в том числе лексикографических материалов, а также продуцирование развернутых письменных и устных высказываний, позволяющих выйти на комплексное описание языковой личности студента.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные компетенции; языковая личность; мультимедийные презентации; студенты-юристы; информационные технологии; проблемные ситуации.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Юшкова Наталия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет; доцент кафедры филологического образования, Институт развития образования Свердловской области.

Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21.
E-mail: yushkova-n@yandex.ru.

N. A. Yushkova
Ekaterinburg, Russia

LAW SCHOOL STUDENTS' SKILL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS

ABSTRACT. The speech-cognitive, communicative and logical-rhetorical competencies are the basis for the professional competencies development of law school students. That is why the complex study assignments, such as multimedia presentations with discussion and following evaluation in line with certain criteria, has important educational capability. These assignments facilitate the processes of perception and revision of various texts including lexicography sources, and production of comprehensive writing and oral texts, those can help to make complex description of student's linguistic personality.

KEYWORDS: *professional competencies; linguistic personality; multimedia presentations; law students; information Technology; problem situations.*

ABOUT THE AUTHOR: *Yushkova Natalia Anatolyevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University; Associate Professor of the Department of Philological Education, Education Development Institute.*

Ориентированность процесса обучения на развитие у будущих специалистов способности к точному восприятию информации, к ее анализу и качественной передаче, на формирование умений публично предъявлять результаты своей деятельности обусловлена спецификой юридической деятельности, что отражено в требованиях российских государственных образовательных стандартов по направлению подготовки *юриспруденция, судебно-прокурорская деятельность*.

Получение образования в университете способствует развитию общекультурных и профессиональных компетенций будущего юриста. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция» (бакалавриат), «Судебно-прокурорская деятельность» (специалитет), юрист должен проявлять высокое нравственное сознание, гуманность; обладать правовой и психологической культурой; уметь анализировать социально значимые проблемы и процессы; владеть культурой мышления и искусством логического анализа.

Основой развития целого ряда профессионально значимых компетенций студентов-юристов являются «речемышлительные, коммуникативные и логико-риторические умения, которые развиваются в комплексе» [Феденева 2017: 247]. Становится очевидным особый потенциал учебных заданий комплексного характера, активизирующих процессы восприятия и переработки различных текстов, а также продуцирование развернутых письменных и устных высказываний.

К таким комплексным заданиям можно отнести подготовку к выступлению перед аудиторией на профессионально значимую тему научного характера с использованием мультимедийной презентации [Юшкова 2017: 78] Неудивительно, что в последние годы мультимедийная презентация становится все более распространенным учебным жанром, который вытесняет

традиционные доклады или рефераты, поскольку этот вид работы нацелен на более эффективную передачу информации слушателям. Однако не всегда в образовательном процессе максимально используется потенциал этого учебного задания.

Системное наблюдение за качеством подготовки выступлений перед аудиторией с использованием мультимедийной презентации студентами-юристами позволяет, с одной стороны, выявить типичные ошибки, которые обусловлены непониманием особенностей жанра и основных требований к нему, с другой стороны, описать особенности языковой личности современного студента.

Особенности жанра презентации определяет то, что ее содержание во многом зависит от содержания самостоятельно изученных источников информации. Однако для создания презентации необходим творческий, оригинальный подход, свободное владение компьютерными технологиями.

Процесс подготовки мультимедийной презентации характеризуется тем, что презентация предполагает предъявление слушателям информации по двум каналам: аудиальному и визуальному. Это принципиальным образом влияет на организацию процесса подготовки. Изучение источников по теме / проблеме исследования должно привести к хорошему пониманию материала. В ходе подбора и дальнейшего анализа материала необходимо определить, какая информация должна быть отражена на слайдах, какая информация войдет в словесный комментарий. В результате работы должен быть подготовлен и наглядный ряд, и текст сообщения, которые в совокупности составляют презентацию по теме / проблеме.

Мониторинг качества выполнения комплексного задания проводится с 2012 г. на базе Уральского государственного юридического университета. Банк данных составляет порядка 500 работ.

Для максимальной эффективности работы студентам предлагаются темы, которые требуют самостоятельного поиска научных источников, дополняющих содержание изучаемой дисциплины. Например, при изучении курса «Культура речи юриста» можно выделить три группы тем, которые готовятся индивидуально и включаются для рассмотрения в аудитории по составленному графику, учитывающему как тематический раздел, изучаемый в это время, так и реальную готовность студента к выступлению.

Первую группу составляют темы, углубляющие изучение отдельных разделов культуры речи: *Словари и справочники по*

культуре речи в профессиональной деятельности юриста; Нормы устной речи в практике юридической деятельности; Клише и штампы в юридической речи; Нормы литературного языка в деловой и процессуальной документации и др. Во вторую группу целесообразно включать темы, ориентированные на рассмотрение особенностей судебной речи: *Судебная речь: особенности стиля и жанра; Логические основы судебной речи; Этические основы судебной речи; Обвинительная речь прокурора; Особенности процессуального положения прокурора и защитника при рассмотрении уголовных дел с участием присяжных заседателей и др.*

Очень важно предлагать студентам и темы третьей группы, связанные с деятельностью известных юристов XIX–XX вв., повлиявших на становление русского судебного красноречия: *Выдающийся юрист и оратор: становление личности, основные труды, знаменитые речи.* Студентам на выбор предлагается список имен выдающихся судебных деятелей (А. Ф. Кони, Ф. Н. Плевако, А. И. Урусов, П. С. Пороховщиков, В. Л. Россельс, В. И. Царев и др.). Изучение жизни и деятельности судебных ораторов требует от студентов серьезной работы со специальной литературой, с фотоархивами, предполагает обращение к текстам судебных выступлений, входящих в золотой фонд судебного красноречия. Эти тексты отличаются по стилистическим особенностям от современной юридической речи, но оказывают серьезное влияние на становление языковой личности студента, формируют ценностные установки, значимые для национальной культурной традиции.

Распространенной ошибкой учебных презентаций студентов первого-второго года обучения является практически полное совпадение материалов, оформленных в слайдах, и текста сообщения. Между тем, в процессе подготовительной работы необходимо добиться того, чтобы информация, подаваемая по аудиальному и визуальному каналам, находилась в отношениях взаимозависимости.

Кроме того, не всегда корректно соблюдаются структурно-композиционные требования к работе. Студентам, безусловно, известно из курса школьного обучения, что выступление, наряду с основной частью, должно содержать вступление и заключение, которые выполняют свои функции: первое — функцию привлечения внимания аудитории, введения в проблему и т. п., последнее — функцию обобщения, резюмирования. Но часто под-

готовленная студентами вступительная часть только формально связана с основной, а в заключении отсутствуют необходимые выводы или они касаются только фрагмента выступления.

Технические требования к оформлению презентации также не всегда соблюдаются. Эти требования связаны с необходимостью использовать разные виды слайдов (с таблицами, схемами, диаграммами, рисунками, фотографиями, текстами) при соблюдении единого стиля оформления. Важно правильно располагать информацию на слайде: предпочтительно горизонтальное расположение информации, наиболее важная информация должна располагаться в центре экрана.

При оформлении слайдов важно соблюдать нормы орфографии, пунктуации, грамотно использовать сокращения, не нарушать общепринятые правила оформления текста (отсутствие точек в заголовках, двойного обозначения рубрикаций и т. д.). На одном слайде не должно быть более одного логического ударения: выделение цветом, яркостью, подчеркиванием, миганием, движением. Использование анимационных эффектов должно быть минимальным, тщательно продуманным.

Технические требования к оформлению презентации являются достаточно известными [Рекомендации <http>], они нарушаются в основном только на первых этапах использования презентаций на занятиях. Это свидетельствует о том, что большинство студентов до обучения в университете самостоятельно не разрабатывали слайды и не имеют достаточного практического опыта.

Качество подготовительной работы студентов проверяется в процессе их выступлений перед аудиторией. Оценивается учебное выступление по критериальной модели, которая учитывает три основных аспекта:

Содержание выступления с использованием мультимедийной презентации: соответствие всех компонентов содержания презентации теме и проблеме; достоверность, точность, полнота изложения научной (научно-популярной) информации; последовательность и логичность развертывания информации; завершенность каждого компонента содержания и их взаимосвязь; соблюдение структурно-композиционных требований (наличие вступления и заключения, соответствующий объем основной части, взаимосвязь всех частей).

Техническое оформление мультимедийной презентации: выбор стиля оформления соответствует теме и про-

блеме; использованы слайды разных видов (рисунки, схемы, диаграммы, фотографии, тексты); соотношение текстовых слайдов и слайдов с изображением позволяет обеспечить информативность презентации; количество слайдов достаточно, визуальный ряд разворачивается параллельно аудиальному; соблюдение языковых норм (отсутствие орфографических, пунктуационных, лексических и грамматических ошибок); качество рисунков, схем, диаграмм; корректность выбранного шрифта в аспекте зрительного восприятия (читаемость презентации); расположение информации на слайдах; выбор дизайна презентации с учетом рассматриваемой темы и проблемы; уместность использования анимационных эффектов.

Речевая манера выступающего перед аудиторией:

знание материала, умение свободно излагать информацию; качества звучащей речи (правильность, ясность, точность, чистота, уместность, богатство, выразительность); техника речи (интонация, дикция, темп речи, громкость голоса) и корректность невербального поведения (мимика, жесты, позы); умение установить контакт с аудиторией (направленность взгляда, расположение относительно аудитории, речевые приемы взаимодействия); соблюдение установленного регламента.

Регулярное использование критериальной модели оценивания выступлений с использованием мультимедийных презентаций на занятиях со студентами позволяет организовать неформальное включение студентов в работу, формирует у них навыки критического мышления, развивает аналитические способности и речевое мастерство.

Для становления языковой личности будущего специалиста чрезвычайно важно заложить оценочную установку к продуктам собственной речевой деятельности (письменным и устным). Преподаватель должен учитывать, что обсуждение выступлений по всем аспектам критериальной модели (содержание выступления, техническое оформление, речевое мастерство) следует выстраивать на основе когнитивно-коммуникативного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, так как только в этом случае выполнение комплексного задания — подготовка выступления с использованием мультимедийной презентации — может стать эффективным образовательным инструментом.

Процесс университетского образования должен создавать все предпосылки для «прогрессивного развития профессиональной языковой личности юриста» [Левитан 2015: 187]. Вклю-

чение выступлений студентов с использованием мультимедийных презентаций в аудиторную и внеаудиторную работу при изучении дисциплины «Культура речи юриста» свидетельствуют о большом потенциале использования этой технологии, позволяющей развивать интеллектуальные и творческие способности студентов, оказывать влияние на их ценностные установки и предпочтения и в целом обеспечивать динамику в становлении профессионально значимых личностных качеств будущих юристов.

ЛИТЕРАТУРА

Левитан К. М. О прогрессивном развитии профессиональной языковой личности юриста // Рос. юрид. журн. — 2015. № 1. С. 187–194.

Рекомендации по созданию и оценке педагогической эффективности учебно-образовательных презентаций MicrosoftPowerPoint [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://docs.google.com/Doc?id=dcrwjdpd_102gqsnqhdt (дата обращения: 17.07.2017).

Феденева Ю. Б. Логико-риторические способности студентов-юристов: общие проблемы развития и национально-культурная специфика // Актуальные проблемы современного поликультурного образования : материалы Международного круглого стола к 80-летию кафедры русского, иностранных языков и культуры речи (Екатеринбург, 2 декабря 2016 года). — Екатеринбург, 2017. С. 237–245.

Юшкова Н. А. Дистанционное образование и вопросы развития языковой личности // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). — 2017. Vol. 2. Issue III, November. P. 75–83.

REFERENCES

Levitani K. M. O progressivnom razviti professional'noy yazykovoy lichnosti yurista // Ros. yurid. zhurn. — 2015. № 1. S. 187–194.

Rekomendatsii po sozdaniyu i otsenke pedagogicheskoy effektivnosti uchebno-obrazovatel'nykh prezentatsiy MicrosoftPowerPoint [Elektronnyy resurs] — Rezhim dostupa: http://docs.google.com/Doc?id=dcrwjdpd_102gqsnqhdt (data obrashcheniya: 17.07.2017).

Fedenewa Yu. B. Logiko-ritoricheskie sposobnosti studentov-yuristov: obshchie problemy razvitiya i natsional'no-kul'turnaya spetsifika // Aktual'nye problemy sovremennogo polikul'turnogo obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnogo kruglogo stola k 80-letiyu kafedry russkogo, inostrannykh yazykov i kul'tury rechi (Ekaterinburg, 2 dekabrya 2016 goda). — Ekaterinburg, 2017. S. 237–245.

Yushkova N. A. Distantionnoe obrazovanie i voprosy razvitiya yazykovoy lichnosti // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). — 2017. Vol. 2. Issue III, November. P. 75–83.

Уважаемые коллеги!

В настоящем сборнике опубликованы статьи участников I Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе», посвященной 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева. Конференция проводилась 24–26 мая 2018 г. кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Коллектив кафедры выражает благодарность всем участникам конференции и приглашает уважаемых коллег к участию во II **Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Когнитивные стратегии филологического образования»**, которая состоится **23–26 мая 2019 года** и будет посвящена **220-летию со дня рождения А. С. Пушкина**. Партнерами конференции выступают Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Цзилиньский университет иностранных языков «Хуацяо», редакция журнала «Филологический класс», редакция журнала «Педагогическое образование в России».

Традиционно в рамках конференции будут организованы научные и научно-популярные лекции, мастер-классы, групповые и индивидуальные консультации профессоров, ведущих специалистов по вопросам теории и методики обучения филологическим дисциплинам.

К обсуждению предлагаются следующие вопросы:

1. Стратегии продвижения русского языка, русской культуры и российского гуманитарного образования за рубежом.
2. Когнитивные стратегии обучения языку как родному, неродному и иностранному на разных этапах обучения.
3. Когнитивные стратегии обучения русской литературе и истории в России и за рубежом.
4. Когнитивные стратегии филологического образования (в том числе непрерывного) в цифровом мире.
5. Когнитивные стратегии филологического образования в условиях междисциплинарного подхода к обучению.
6. Когнитивные стратегии филологического образования в условиях кросскультурного подхода к обучению.

Приглашаем принять участие учителей и преподавателей филологических дисциплин, истории и МХК в школе и вузе, в т. ч. преподавателей русского языка как неродного и иностранного, педагогов и психологов, а также всех, кто интересуется проблемами развития и продвижения российского гуманитарного образования в России и за рубежом.

В рамках конференции пройдет Международный конкурс научных публикаций (Информационное письмо о конкурсе будет представлено на сайте конференции и разослано участникам отдельно). Ознакомиться с конкурсными работами можно будет на протяжении всей конференции. Участие в конкурсе бесплатное.

Во время конференции традиционно будут организованы курсы повышения квалификации по программе «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного» (модуль «Интерактивные методы и информационные технологии в обучении русскому языку как неродному и иностранному», 72 часа). Информационное письмо и программа будут представлены на сайте конференции и разосланы участникам отдельно. По завершению курсов повышения квалификации слушатели, выполнившие программу в полном объеме и успешно сдавшие итоговую отчетную работу, получают удостоверение установленного образца.

По результатам проведения конференции будет издан сборник научных трудов, с присвоением ему ISBN (индивидуального Международного книжного номера), УДК, ББК. Материалы конференции будут представлены в Электронной научной библиотеке (РИНЦ), а также размещены в свободном доступе в электронном виде на сайте politlinguist.ru. Сборник трудов будет опубликован после проведения конференции. Публикация для всех участников бесплатная. Лучшие доклады очных участников по итогам конференции могут быть опубликованы в журналах «Педагогическое образование в России» (БАК) и «Филологический класс» (БАК, Web of science) при их соответствии установленным требованиям.

*С наилучшими пожеланиями
и готовностью к сотрудничеству,
оргкомитет конференции*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

12 (2018)

Выпускающий редактор Ворошилова М. Б.

Верстка Адясовой О. А.

Корректра Адясовой О. А.