

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

**Материалы
международной научно-практической конференции.
Елец, 23 апреля 2013 года**

УДК 81:372.881

ББК 81

Я 41

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина
от 23. 05. 2013, протокол № 4*

Научный редактор – Карташова В.Н., доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных языков педагогического профиля
ЕГУ им. И.А. Бунина

Ответственные редакторы:

Бакурова Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
педагогического профиля ЕГУ им. И.А. Бунина,
Кудрявцева Е.Л., кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института ино-
странных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда

Рецензенты:

Архангельская Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных
языков педагогического профиля ЕГУ им. И.А. Бунина
Исаев Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
ЕГУ им. И.А. Бунина
Лапшина Г.А., кандидат педагогических наук, доцент ЕГУ им. И.А. Бунина
Паршуткина Т.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
педагогического профиля ЕГУ им. И.А. Бунина
Выражаем благодарность Издательскому дому «Инновации и эксперимент в образова-
нии», г. Москва, и МЭСИ за помощь в сборе материала

Я 41 Языковое образование: традиции и инновации: материалы международной
научно-практической конференции. Елец, 23 апреля 2013 года. – Елец:
ЕГУ им. И.А. Бунина, 2013. – 350 с.

ISBN 978-5-94809-643-8

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической
конференции, на которой обсуждались проблемы языкового образования на современ-
ном этапе. В обсуждении комплекса актуальных проблем, связанных с различными ас-
пектами обучения языку, приняли участие учёные из разных стран.

Материалы сборника адресованы научным работникам в сфере образования,
преподавателям, методистам, аспирантам, учителям, студентам, а также всем интере-
сующимся проблемами обучения языку.

УДК 81:372.881
ББК 81

ISBN 978-5-94809-643-8

© Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина, 2013

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ш.К. Жаркынбекова

ПОЛИЯЗЫЧИЕ В КАЗАХСТАНЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

POLYLINGUALISM IN KAZAKHSTAN: CONTEMPORARY TRENDS IN LANGUAGE EDUCATION

Ключевые слова: языковая политика РК, полиязычное развитие, инновационная политика, государственная программа развития образования.

Key words: language policy of the Republic of Kazakhstan, polylingual development, innovation policy, state program of education development

Summary. Joining of Kazakhstan into the Bologna process involves direct participation in the integration process for formation and further development of the European Higher Education Space. Consideration of external (sociolinguistic and socio-cultural, socio-psychological) factors determining the state and prospects of development of the language situation in Kazakhstan, an analysis of internal (psycholinguistic, subjective, pragmatic and ethno-identification) factors language selection, identification of the value and role of the Kazakh, Russian and English languages for Kazakhstan show that Kazakhstan has all the prerequisites for formation of a polylingual personality.

Включение Казахстана в Болонский процесс предполагает непосредственное участие в интеграционных процессах по формированию и дальнейшему развитию Европейского пространства высшего образования. Как известно, Болонский процесс создает благоприятные условия для максимально облегченного перемещения студентов и обладателей дипломов в пределах общего образовательного пространства, способствует взаимодействию между отдельными вузами в образовательной и исследовательской деятельности, дальнейшему расширению культурных и гуманитарных связей между странами, укреплению экономического сотрудничества на Европейском континенте.

На примере современной системы образования Республики Казахстан можно увидеть все изменения, осуществляемые в рамках реализации инновационной образовательной политики. Реформирование национальной системы образования на основе болонских принципов уже доказало свою эффективность. Университетское образование сегодня становится все более успешным, отвечающим потребностям современного технологического устройства и стремящимся к постоянному развитию и самосовершенствованию. Высшие учебные заведения Казахстана активно включи-

лись в процесс модернизации образовательной деятельности с использованием положительного опыта ряда ведущих зарубежных стран и достиг в этом направлении заметных результатов.

Осуществляется работа по качественному изменению учебных планов с учетом ориентации на рынок, интегрирования выпускников в профессиональную жизнь. Для реализации этой цели и повышения качества и привлекательности высшего образования обсуждается вопрос о введении особых курсов, чтобы на первом плане стояло не только преподавание определённых дисциплин в рамках учебных планов, но и развитие умений и навыков, способствующие интегрированию в профессиональную жизнь и в общество в целом. В качестве основных навыков особо выделяются умение работать в команде.

Современное развитие казахстанского общества, кардинальное социально-политическое и экономические изменения в нашей стране вызвали необходимость государственного регулирования вопросов языкового развития, выработки взвешенной языковой политики, направленной на консолидацию общества, полноценную реализацию этнолингвистических и культурных потребностей народа Казахстана, выработку тактики осуществления целенаправленной и последовательной деятельности всех ветвей государственной власти и общества в целом.

Принципы государственной языковой политики определены в Конституции Республики Казахстан, в Законах «Об образовании» [4] и «О языках в РК» [5], «Государственной программе функционирования и развития языков на 2011-2020 гг.» [2]. С момента принятия Закона «О языках в Республике Казахстан» в 1997 году, в ходе реализации Государственной программы функционирования и развития языка в период с 1998 по 2010 год и Государственной программы с 2011 по 2020 год, были созданы условия для дальнейшего расширения и углубления языкового строительства во всех сферах общественной жизни. А одним из наиболее социально значимых аспектов в жизни государства признается, как записано в Государственной программе функционирования и развития языков, создание «оптимального функционально-лингвистического пространства в Казахстане» [2].

Указом Президента страны в 2007 году началась работа по внедрению в Казахстане культурного проекта «Триединство языков» [7]. Надо отметить, что данный проект не сразу был воспринят однозначно. С одной стороны, все понятна необходимость знания языков (в основном, казахского, русского и английского). С другой стороны, некоторые представители общественности с самого начала увидели в проекте угрозу для развития государственного (казахского) языка. Другие же рассматривают в идее усиления позиций английского языка в Казахстане попытку вытеснить русский язык [6].

Как показало рассмотрение внешних (социоллингвистических, социокультурных, социально-психологических) факторов, определяющих состояние и перспективы развития языковой ситуации Казахстана, анализ

внутренних (психолингвистических, субъективных, прагматических и этноидентификационного) факторов выбора языков, выявление значения и роли английского языка для казахстанцев показали, что в Казахстане созданы все предпосылки для формирования полиязыковой личности. Более того, функционирование как минимум трех языков (казахского, русского и английского языков) в контексте современного казахстанского социолингвистического пространства позволяет говорить об уникальности сложившейся ситуации, связанной с целенаправленной государственной языковой политикой, продвигающей идею полиязычия («триязычия») граждан Республики Казахстан как одного из важнейших условий социальной и экономической модернизации страны. Поэтому особо остро стоит вопрос о разработке концептуальных основ полиязычного образования. Государственная политика в области лингвистического образования в Республике Казахстан направлена на его распространение и поддержку в учебных условиях и определяется спецификой социально-экономического и политического контекста, который и формирует социальный заказ по отношению к языковой подготовке граждан. Решение стратегических задач комплексного развития полиязычного образования является одним из ключевых факторов повышения конкурентоспособности казахстанских выпускников [1].

Эти задачи невозможно решить вне единого образовательного пространства и общих стандартов оценки качества подготовки выпускников высших учебных заведений и без повышения качества иноязычного образования в вузе. Приоритет отдается не только английскому языку, который находится в списке необходимых для обучения вместе с казахским и русским языками в рамках культурного проекта «Триединства языков» [7], но также другим иностранным языкам. Это особенно подчеркивается в Государственной программе функционирования и развития языков до 2020 года [2].

Сегодня мы видим конкретные шаги в рамках реализации идеи государственной программы развития образования по подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих иностранным языком для казахстанского общества и конкурентоспособных специалистов на мировом рынке труда:

- с каждым годом увеличивается доля обучающихся по госзаказу по программам докторантуры и магистратуры;
- привлекаются высококвалифицированные специалисты для преподавания в ведущих вузах Казахстана, в основном англоязычные.
- с 2011 года подготовка педагогических кадров с полиязычным образованием в вузах страны осуществляется через расширение объема кредитов по иностранному языку в цикле базовых дисциплин;
- вносятся изменения в типовые учебные программы для подготовки педагогических кадров по преподаванию на трех языках.

Сегодня ведущими казахстанскими вузами проводится большая работа по:

- внедрению новых специализаций с обучением на английском языке (и др. иностранных языках) в рамках существующих языковых и неязыковых специальностей как новый виток развития, соответствующий современным запросам образовательного рынка;
- открытию новых языковых и неязыковых специальностей докторантуры Ph.D. по имеющимся профилям с полным обучением на английском и других иностранных языках с целью соответствия мировым стандартам качества образования;
- развитию программ магистратуры и докторантуры в рамках «DoubleDegree» (двойной диплом);
- дальнейшему развитию внутренней и внешней академической мобильности и научных стажировок для студентов, магистрантов и докторантов по обучению в ведущих вузах Казахстана и зарубежья;
- привлечению квалифицированных носителей иностранных (в частности, английского) языков в образовательный процесс вуза;
- совершенствованию методики преподавания с использованием новейших достижений науки и техники. Активное сотрудничество с другими университетами позволяет нам перенимать богатый опыт в этой области.

Для казахстанских вузов большое значение имеет научное сотрудничество с ведущими образовательными центрами мира в целом и республике. Образовательные центры, специализирующиеся на преподавании языков, в условиях конкуренции зачастую стремятся к внедрению самых передовых технологий обучения. Есть уникальные Центры, где преподавание иностранных языков поставлено на серьезную научную основу. Поэтому значимость такого вот научно-практического общения специалистов, творческого обмена результатами научных поисков, очень высока, поскольку это, несомненно, служит разработке более эффективных путей как изучения, так и преподавания иностранных языков и в частности, английского языка в нашей стране.

Какие шаги необходимо предпринять для решения всех этих задач?

Прежде всего:

1. Продолжать совершенствовать систему управления лингвистическим образованием во всех подразделениях учреждения. Для этого необходимо в каждом учебном заведении разработать тщательно продуманную, учитывающую специфику системы образования концепцию обучения языкам. Концепцию, которая предполагает создание собственных инновационных и образовательных программ, формирующих образовательную среду принципиально нового типа для изучения языков. Основные содержательные направления данной инновационной образовательной программы заключаются в стимулировании роста научно-образовательного потенциала лингвистических и сопряженных с ними наук в едином информацион-

ном пространстве, создании и модернизации современных систем управления качеством, новых образовательных программ и технологии обучения, интеграции образования, науки и инновационной деятельности.

2. Проводить дифференциацию и индивидуализацию лингвистического образования при выполнении государственных образовательных стандартов на основе качественной и количественной оценки результатов обучения. Необходимо создать такую систему контроля за качеством образования, которая бы стала действенным и надежным инструментом повышения качества лингвистического образования. Для этого активно использовать систему международных тестов по государственному и иностранным языкам; разработать систему заданий, стимулирующих самостоятельную работу студентов.

3. Организовывать в течение учебного года непрерывную подготовку к сдаче международных сертификационных экзаменов по английскому, немецкому и французскому языкам студентами языковых и неязыковых специальностей, магистрантами, магистрантами и преподавателями.

4. Создать систему стимулов для преподавателей и студентов, побуждающих к повышению эффективности контроля качества лингвистического образования.

5. Совершенствовать теоретическую и практическую подготовку профессорско-преподавательского состава языковых кафедр в области применения новых информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, опыт работы по зарубежным учебно-методическим комплексам.

Сказанное выше является конкретным воплощением идеи государственной программы развития образования о подготовке высокообразованных и компетентных кадров для казахстанского общества и конкурентоспособных специалистов на мировом рынке труда.

Список литературы

1. Выступление министра образования и науки РК Б.Т. Жумагулова на августовской конференции работников образования «Модернизация системы образования – главный вектор качественного роста человеческого капитала», от 24 августа 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/ru/press_sluzhba/vystuplenija_ministra/vystuplenie/?tx_tnews%5Btt_news%5D=3865&cHash=c128538d597a813dad3d391bbe410528

2. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента РК от 29 июня 2011 года № 110 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.government.kz/docs/u110000011020110629.htm>

3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvit

ija_obrazovaniya/gosudarstvennaya_programma_razvitiya_obrazovaniya_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_gody/

4. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html.

5. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан»: принят 11 июля 1997 г., № 151-1 [Текст] // Основные законодательные акты о языках. – Алматы: Юрист, 2005. – С. 5-12.

6. Программная статья Президента Казахстана Нурсултана Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» от 10.07.2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kazpravda.kz/c/1341882404>

7. Раимов, А. Триединство языков в Казахстане: мечты и реальность, 2008-08-04 [Электронный ресурс] / А. Раимов. – Режим доступа: <http://centralasiaonline.com/ru/articles/caii/features/2008/08/04/feature-03>; Однозначного решения языкового вопроса в Казахстане нет <http://www.alternativakz.com/index.php?nid=66>; Ана тілі: Модернизация – главный вызов для казахов в XXI веке <http://www.businesswomen.kz/archive/2008/5/895.html>

8. Указ Президента РК от 13 января 2004 года № 1277 «О Государственной программе «Культурное наследие» на 2004-2006 [Текст].

В.Н. Карташова

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

REALIZATION OF THE HUMANITARIZATION IDEA IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ключевые слова: гуманитаризация, иноязычное образование, диалог культур, гуманистический стиль общения, толерантность.

Key words: humanitarization, foreign language education, dialogue of cultures, humanistic style of communication, tolerance.

Summary. This article investigates the idea of humanitarization of foreign language education as one of the most important principles of the reform of Russian education. Humanitarization of foreign language education includes active participation of an individual in acquiring knowledge and an ability for productive activity in a foreign language, a humanistic style of communication between members of the educational process, introducing them to culture that represents the world of human values and meanings and promotes tolerance.

Поворот образования к целостной картине мира – мира культуры, мира человека связывают с его гуманитаризацией. Понятие «гуманитарный» (лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) означает «имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию». В отечественной науке гуманитарность сводится к познанию личности «как целостного единства общего, особенного и единичного» (В.Г. Афанасьев, М.М. Бахтин, В.В. Ильин, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков и др.). Гуманитаризация образования предусматривает не только повышение статуса гуманитарных дисциплин в учебном процессе, но и «очеловечивание» знания, формирование гуманитарного и системного мышления.

Гуманитаризация высшего образования связана с его специализацией. Мнения ученых по поводу этой связи имеют две ярко выраженные тенденции. Первая позиция – противопоставление одно другому, широко представленная в теории и практике образования. Гуманитаризация рассматривается как переориентация прагматического, узкоспециального подхода к образованию. Основанием для специальной подготовки в педагогическом вузе служит гуманитарная база, тогда как в специальном вузе общекультурная подготовка нужна в целях личностного развития специалиста, его общей эрудиции. Вторая позиция представлена как позиция действия в соответствии с логикой, задаваемой будущей профессией обучающегося, поиск в мире культуры того, что связывает специально-профессиональное с общекультурным, что может стать продолжением будущей профессии [Афанасьев 2000: 37].

А.А. Касьян выделяет основные пути гуманитаризации образования: обновление гуманитарных предметов в целом, выявление в них духовности, человеческой сущности и общечеловеческих ценностей, интеграция, создание междисциплинарных блоков, установление межпредметной связи, расширение микроспециальных и практикумов по общекультурной подготовке [Касьян 1998: 20].

Идея гуманитаризации образования для своей реализации требует последовательного перехода к диалогу в его гуманитарном понимании. Принцип диалога культур как методологическое основание педагогики имеет особое значение для гуманитаризации иноязычного педагогического образования.

Реализация идеи диалога культур предполагает не только познание некоего набора отдельных аспектов языка и культуры, но и умение представить язык как факт исторического, нравственного, культурного опыта народа, на этой основе сформировать совокупность способностей к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур. Последняя складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Главное значение придается включению студента в процесс ин-

теркультурной адаптации и интеграции – приобретению субъективного опыта: различия между культурами рассматриваются как отдельные аспекты восприятия, атрибуции, ощущений, мышления, поведения человека. «Именно способы анализа и интерпретации и эксплицируемые таким образом отношения могут создать общее духовное пространство, без чего невозможен диалог культур» [Царькова 2000: 31].

Очень важное значение в процессе знакомства и познания чужой культуры имеет осознание, прежде всего, специфики родной культуры. Это – первый шаг к интеркультурному пониманию – умению понять точку зрения другой культуры. Задача осознания своей собственной культуры, ее ценностей, особенностей – непростая задача во всех отношениях. «Поскольку родная культура осваивается человеком в детском возрасте неосознанно и практически не подвергается критическому осмыслению, то взрослые, как правило, обращают внимание только на внутрикультурные различия, в то время как то общее, что присуще членам одной культуры, воспринимается как «естественное» и «само собой разумеющееся», то есть, как неосознаваемое. Обучение по принципу диалога культур требует от обучающегося усомниться в «естественности поведения», принятого в родной культуре или даже в корне изменить это поведение» [Рот 2001: 21]. Принятое в родной культуре поведение имеет свои, вполне определенные причины и основывается на культурно-специфических представлениях о том, что для человека важно в жизни, чего он должен добиваться, чего избегать и т.д., то есть на культурных ценностях. Поскольку поведение и мышление представителей других культур может основываться на совершенно других ценностях, то для них то же самое поведение совсем не обязательно должно являться естественным. Умение вычленять подобные «псевдонормальные» явления в собственной культуре и рассматривать их с других точек зрения – это, с одной стороны, вопрос опыта, а, с другой стороны, «некое идеальное состояние, которое редко или никогда не достигается полностью (поскольку для каждого человека, обладающего однозначной культурной идентичностью, определенная часть собственной культуры остается неосознанной)». Сформировать подобное умение возможно с помощью ориентации на эмоциональное обучение, когда учащиеся непосредственно сталкиваются с их собственным «культурным Я». Согласно И.Я. Лернеру, в содержание образования помимо знаний входит и эмоциональный компонент. Поэтому познание событий и фактов культуры должно сопровождаться эмоциональным переживанием полученных знаний на личностном уровне, их сопоставлением со своим жизненным опытом. За счет этого и происходит преодоление неприятия чужой культуры, развитие интеркультурного понимания. В процессе этого осуществляется формирование чувства сопричастности ко всему, что происходит на планете, внимательного отношения к другому, адекватной самооценки.

Ранее изучение культуры страны изучаемого языка рассматривалась как знание фактов об истории, географии, экономике и т.д. (такое понимание базировалось на энциклопедическом подходе – интерпретировать

культуру страны как единое целое). В соответствии с этим подходом, когда культура понимается в своем традиционном смысле и представляет собой сведения о так называемой «высокой культуре», изучение культуры на уроках иностранного языка означало сообщение объективных, систематизированных фактов, знаний о культуре и истории страны, косвенно подчиненных изучению языка. На уроках иностранного языка доминировала форма докладов и рефератов. Но интеркультурная дидактика (Н. Schaub, K.G. Zenke, M. Biechele) не сводит изучение иностранного языка лишь к получению информации. Современная лингводидактика выдвигает в качестве основополагающих подходов деятельностный подход: вместо абстрактно-рецептивного приобретения знаний она предлагает использовать принцип деятельностной ориентации (*Handlungsorientierung*). «Этот принцип исключает традиционно обучающую роль учителя как информатора и рецептивную пассивную роль учеников, способствует становлению самостоятельности, кооперации, самодеятельности учащихся на уроке в процессе активной деятельности над заданиями, связанными с исследованиями людей, вещей, проблем и будущих идей» [Schaub 1995: 34].

В качестве основной задачи профессионального иноязычного образования выдвигается обеспечение такой организации учебного процесса, при которой очень важно не столько запоминание информации, сколько активное участие личности в овладении знаниями, формирование способности к самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке. Использование учебных задач способствует созданию условий для осознанного расширения и изменения привычных образцов восприятия и поведения, связанных с ознакомлением, пониманием и принятием ценностей другой культуры, культурно-специфических форм поведения других народов. Познание культуры страны изучаемого языка идет в сравнительно-сопоставительном плане с культурой своей собственной страны. Это дает студентам возможность более полно и адекватно овладеть изучаемым языком, ощутить себя в новой культуре, попытаться понять ее, через призму собственной культуры прийти и к пониманию общечеловеческих ценностей.

Итак, гуманитаризация иноязычного образования предполагает изменения в логике учебного процесса: гуманистический стиль общения, гуманитаризация образовательной среды, приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре, где представлен мир человеческих ценностей и смыслов. Гуманитаризация позволяет в процессе изучения иностранного языка и культуры его носителя обеспечить мотивацию обучающихся для личного принятия ценностей неродной культуры, создает условия для ощущения особенностей своей культуры, осознания чужой культуры и воспитания толерантности.

Список литературы

1. Афанасьев, Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? [Текст] / Ю.Н. Афанасьев // Вопросы философии. – 2000. – № 7. – С. 37-42.
2. Касьян, А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки [Текст] / А.А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17-22.
3. Рот, Ю. Встречи на грани культур: Игры и упражнения для межкультурного обучения [Текст] / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – Калуга: ООО «Полиграф-Информ», 2001. – 188 с.
4. Царькова, В.Б. Диалог культур: путь от идеи до практики [Текст] / В.Б. Царькова // Копелевские чтения 1999. Россия и Германия: диалог культур. – Липецк, 2000. – С. 30-35.
5. Schaub, H., Zenke K.G. Wörterbuch zur Pädagogik [Text] / H. Schaub, K.G. Zenke. – München, 1995. – 434 S.

В.В. Крысанов, А.А. Мицык

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

CONTEMPORARY LANGUAGE EDUCATION UNDER CONDITIONS OF INTEGRATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Ключевые слова: образование, воспитание, культура, русский язык, состояние современного социума и его влияние на учебный процесс в России и в странах европейского содружества.

Key words: education, training, culture, the Russian language, the condition of modern society and its influence on educational process in Russia and European countries.

Summary. The aim of the article is to generalize the language and pedagogical experience of the reforms period in the sphere of Russian higher education. The authors try to analyze the educational process, introduction of innovations and integration into the world process, their influence on medical specialists training, the comparison of traditional methods and modern approaches to different problems of education, “The National Educational Doctrine of the Russian Federation”, “The Bologna Accord”, university problems, culture and history of Russia, the attitude of young people to the language and speech, revealing problem points of educational process, attempts to correct mistakes of the contemporary educational system.

Опыт преподавания русского языка как иностранного дает возможность подвести предварительные итоги интеграции и «евроинтеграции» в области языковой подготовки иностранных граждан. К сожалению, на наш взгляд, в педагогических кругах практически отсутствует взвешенный и спокойный анализ нововведений о «вхождении России в мировой (евро-

пейский) социум», а тем более попытки взвесить меру ответственности за то, что получится в итоге. Почему-то отвергается прежний творческий подход к обучению молодежи в дореформенный период, все тверже предлагается педагогическое пространство строить по новым образцам. Уже сейчас, во времена глобализации, хотим мы того или нет, приходится реинтегрироваться в постсоветское пространство, в силу того, что опыт и практика показывают несостоятельность надежд на «возвращение Восточной Европы в Европу». Осуществляя реформирование образования, как видим, часть общества приходит к выводу о том, что инородные образцы приводят к росту определенных негативных последствий в сознании и поведении молодежи. Особенно это заметно в студенческой среде, поскольку из национальной матрицы восприятия реалий выброшены сакральные понятия: «Родина», «патриотизм», «большое искусство», «героизм», «жертвенность» и другие. Эти понятия заменяются иными, искажающими смысл жизни человека, стирающие способность рождать мыслителей и героев. Новые моральные нормы, например, «Бери от жизни всё», «Русский фашизм хуже немецкого» нарушают национальные традиции, устои, своеобразие ценностей русской культуры, пренебрежительно толкуют отечественную историю.

Принятая «Национальная доктрина образования Российской Федерации» [2, с. 61] на этом фоне выглядит теоретически декларативной, а применительно к практике оказывается тяжеловесной и не совсем отвечающей ситуации о внедрении инноваций в образование. Если принять тезис Д.И. Писарева о том, что «...в воспитании все дело в том, кто воспитывает», то такой же посыл следует отнести и к учителю – «кто и как учит». Доктрина признает ведущую роль педагога в достижении целей образования, а «...государство призвано обеспечить условия для творческого роста, повышения квалификации и своевременной переподготовки педагогов всех уровней образования, порядок проведения которых определяется учредителями и Уставом образовательного учреждения».

Несомненно, что современные мировые реалии и реформирование нашей системы образования должны значительно повысить роль личности педагога и его гражданскую ответственность в образовательном процессе. «У российской системы образования действительно очень большие достижения. Сегодня в Англии и США невероятно популярен Лев Выготский. Если говорить о том, что, с нашей точки зрения, нужно сохранить, то это саму педагогику, педагогические приемы, которыми пользуются ваши учителя», - говорит М. Барбер, профессор педагогического факультета Кембриджского университета [цит. по: 3, с. 60].

Полагаем, что следует все-таки учитывать современную российскую социальную ситуацию периода инновационных технологий. Она ставит перед педагогами всех уровней новые сложные задачи и проблемы, вызванные низкой мотивацией учения и невысоким уровнем знаний учащихся, разрывом между образованностью и воспитанностью, бедностью духовных интересов молодежи, средовой дезаптацией детей. Основная зада-

ча педагогического общества состоит в том, чтобы в меняющейся «производственной» ситуации уметь находить оптимальные педагогические решения.

Касаясь современного состояния общества и наследства, которое оно оставит после себя, следует учесть важные обстоятельства в сфере культуры. От ее состояния зависит не только обучение, но и воспитание человека, который передаст эстафету своему преемнику. Экспансия западных «образцов культуры» автоматически ставит вопрос об их справедливости, подрывает и идентичность их носителей. Аудитория с трудом воспринимает мысли о том, что отказ от своих национальных ценностей культуры автоматически означает признание их неуниверсальности, т.е. неполноценности современного человека в мире, в том числе и России.

Прошли десятилетия, но студенческая молодежь стала более эгоистичнее, прагматичнее и менее, как говорят, цивилизованная. Происходящие изменения показывают, что школьное образование недодает подлинных знаний о реалиях, происходящих как в мире, так и в социальных преобразовательных действиях нашего государства, ради, как выражаются сами студенты, получения прибыли во всем, не исключая медицинских, педагогических, коммунальных и прочих «сфер» услуг.

Отдельной частью темы в аспекте проблем образования обратить пристальное внимание всей общественности (особенно школьного и вузовского сообщества) на знание родного русского языка. Следует выделить владение родным языком. Не вызывает сомнения тот факт, что уже похвально, чтение в нашем вузе факультатива «Культура речи» на 1-х курсах. В определенной степени он вносит коррективы в речевую деятельность будущих специалистов. Педагоги-русисты стараются разнообразить и наполнить его актуальной тематикой, строят занятия интересно, методически грамотно, с огромной долей ответственности. Но проблема культуры речи все-таки существует не на локальном, а на глобальном уровне. Проводя семинары можно услышать примитивное владение лексическим богатством русского языка, его синтаксическими возможностями, как и метафоричностью, точностью смысла и эмоционально-оценочными средствами. Язык, речь – это не только «чистая» словесность, но и средства воспитания личности. Примитивизм, прямое отрицание изящества, красоты и богатства языка русской речи, чрезмерное увлечение сленгом и табу ведет к деградации человека, на наш взгляд, личность пыточно распинается на дыбе упрощенного понимания бытия. Бытие представляется молодым людям в виде картинок из «звездной жизни», идей: «купи-продай», «все в шоколаде», принятием различных форм конформизма. Особо следует обратить внимание на увлечение молодежи языком жаргона и неумеренного употребления так называемых «фишек» и симулякров: засуха (отсутствие половых контактов), найт (ночь – А правда, с найтом свинтили в крэйзи?), кошара (общезитие), мочалка (девушка свободного поведения), прайс (деньги), президент (доллар США) и огромного массива других как русских двусмыслов, так и заимствований, особенно англо-американских.

Кто-то может упрекнуть педагогов в пуризме (т.е. неприятии нового языка и чрезмерно строгом стремлении сохранить чистоту, строгость нравов, языка, культуры в борьбе против заимствований и нововведений), но, как говорил К. Прутков: «И сало, съеденное не в меру, приносит вред». Отрицать законы развития и обогащения языка новыми смыслами, представлениями о чем-либо незнакомом, новом, чуждом в своем словесном выражении, не совсем разумно, да и, нередко, бесполезно. Речь идет только о случаях, когда говорят о преклонении и о модном следовании иноязычным образцам (история «Pussy Riot», требования части молодежи разрешить парады геев и лесбиянок, воспитание подрастающего поколения на выставках произведений искусства М. Гельмана и т.п.). Известного лингвиста Д.Н. Шмелева, как и других ученых, беспокоило нежелание или неумение привлечь для создания новых наименований собственные ресурсы в языке современников. В этом они усматривали паралич нравственности, морали, в умирании культуры, отказе от национальной самобытности русского языка. Действительно можно верить древним ораторам и мыслителям: «Тем могуществом, которым на войне обладает железо, в жизни обладает слово». Когда говорят о прямой и непрямой коммуникации, то имеют в виду классификацию. Различие состоит в выборе варианта кодирования, передачи, восприятия и творческой переработки информации. При обучении иностранному языку основополагающей целью является создание коммуникативной базы на основе языкового материала, необходимого для приобретения достаточных умений и навыков в различных видах речевой деятельности. Эффективность обучения русскому языку иностранцев в формировании, развитии и коррекции речи во многом зависит от определения содержания, объема учебного материала, последовательности его изложения и применяемых дидактических методов. Изучение русского языка иностранцами во многих случаях протекает в условиях многоязычия, что вносит в учебный процесс определенные трудности, преодоление которых требует коррекции способов изложения предмета, использования новейших методов преподавания. Как показывает опыт, наиболее успешная работа по формированию первооснов русского языка у иностранцев осуществляется в период включения максимального количества рецепторов: зрительного, слухового, моторного, речедвигательного. При этом не должны игнорироваться различные модели и схемы, способствующие достижению положительных результатов в овладении лексическим составом русского языка.

Перед современным педагогическим сообществом поставлена весьма сложная задача формирования нового типа личности. Безусловно, что в каждый период развития общества она будет меняться, как и ориентир человека, степень и уровень обученности и воспитанности нашего соотечественника. Хорошо было бы сохранить прежнюю, «гордо шагающего *по миру* личность русского человека, который бы не должен был пущен *по миру* обеспечивать чужие духовные ценности». Эти «ценности» порождают на нашей почве расизм, ксенофобию, неформальные молодежные объедине-

ния, субкультуру и прочее. Лозунги и плакаты: «Не более расизмом», «Пацаны, живите без наркотиков», мероприятия: «Подросток – неформал», студенческие концерты, проводимые от одного праздника до другого, мало изменяют души и мысли «националистов», «наших», «ваших» и т.д. Здесь разумно говорить о социальной политике, т.е. о русском «народоустройении» государственных органов, его социальных институтов [4, с. 544-545] Образование и воспитание, толерантность молодежи и будущих специалистов во многом зависит от качества образования, как среднего, так и высшего уровня.

Список литературы

1. «Академия». – № 2. – 18.06.2011.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. (Цит. по Ярыгину В.Н., Бутову Ю.С., Дианкиной М.С.) Повышение квалификации преподавателей – стратегическая задача развития высшего медицинского образования. Вестник РГМУ. – 2002. – № 3.
3. Ашин, Г.К. и др. Образовательная и кадровая политика как факторы формирования элиты. Отечественный и зарубежный опыт [Текст] / Г.К. Ашин, В.К. Игнатов, А.В. Понеделков и др. – Ростов н/Д.: Изд-во СКАГС, 2007.
4. Булыго, А.Н. Современный словарь иностранных слов [Текст] / А.Н. Булыго. – М.: Мартин, 2004.

Л.Б. Матевосян

СТЕРЕОТИПНЫЙ ПЛАСТ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

THE STEREOTYPICAL LAYER OF CONSCIOUSNESS: SOCIO- AND PSYCHOLINGUISTIC SUBSTANTIATION

Ключевые слова: социолингвистика, психолингвистика, языковое сознание, стереотипный пласт, стереотипные высказывания.

Key words: sociolinguistics, psycholinguistics, linguistic consciousness, stereotypical layer, stereotypical statements.

Summary. Linguistic consciousness is a multilevel structure and the stereotypical layer is considered to be one of its basic components. Stereotypical statements are arbitrary reactions on the external stimulus of a situation. The author proves the reflectory nature of stereotypical statements and gives the socio- and psycholinguistic grounds for it.

Для современного языкознания в связи с постепенным расширением понимания языка в качестве предмета науки чрезвычайно характерно явление новых «креализованных» (Ю.А. Сорокин) дисциплин.

Начало XXI века ознаменовалось становлением новой парадигмы научных исследований, составляющими которой стали психолингвистика,

этнолингвистика, этнопсихоллингвистика, нейролингвистика, когнитивная лингвистика, коммуникативно-когнитивная лингвистика, лингвокультурология, культурология, культурно-историческая психология, когнитивная психология, отражающие различные грани общения и являющиеся закономерным результатом развития научной и художественной мысли XX столетия.

Очевиден и повышенный интерес к устной разговорной речи (Е.А. Земская, О.А. Лаптева, О.Б. Сиротинина), к изучению целевых установок коммуникантов, к выявлению прагма-социальных, ролевых факторов в процессе общения (А.А. Леонтьев), к таким понятиям, как коммуникативные намерения, ожидания, эффекты (*интенции, иллюзии, перлокуции* – в терминах авторов «теории речевых актов» Т.П. Грайса, Дж.Л. Остина, Дж.Р. Серля), стратегии и тактики общения. В центре внимания лингвистов – составляющие акта коммуникации в рамках конкретных сфер и ситуаций общения.

Доминирующим направлением современных лингвистических исследований продолжает оставаться антропоцентрическое направление.

Проблема человека всегда привлекала внимание исследователей: философы и историки, психологи и социологи, литераторы и искусствоведы во все времена проявляли пристальный интерес к человеку. Проблему человека не оставили без внимания и лингвисты, ибо человек думает и живет в языке. Язык не только средство общения, но и орудие мыслей и чувств, и его рассмотрение как орудия мыслей и чувств, по утверждению В. фон Гумбольдта, «основа подлинного языкового исследования» [8, с. 377].

Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров называют XXI век в лингвистике веком «обостренного внимания к стереотипам». «Ведь стереотип, – пишут они, – облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать словосочетание или высказывание. Стереотипный язык противопоставляется эмоциональному языку и различим только на фоне последнего. Стереотипы, наконец, исчислимы. "Стереотипно" – не значит плохо. "Стереотипно" означает – быстро. Цель реализации стереотипов – затратив минимум языковых и поведенческих усилий, достигнуть нужного коммуникативного эффекта» [4, с. 5].

Стереотипны те высказывания, которые воспроизводятся в речи целиком и полностью, высказывания, которые имеются в виде готовых «речений» в мышлении и в лексике, в языковом запасе всех или большинства носителей языка. Отметим, однако, что многие из высказываний, которые сегодня пока оригинальны, завтра могут войти в «стереотипный» фонд русского языка. Регулятором выступают частотность и повторяемость тех или иных высказываний в речи.

Критерием стереотипности коммуникативных единиц являются *воспроизводимость, регулярная повторяемость* в речевой практике носителей русского языка. Фактором, отражающим воспроизводимость, регуляр-

ность, повторяемость стереотипных высказываний, выступает их высокая частотность:

- а) в исследованном нами материале разговорной речи;
- б) в языке современной русской художественной литературы, в частности драматургии и прямой речи персонажей прозы;
- в) с точки зрения информантов, владеющих русским литературным языком во всех его функциональных проявлениях [см. описание и результаты социолингвистического эксперимента: 20, с. 26-27, 165-200; 21, с. 27-28].

Все рождается, конечно, в речи. Противопоставлять речи язык сегодня уже неразумно, потому что это диалектическое единство (уже в недрах Пражского лингвистического кружка была высказана мысль, что сосюровское противопоставление языка и речи – слишком жесткое, так же как и противопоставление синхронии и диахронии, – в реальной практике очень много переходных случаев, так что не следует это противопоставление абсолютизировать). Где начало? Очевидно, в речи.

Как только в процессе общения возникают стереотипные ситуации, – достаточно подробно описанные нами в трех монографиях [20; 21; 22], – сразу же из уст говорящего «выскакивают» стереотипные высказывания: ***Здравствуйте, я Ваша тетя; Ну да; Конечно; Нужны мне Ваши советы.*** Основная особенность (дифференциальный признак) стереотипных высказываний – частотность их употребления в речи. Таким образом, наступает момент, когда количество «вынуждено» перейти в качество, когда данные коммуникативные единицы попадают в «словарь» – в систему, такую же как язык, – и речевые явления становятся фактом языка.

На возможность говорящего присваивать себе язык в процессе его применения обратил внимание еще в начале 50-х годов XX века Э. Бенвенист. «Язык является языком субъекта, инструментом его действия и практического отношения к внешнему миру, способом воздействия на людей», – заявляет сегодня В.М. Шаклеин [44, с. 507]. Однако язык социален по своей сути: «...происхождение и преобразование языка никогда не принадлежат одному человеку, но только – общности людей; языковая способность *покоится в глубине души каждого отдельного человека, но приводится в действие только при общении*» [8, с. 381; курсив наш – Л.М.].

Язык функционирует в социальной среде, и социальные факторы влияют на функционирование и развитие языка. «Язык обслуживает общество во всех его сферах, является отражением общественного сознания, реагирует на изменения во всех сферах общественной жизни и, наконец, сам создается и формируется обществом. Более того, люди, используя язык в своей общественной практике, по-разному относятся к языку, к одним и тем же языковым явлениям и, предпочитая одни, отвергают другие» [45, с. 11].

Частотность – фактор социальный. Частотность той или иной конструкции, формы слова – это факт социального предпочтения. Именно частотность употребления в речи готовых воспроизводимых единиц языка в

их постоянной комбинаторике и постоянном значении привела к образованию речевого стереотипа/стандарта или, в терминах В.В. Красных, *стереотипа-представления* [13, с. 270].

Понятие «социальный стереотип» принадлежит У. Липпманну. «Стереотип, – пишет У. Липпманн, – есть средство, с помощью которого изображается мир и который (стереотип – Л.М.) «решает» в каждый данный момент, что человек должен делать. Таким образом, мы противостояем не миру как таковому, а миру, созданному имеющимися в голове образами» [47, с. 97]. В.В. Красных под стереотипом понимает «некий инвариант поведения, инвариант деятельности» [13, с. 266].

Внешними характеристиками стереотипа, по У. Липпманну, являются устойчивость, ригидность, усвоение личностью «социально санкционированной информации», связь теоретического уровня общественного сознания с обыденным/эмпирическим уровнем [см.: 47, с. 98].

Речевое поведение говорящего определяется «комплексным ситуационно-тематическим фактором» [15, с. 56]. Ситуации и аспекты взаимодействия людей в их повседневной жизни часто повторяются и потому стереотипны. В свою очередь, повторяемость и стереотипность жизненных ситуаций привели к образованию целых стереотипных высказываний, которые в лингвистической литературе называются *предложениями-формулами* (О. Есперсен), *шаблонными фразами* (Л.П. Якубинский), *устойчивыми формулами общения* (Н.И. Формановская), *фразеологизированными* (П.А. Лекант), *нечленимыми* (В.Ю. Меликян) или *стационарными предложениями* (А.М. Пешковский, Н.В. Черемисина, Л.Б. Матевосян).

С другой стороны, частотность употребления данных «речений» определяется тем, что они в виде готовых фраз имеются в «ассортименте словарного, фразеологического мышления» [30, с. 59] или внутреннего лексикона людей для выражения определенных идей. Они сосуществуют в сознании носителей языка в виде готового, заранее (до общения) данного набора, из которого говорящий делает выбор в зависимости от задач, условий, ситуации общения. Иначе говоря, стереотип-ситуация предопределяет стереотип поведения и стереотип представления, то есть речевой стереотип, который хранится «в сознании человека в виде *фрейм-структур*» («фреймовая гипотеза» об устройстве человеческих знаний о мире принадлежит американскому специалисту в области искусственного интеллекта М. Минскому [см.: 25]) [13, с. 270]. Так, стереотип-ситуация «*транспорт – билет*» рождает стереотип поведения: «*обращение к ближайшему пассажиру*» с устойчивой фразой ***Пробейте/Прокомпостируйте/Передайте, пожалуйста, ...*** (данные высказывания могут не восприниматься как стереотипные в тех городах России, где билеты компостируются при посадке. и т.д.) [см.: 13, с. 270].

Языковое сознание многопластово. В.В. Красных в языковом сознании выделяет следующие слои/пласты: 1) мифопоэтический; 2) стереотипный; 3) информационный; 4) метафорический. «Стереотипный слой/пласт

представлен собственно стереотипами-представлениями, как образами, так и ситуациями, с данными образами связанными» [14, с. 121].

Таким образом, стереотипный слой/пласт, наряду с мифопоэтическим, информационным, метафорическим, является **составляющей структуры языкового, или «лингвокультурного»** (Н.В. Уфимцева), **сознания.**

Механизм образования стереотипных высказываний определяется тем, что множественное повторение в общении однотипных речевых ситуаций приводит к тому, что коммуникативные единицы, типизированно обслуживающие такие ситуации, воспринимаются как «связанные» устойчивые формулы. Это было замечено еще Л.П. Якубинским. В работе «О диалогической речи» он пишет: «Наш повседневный быт заполнен повторяющимся и шаблонным; в общей сумме наших взаимодействий с другими людьми весьма изрядная часть принадлежит шаблонным взаимодействиям; но наши взаимодействия, каковы бы они не были вообще, всегда сопровождаются речевым взаимодействием, речевым обменом, и, соответственно этому, шаблонные взаимодействия обрастают шаблонными речевыми взаимодействиями...» [48, с. 167]. И дальше: «Говорение в связи с определенными шаблонами быта влечет образование целых шаблонных фраз, как бы прикрепленных к данным бытовым положениям и шаблонным темам разговора» [48, с. 175].

Стереотип мышления навязывается социальной структурой и находит отражение в поведении человека, в частности, в речевом поведении. Речевое поведение, как правило, адекватно отражает реальный мир – определенную социальную структуру с определенным типом мышления.

Появление стереотипных высказываний обусловлено прагматикой языка, его направленностью на общение, которая вызывает потребность в стандарте. Роль стереотипных высказываний в процессе общения велика. В.М. Соковнин в интересной работе «О природе человеческого общения» пишет: «Очевидно, стандартизация, понимаемая как процесс установления стереотипов в предметной деятельности и человеческих отношениях, является одним из общих принципов построения организованных социальных систем» [34, с. 105]. Это же подчеркивает В.П. Левкович: «Чтобы функционировать как единое целое, как сложная социальная система, общество должно установить такие рамки поведения индивидов, в которых это поведение становится единообразным, стабильным, повторяющимся» [16, с. 212].

Сегодня стереотипные высказывания получили психологическое объяснение и обоснование в так называемой стереолингвистике. Стереолингвистический подход – это такой подход к языковым явлениям, который основан на идее восприятия высказывания слушающим в зависимости от близости его (высказывания) к телу (some) говорящего. Согласно стереолингвистическому подходу, человек живет в четырех концентрических сферах. Французский лингвист Ж. Дюрэн, основоположник стереолингвистики, называет их *сферами когниции*, или *когнитивными подмирами*.

Сфера первая – сфера единичного, или актуального. Сфера вторая – сфера частного, а также неактуального, обычного. Этот когнитивный подмир характеризуется привычным, каждодневным поведением говорящего. Сфера третья – сфера общего. Данный подмир, огромный по своим размерам, «претендует» на универсальность. Четвертую, нолевую сферу, самую близкую к телу человека, Ж. Дюрен называет *ситуационной* [см.: 9, с. 275-276]. Свои «соображения» Ж. Дюрен дает в виде диаграммы с общеизвестным рисунком Леонардо да Винчи в центре [9, с. 277]:

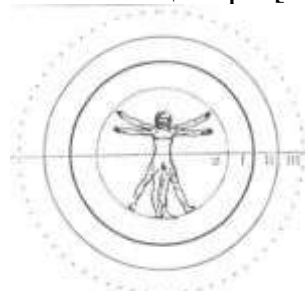


Рис. Четыре сферы когниции

Сам Ж. Дюрен, отмечая эвристический характер своего подхода, считает, однако, что «...благодаря ему можно обратиться по-новому к решению разных вопросов и в области филогенезиса человека, и в области онтогенезиса, и в области психологии, и в области лингвистики» [9, с. 277].

Именно стереотипные высказывания (*Еще бы! Держи карман шире!*), не поддающиеся членению, привели Ж. Дюрена к открытию четвертой, нолевой сферы, самой близкой к коме (телу) человека: «Время-пространство сферы нолевой сужено почти до точки; пространство – это место, занятое данной сущностью или носителем данного свойства, и непосредственная его близость; время – это данное мгновение, без всякого осознаваемого прошлого или будущего. Человек, только что наступивший на кнопку босой ногой и испустивший крик или громкое ругательство, дает представление о речевом (и неречевом) поведении в рамках сферы нолевой» [9, с. 275].

При выделении нолевой сферы когниции Ж. Дюрен опирается на идеи французского психолога А. Валлона, который противопоставляет уму дискурсивному/речевому практический ум [50, с. 264-265] и в качестве иллюстрации практического ума приводит следующий пример: шимпанзе видит висящий банан, кричит, жестикулирует – и вдруг подтаскивает ящик, вскарабкивается на него и хватает банан, однако, если банан и ящик не оказываются одновременно в поле зрения шимпанзе, он не находит правильного решения. Встречаются особи, которые вообще не умеют находить его.

Стереотипные высказывания имеются в виде готовых фраз в ассортименте словарного мышления человека, но всплывают в памяти

в определенной конкретной ситуации (ситуация выполняет функцию ящика в примере А. Валлона), **а у некоторых людей не возникают в голове вообще, ибо объем оперативной памяти человека невелик и у разных людей различен.**

Стереотипные высказывания являются произвольной реакцией на внешний раздражитель – ситуацию. Ситуация выполняет роль условного рефлекса.

Действительно, весьма существенной особенностью характера людей является то, что при некоторых обстоятельствах совершаемые ими действия происходят в силу автоматизма, то есть без предварительного обдумывания, часто вопреки объективной логике. Однако автоматизм в действиях людей – это не только и не столько следствие биологических обусловленностей, сколько результат социального воздействия на личность. Биологическое здесь проявляется в «редуцированной социализированной форме» [28, с. 121]. Стереотипность мышления и речевого поведения обусловлена, очевидно, боязнью человека/людей остаться в «изоляции».

Эволюция языка и мышления происходила в тесной взаимосвязи. Изучение взаимоотношения языка и мышления продолжает оставаться в центре внимания лингвистов (Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др.). Важное место при изучении этой проблемы по-прежнему отводится гипотезе Сепира-Уорфа, которая, хотя и подверглась сокрушительной критике, ввела в научный обиход новую исследовательскую парадигму – «анализ когнитивных процессов путем сопоставления языков, представляющих кардинально разные культуры» [5, с. 163], и «продолжает волновать человеческий ум» [24, с. 65].

Несмотря на специфику конкретных языков, языкознание использует для их описания во многом сходную модель. Сходство моделей описания задается не только априорно, дедуктивно, но и конкретным материалом отдельных языков. Еще И.А. Бодуэн де Куртенэ утверждал: «...все настоящие науки являются естественными <...> и, если претендуют на настоящую научность, должны следовать индуктивному, а затем дедуктивному методу» [3, с. 278].

В. фон Гумбольдт считает конечной целью сравнительного языкознания «...тщательное исследование разных путей, какими бесчисленные народы решают всечеловеческую задачу создания языка» [8, с. 47], ибо, по его же, на наш взгляд, убедительному мнению, «...не только элементы языка, но и сами языки подчиняются часто законам общей аналогии» [8, с. 348]. Разговорный стандарт, на наш взгляд, одна из таких аналогий. Сравнение языков «по всем мыслимым законам аналогии» [8, с. 346] позволит осмыслить и выявить механизм взаимодействия мышления и языка в процессе речевой деятельности. Основная трудность любого обучения, в том числе и обучения языкам, – это умение выработать у обучающегося способность в нужный момент призвать на помощь «памяти» правила.

В условиях массовой коммуникации выявление и описание повторяющихся жизненных (бытовых и эмоциональных), а следовательно, речевых ситуаций (ибо каждая жизненная ситуация сопровождается речевым оформлением) важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка коммуникативных единиц, обслуживающих данные ситуации, поможет преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному.

Сравним, например, выражения приветствия в русском, армянском, английском и японском языках. В первых трех языках обнаруживается полное соответствие: приветствие охватывает широкую ситуацию (русск. *Здравствуй (-те), Привет*; арм. *Յն՝Օ»^{1/2}* [barev (dzez)], *àÕ-çáõ•ÛÝ*[vokhtjuin]; англ. *How do you do? Hello*) и временную ситуацию (русск. *Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер*; арм. *ՅնՇ Éáõ•Ûë*[bari luis], *ՅնՇ û•ñ*[bari or], *ՅնՇ •Շβ» •ñ* [bari gisher]; англ. *Good morning, Good day, Good evening*). Японские приветствия, по наблюдениям А.А. Акишиной и К. Камогавы [см.: 1, с. 9-24], отличаются большей ситуативной дробностью: они связаны с ситуациями местоположения собеседников – особые приветствия при входе в помещение, при выходе из помещения и т.п.

В русском, армянском, английском языках приветствия дифференцируются по стилям – официальный, нейтральный, дружеский. В японском языке – по степени вежливости (начиная с дружеских, фамильярных и кончая почтительными).

У каждого народа в силу национальных и культурных особенностей свое видение, своя модель мира, которая, в свою очередь, имеет «свой языковой каркас» [5, с. 163]. «Так, например, у кавказских народов, – пишет Р.Б. Сабаткоев, – существуют строго регламентированные формы обращения, приветствия, прощания, выражения сочувствия и т.д., служащие для выражения доброжелательства, уважения и сочувствия к человеку. Некоторые из них в определенной мере отличаются от соответствующих речевых формул русского языка» [32, с. 472]. «В корейском языке, – отмечает Н.Б. Мечковская, – категория вежливости насчитывает семь ступеней: 1) почтительная, 2) уважительная, 3) форма вежливости, характерная для женской речи, 4) учтивая, 5) интимная, 6) фамильярная, 7) покровительственная. Для каждой формы вежливости характерен свой набор грамматических, словообразовательных, лексических показателей. Существуют также грамматические и лексические синонимы, основное различие между которыми состоит в том, что они сигнализируют разную степень вежливости» [24, с. 60-61].

Эти два «лингвокультурных типа» (понятие, предложенное Б.М. Гаспаровым [см.: 6]. Б.М. Гаспаров выделяет западноевропейский и восточноевропейский стандарт. В памяти же всплывают строки из Р. Кипплинга: «*Запад есть Запад – Восток есть Восток, И вместе им не сойтись*») – в духе терминологии Б.Уорфа [см.: 39; 40] – можно назвать европейским и восточным стандартом. «Язык не только продукт общества, но средство формирования его мышления и ментальности», – утверждают Э.

Сепир и Б. Уорф [26, с. 345]. «Если воздействие культуры на язык вполне очевидно и разнообразно, то вопрос об обратном воздействии – языка на культуру – остается открытым» [24, с. 61]. Современная лингвистика при решении этой проблемы старается уйти от одностороннего детерминизма к взаимному и пытается найти корреляции между структурами языка и культуры.

Стереотипные высказывания, как и всякий стандарт, менее информативны, чем предложения нестереотипные. Это обусловлено тем, что первые часто повторяются в речи. Однако этот факт не уменьшает значимость их изучения, ибо стереотипные высказывания – это результат действия (проявления) такой функции языка, как функция овладения общественно-историческим опытом человечества (термин А.А. Леонтьева), или аккумулятивная функция – функция накопления общественного опыта и знаний (термин В.А. Аврорина) [о «функциях языка» см.: 46, с. 10-11]. Обладая смысловой самостоятельностью, эти высказывания не могут быть правильно истолкованы вне соотнесения с фактами культуры, что подтверждает мысль, высказанную В.Н. Телия: «... *"чужая культура – это идиома"*, поскольку ее содержание не мотивировано для непосвященного в нее, а потому не прозрачно для него и *не отрефлектировано*» [38, с. 226; курсив наш – Л.М.].

Список литературы

1. Акишина, А.А. Сравнительный анализ русского и японского речевого этикета [Текст] / А.А. Акишина, К. Камогава // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1974.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика [Текст] / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974.
3. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию [Текст] / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – Т. 1. – М., 1963.
4. Бурвикова, Н.Д. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве – лингвометодический аспект [Текст] / Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров // Русский язык в Армении. – 2003. – № 3.
5. Василевич, А.П. Описание фигуры человека в лексике семи языков: универсалии и различия [Текст] / А.П. Василевич // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1993.
6. Гаспаров, Б.М. Введение в социограмматику [Текст] / Б.М. Гаспаров // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 425. Труды по русской и славянской филологии. Серия лингвистическая. – Т. 29 // Проблемы языковой системы и ее функционирования. – Тарту: Изд-во Тартуского гос. ун-та, 1977.
7. Грайс, Т.П. Логика и речевое общение [Текст] / Т.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. – Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985.

8. Гумбольдт, В. фон Язык и философия культуры [Текст] / В. фон Гумбольдт; пер. с немец. – М.: Прогресс, 1985.
9. Дюрен, Ж. О стереолингвистике [Текст] / Ж. Дюрен // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.
10. Есперсен, О. Философия грамматики [Текст] / О. Есперсен; пер. с англ.; под ред. Б.А. Ильина. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958.
11. Земская, Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения [Текст]: учебное пособие / Е.А. Земская. – М.: Флинта: Наука, 2004.
12. Костомаров, В.Г. Единицы семиотической системы русского языка как предмет описания и усвоения [Текст] / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.
13. Красных, В.В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость [Текст] / В.В. Красных // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.
14. Красных, В.В. Современная научная парадигма: лингвокогнитивный подход [Текст] / В.В. Красных // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филологический факультет МГУ, 18-21 марта 2004 г.): Труды и материалы. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2004.
15. Лаптева, О.А. Русский разговорный синтаксис [Текст] / О.А. Лаптева. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2003.
16. Левкович, В.П. Обычай и ритуал как способы социальной регуляции поведения [Текст] / В.П. Левкович // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976.
17. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999.
18. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001.
19. Лекант, П.А. Русский язык: Теория. Практика. Речь [Текст] / П.А. Лекант. – 2-е изд., стер. – М., 2001.
20. Матевосян, Л.Б. Стационарные предложения в современном русском языке [Текст] / Л.Б. Матевосян. – Ер.: Изд-во Ереванского ун-та, 1992.
21. Матевосян, Л.Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному [Текст] / Л.Б. Матевосян. – М. - Ер.: Институт языкознания РАН, Изд-во Ереванского ун-та, 2005.
22. Матевосян, Л.Б. Языковое сознание. Стереотипный пласт [Текст] / Л.Б. Матевосян. – М. - Ер.: Институт языкознания РАН, Авторское издание, 2007.

23. Меликян, В.Ю. Актуальные вопросы синтаксиса русского языка: теория нечленимого предложения [Текст] / В.Ю. Меликян. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского гос. пед. ун-та, 2002.
24. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика [Текст] / Н.Б. Мечковская. – М.: Аспект Пресс, 2000.
25. Минский, М. Структура для представления знаний [Текст] / М. Минский // Психология машинного зрения. – М., 1978.
26. Митрофанова, О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века [Текст] / О.Д. Митрофанова // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.
27. Остин, Дж.Л. Слово как действие [Текст] / Дж.Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986.
28. Педагогика высшей школы [Текст]; отв. ред. Ю.К. Кабанский. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1972.
29. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А.М. Пешковский. – 7-е изд. – М.: Учпедгиз, 1956.
30. Поливанов, Е.Д. Статьи по общему языкознанию. Избранные работы [Текст] / Е.Д. Поливанов. – М.: Наука, 1968.
31. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993.
32. Сабаткоев, Р.Б. Речевой этикет как важное средство воспитания культуры общения [Текст] / Р.Б. Сабатков // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.
33. Сиротинина, О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности [Текст] / О.Б. Сиротинина. – М.: Просвещение, 1974.
34. Соковнин, В.М. О природе человеческого общения (Опыт философского анализа) [Текст] / В.М. Соковнин. – Фрунзе: Мектеп, 1974.
35. Сорокин, Ю.А. Стереотип, клише, штамп: к проблеме определения понятий [Текст] / Ю.А. Сорокин // Общение: теоретические и прагматические проблемы. – М., 1978.
36. Тарасов, Е.Ф. Проблемы теории речевого общения [Текст]: науч. доклад по опубл. трудам, представ. к защите ... д-ра филол. наук / Е.Ф. Тарасов. – М., 1992.
37. Тарасов, Е.Ф. О формах существования сознания [Текст] / Е.Ф. Тарасов // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1993.
38. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Школа: Языки русской культуры, 1996.
39. Уорф, Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку [Текст] / Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М.: Прогресс, 1960а.
40. Уорф, Б.Л. Наука и языкознание (о двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о

том, как слова и обычаи влияют на мышление) [Текст] / Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М.: Прогресс, 1960б.

41. Уфимцева, Н.В. Человек и его сознание: проблема формирования [Текст] / Н.В. Уфимцева // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1993.

42. Формановская, Н.И. Функциональные и категориальные сущности устойчивых формул общения [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук / Н.И. Формановская. – М., 1979.

43. Черемисина, Н.В. Стационарные предложения как коллоквиальный феномен [Текст] / Н.В. Черемисина // Теория и практика описания разговорной речи. – Горький, 1982.

44. Шаклеин, В.М. Лингвокультурное содержание слова и предложения [Текст] / В.М. Шаклеин // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

45. Швейцер, А.Д. Введение в социолингвистику [Текст] / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высшая школа, 1978.

46. Шмелев, Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях [Текст] / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1977.

47. Языковое сознание: стереотипы и творчество [Текст]. – М.: ИЯЗ, 1988.

48. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Русская речь. Труды фонетического института практического изучения языков: сб. ст.; под ред. Л.В.Щербы. – Вып. 1. – Петербург, 1923.

49. Searle, J.R. Indirect Speech Acts [Text] / J.R. Searle // Syntax and Semantics. – V. 3. – New-York - San-Francisco - London, 1975.

50. Wallon, H. La vie mentale [Text] / H. Wallon. – Paris: Editions sociales, collection Essentiel, 1982.

С.Н. Федорова

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ETHNOPEDAGOGICAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LANGUAGE EDUCATION

Ключевые слова: язык, языковое образование, этнопедагогический подход, родной язык, языковые ценности, этнопсихологические проблемы языкового образования.

Key words: language, language education, ethnopedagogical approach, native language, language values, ethnopsychological problems of language education.

Summary. In the article the problem of the role and value of language in the development and preservation of ethnic culture is considered, the essence of

ethnopedagogical approach in language education is designated, ethnopsychological problems in the development of the native language are revealed.

Роль и значение языка в развитии и сохранении этнической культуры ни у кого не вызывают сомнений. К.Д. Ушинский писал: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь. Когда исчезает народный язык – народа нет более!.. Отнимите у народа все – и он все может воротить, но отнимите язык, и он никогда более не создаст его: новую родину может создать народ. Но язык – никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ» [7, с. 53]. Время не сказывается на значимости языкового образования в любом обществе. Еще в дореволюционной России в классических гимназиях в качестве обязательных изучалось до 4-х иностранных (в том числе и местных) языков. Эта практика сохранилась и до наших дней: в ряде многоязычных стран (Маврикия, Сейшелы, Кабо-Верде, Того, Швейцария и др.) в обычных средних школах, рассчитанных на обычных, а не избранных учеников преподается по 3-4 языка одновременно [3, с. 75].

Современными исследователями подробно проанализированы педагогические, психологические, философские, культурологические аспекты языкового образования. Мы же хотим рассмотреть последнее в контексте этнопедагогического подхода. Прежде всего, обратимся к Волкову Г.Н., отмечающему, что язык есть величайшее, почти мистическое явление человеческого существования. Как предпосылка идентификации личности и самопознания «родной язык появляется уже в утробе матери – под влиянием ее (а потом баюканья, колыбельных напевов) в виде определенного ритма, речевых интонаций. Оказывается, родной язык несет на себе и в себе генетическую программу тысячелетия. При игнорировании материнского языка разрушается эта программа, что приводит к параличу интеллекта, могущему сказаться в последующем на формировании комплекса и человеческой, и этнической неполноценности. Вот почему так важен родной язык в содержании и процессе этнопедагогизации учебно-воспитательной работы... вне приоритетности родного языка этнопедагогизация как школьного, так и семейного воспитания теряет всякий смысл, и это безоговорочно, т.е. аксиоматично» [1, с. 54].

Итак, язык, а точнее, родной язык – доминирующий фактор этнопедагогического аспекта рассматриваемой проблемы. Незнание языка пагубно отражается на освоении национальных ценностей народа. Данный вывод легко подтвердить, воспользовавшись результатами исследований отечественных авторов. В частности, Солдатенковым А.Д. и Лебедевой О.В. изучалась степень овладения подростками национальной культурой народа по показателям интеллектуального, эмоционально-ценностного и деятель-

ностно-практического критериев. В качестве компонентов национальной культуры, выражающих специфические особенности психологического склада нации, авторами использовались народные сказки, песни, танцы, игры, традиции, обычаи и т.д. Именно эти компоненты – эмоционально насыщенные и активизирующие интеллектуальную сферу личности – наиболее привлекательны и доступны для усвоения младшими подростками, т.к. соответствуют психологическим особенностям их развития. В исследовании принимали участие школьники русской, украинской, марийской и татарской национальностей. Результаты исследования показали высокое овладение младшими подростками национальной культурой по показателям интеллектуального критерия (84%), среднее – по показателям эмоционально-ценностного критерия (53%), низкое – по показателям деятельностно-практического критерия (39%). Это общие выводы, если же говорить о результатах опроса представителей марийской национальности, то картина вырисовывается несколько иная: «Показатели эмоционально-ценностного и деятельностно-практического критериев выявили предпочтение к марийским народным песням и танцам и актуальность их использования в жизни марийских учащихся. Средний и низкий уровень владения ими национальной культурой по показателям интеллектуального критерия объясняется незнанием национальной письменности своего народа. В целом, результаты исследования показали значительное ассимилирование учащихся данных национальностей с их русскими сверстниками» [4, с. 39]. Подчеркнем еще раз, что процесс ассимиляции обуславливался отсутствием языковых навыков учащихся (незнание национальной письменности), вследствие обучения на неродном языке. Между тем, современные научные достижения и эмпирические данные практики последних десятилетий позволяют утверждать, что «переход к обучению детей с первого класса на неродном языке, объявленном «вторым родным», стал причиной не только потери родного языка, но и отставания в интеллектуальном росте и развитии способностей учащихся. Предполагаемое и желаемое свободное владение обоими языками на деле оборачивалось полуграмотностью учащихся как в родном, так и в русском языках, что создавало непреодолимые трудности для них в овладении знаниями и сводило на нет шансы для продолжения образования» [8, с. 54]. Но и полный переход к обучению только на родном языке по всей вертикали образования не совсем приветствуется родительской и ученической общественностью. Так, результаты опроса старшеклассников и их родителей показывают, что многие из них против преподавания всех предметов только на родном языке, т.к. это приводит к отчуждению от мировых научных достижений, невозможности ознакомления с культурными ценностями других народов (что затрудняет процесс взаимопонимания и неизбежно ведет к искусственному разделению народов) и, как следствие, к неполноценной общеобразовательной подготовке. В противовес данному мнению необходимо отметить, что процесс обуче-

ние языку предполагает не только развитие языковой компетентности человека, но и формирование картины этносоциума изучаемого языка, и, как следствие, улучшение взаимопонимания между представителями разных языковых, культурных общностей. Конечно, во многом реализация данной задачи будет зависеть от личностной позиции педагога, для которого знание своего предмета должно быть, безусловно, необходимым требованием, но отнюдь не главным. Ибо, как отмечал еще Ушинский К.Д., его главное достоинство должно заключаться в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом [6, с. 64]. Как часто мы с вами, педагоги, задумываемся над тем, кого мы воспитываем благодаря своему предмету, в данном случае, такому важному предмету, как родной язык («второй родной», государственный, иностранный)? Или что мы воспитываем? Или воспитываем ли вообще, переживая только за свое собственное профессиональное «Я»? И еще раз хочется обратиться к великому педагогу. Всем хорошо известно его изречение: «Прежде чем воспитать ребенка во всех отношениях, нужно изучить его во всех отношениях». Насколько хорошо мы изучили своих подопечных, чтобы применять ту или иную методику обучения языку, те или иные формы взаимодействия с учениками, тот или иной учебник? Вспоминается ситуация из личного опыта: учитель иностранного языка собирает родителей для решения вопроса о выборе учебника. Родители, слабо ориентирующиеся в методологических подходах разных авторов, пытаются получить информацию относительно того или иного пособия, на что педагог резонно отвечает, что они отличаются только степенью сложности. Тогда родители предлагают педагогу самому подобрать учебник, который бы соответствовал особенностям интеллектуального развития детей данного класса, тем более что педагог работает с ними уже не первый год. «Это ваши дети и вы их должны знать», - таков был ответ педагога. Конечно, каждый родитель знает своего ребенка, но у него нет сведений относительно класса в целом. Так что данную позицию педагога вряд ли можно назвать профессиональной. Только твердое знание того, «что этот способ действия гармонизирован с внутренним природным устройством ребенка, что он не входит с ним в противоречие» (А.М. Кушнир), позволяет педагогу добиваться ощутимых результатов в профессиональной деятельности. И в этом вопросе нельзя быть голословным. Кстати, в связи с последним термином, Т.В. Цырлиной, (г. Курск), приводится пример, связанный с нашей республикой, который будет поучительным и для педагогов: «Я с американцами была в Йошкар-Оле в музее местного композитора. Гостям рассказывали, какой великий этот музыкант. Один из американцев, директор школы спросил: «А можно ли купить партитуру какого-нибудь его произведения? Ему сказали: «Нет, нельзя. Партитура не сохранилась». «А сохранились ли записи, аудио- или какие-то записи этого композитора?» «Нет, они тоже не сохранились». Тогда американцы спрашивают: «А как же тогда убедиться, что он был великим?» [2, с. 13].

Кратко коснемся этнопсихологических проблем языкового образования. В связи с вопросом о влиянии языка на особенности психологии этнических групп, вспомним утверждение Овсяннико-Куликовского Д.Н.: «Ребенок до освоения языка не имеет национальных психологических признаков: он «интернационален», но в процессе усвоения родного языка и с возрастом он постоянно усваивает национальные признаки окружающей среды, в меру его умственного развития начинают проявляться в его мышлении черты национального уклада». В онтогенезе человека современными исследователями выделяются определенные стадии его психических связей с этнокультурной и природной средой (этносредой). Так, Сухаревым А.В. выделяются сказочно-мифологическая, концептуально-религиозная и технотронно-сциентистская стадии, содержание и динамика которых имеют определенные этнические функции. Этнофункциональное нарушение последовательности стадий онтогенеза проявляется в том, что ребенок, родившийся, например, в Подмосковье, в процессе воспитания может быть лишен сказочно-таинственных отношений с миром и вместо Бабы Яги, Снегурочки и русалок родители с раннего возраста приучают его к компьютеру и различного рода «технотронно-цивилизованным» игрушкам. Этнофункциональное нарушение проработки содержания стадий онтогенеза заключается в следующем: вместо того, чтобы ребенку, родившемуся и живущему в Витебской области, читать белорусские сказки, родители воспитывают его исключительно на сказках и легендах североамериканских индейцев или сказках Дж. Толкиена. «Интересно отметить, что именно шаманизм североамериканских индейцев и романы и сказки Толкиена породили в цивилизованном мире и в современной России целые молодежные субкультуры, фактически оторванные от природной этнокультурной реальности и полностью погруженные в «иной» мир соответствующих мировоззренческих и поведенческих стереотипов» [5, с. 114]. В этой связи актуализируется значимость проблемы влияния так называемых «деструктивных культов» на психическое здоровье человека. В случае рассогласования «деструктивных культов» с внутренней и внешней средой человека, они могут оказывать разрушающее воздействие, как на его психику, так и организм в целом. С целью профилактики этнофункциональных нарушений содержания и динамики стадий онтогенеза педагогами должен производиться тщательный отбор содержания материала для языковедческих занятий.

Список литературы

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / Г.Н. Волков. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. – 160 с.

2. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование [Текст]: мат-лы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». – М.: Народное образование, 2004. – 272 с.
3. Педагогика межнационального общения [Текст]: учебник для студентов вузов; под ред. В.И. Матиса. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. – 510 с.
4. Солдатенков, А.Д. Национальная культура и подросток [Текст] / А.Д. Солдатенков, О.В. Лебедева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 38-42.
5. Сухарев, А.В. Этнофункциональная психология: исследования, психотерапия [Текст] / А.В. Сухарев. – М., 1998. – 269 с.
6. Ушинский, К.Д. Три элемента школы. Собр. соч. [Текст]: в 2 т. – Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М., 1976. – 171 с.
7. Ушинский, К.Д. Родное слово / Антология педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XX в.в. [Текст] / К.Д. Ушинский; сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 52-59.
8. Хасанова, Г.Ф. Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.Ф. Хасанова. – Казань, 1999. – 324 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.Т. Алпыспаева

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

TO THE PROBLEM OF MODELING SOCIAL OF CULTURAL SPACE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ключевые слова: социокультурные знания, социализация личности, культурные лакуны, диалог культур

Keywords: social cultural knowledge, personality socialization, cultural lacuna, dialogue of cultures

Summary. The article is devoted to the problem of secondary socialization and modeling of social cultural space in the process of foreign language teaching. It is important to build a culture of oriented lessons in order to acquire of social cultural competence. This implies the usage of the material containing social cultural component. The article covers some principles of developing lesson plans, criteria of selecting lesson material and methods and techniques of presenting and analyzing social cultural information in foreign language teaching.

Процессы интеграции, расширение сфер международного сотрудничества и межкультурного общения ведут к осмыслению данных явлений как основы человеческого существования и потребности эффективной совместной деятельности людей в межкультурном пространстве современного общества. В связи с этим современное языковое образование в условиях всеобщей глобализации предполагает не только овладение учащимися иностранным языком в коммуникативных целях, но и приобретение ими социокультурных знаний, которые позволили бы взаимодействовать с окружающим миром и эффективно сотрудничать с представителями разных культур. В связи с этим педагогов всё больше привлекает культуроведческая направленность в изучении иностранного языка как важнейшего инструмента вторичной социализации личности и воспитание обучающихся в контексте «диалога культур». Этот диалог часто оказывается затруднённым в силу наличия пробелов в коммуникации, вызванных наличием социокультурных лакун, поэтому при обучении иностранному языку возникает необходимость смещения акцентов с развития исключительно коммуникативных навыков на формирование социокультурной компетенции. Изучение иностранного языка не должно ограничиваться только лексиче-

скими и грамматическими знаниями, совершенно очевидна необходимость изучения социально-исторического фона развития языка, что поможет понять многие языковые явления, как в диахроническом, так и в синхронном плане. Язык народа и его культура – явления, неразрывно связанные между собой, следовательно, особое внимание должно уделяться формированию знаний о социуме, культуре, истории, реалиях страны изучаемого языка. Изучая иностранный язык и контактируя с носителями этого языка, обучаемые вовлекаются в процесс аккультурации, то есть подвергаются влиянию другой культуры, перенимают её нормы, ценности и традиции, приобретают коммуникативные способности к новой культуре, которые осваиваются в опыте общения. В процессе изучения иностранного языка межкультурном контексте происходит развитие собственного образа и образа иностранцев, следовательно, обучение ИЯ обретает другое социальное измерение. Социокультурное обучение по М. Байрам и Ж. Зарате [1, с. 64] включает четыре группы знаний. В первую группу входят знания об общепринятых, понятных значениях слов, функционирующих в данной социальной группе (национальной общности). Вторая группа представлена знаниями о том, как поступать и вести себя в тех или иных ситуациях, и вербально, и не вербально, чтобы быть принятыми носителями данного языка и культуры. Третья группа – знания о том, каким быть, т.е. усвоение ценностей иной культуры и её переосмысление путем сравнения и сопоставления собственной и целевой культур. Авторы выделяют три ступени социализации в процессе обучения. Первичная социализация происходит в условиях семьи, когда дети знакомятся с семейными ценностями. Вторичная – главным образом в школе, когда ребенок усваивает ценности общества в целом. Социализация третьей степени – переосмысление ценностей собственной культуры при знакомстве с иностранной культурой. Четвертая группа – приобретение умения самому получать новые знания, принимать на себя роль в незнакомой ситуации.

Коммуникативная компетенция на иностранном языке заключается в умении распознать границы собственно языкового и собственно культурного поведения и принять участие в других языковых и неязыковых отношениях. Занятие по изучению иностранного языка как место постоянного соприкосновения учащегося с чужой культурой в виде языковой коммуникации, является в этом отношении формой межкультурного обучения. Социокультурная ориентация преподавания иностранного языка характеризуется сенсibilизацией чужих культур, визуализацией и сокращением предубеждений и клише, избавлением упрощенных представлений о чужой культуре и образованием новых стереотипов и норм, развитием критической толерантности по отношению к другим культурам. С другой стороны, это также означает отказ от «одержимости чужим» и исследование этнических, политических, языковых и экономических причин неравенства, предрассудков и расизма. Изучение иностранного языка всегда эффективно на фоне собственной культуры обучающегося, это означает, чужое и собственное рассматриваются как единое целое и исходным пунктом рас-

смотрения контрастных культур является их равноценность. Знакомясь с иноязычной культурой, учащиеся постоянно сравнивают её с родной культурой. Поэтому, чем обширнее область знания обучаемым фактов родной культуры, тем продуктивнее работа по ознакомлению с иной культурой. Как отмечает А. Миролюбов, «при работе над социокультурным компонентом следует привлекать для сравнения элементы родной культуры, ибо только в этом случае обучаемый осознаёт не только особенности восприятия мира индивидуумами, говорящими на изучаемом языке, но и специфику такого восприятия родным народом» [2, с. 11]. Поэтому в содержание образования, по мнению многих исследователей, необходимо на каждом этапе обучения включать элементы краеведения. При этом основными задачами обучающего являются отбор и организация краеведческого материала и обеспечение взаимосвязи лексических и грамматических тем с выбранными краеведческими темами. Преподавание иностранного языка должно заранее подготавливать экспериментальные поля, в которых могут быть сформированы социокультурные знания [3, с. 5]. На основе тематического наполнения содержания учебных программ, УМК и пособий по иностранному языку, выбора соответствующих текстов и наглядности, а также методов и приемов подачи материала происходит моделирование социокультурного пространства учащихся, формирование их представлений об окружающем мире. При разработке конкретных тем по ИЯ методической доминантой должна выступать система проблемных заданий, имеющих культуроведческую направленность, на основе которых формируются умения полноценного общения с представителями других культур с использованием ИЯ как средства коммуникации. К таким умениям следует относить следующие: поиск необходимой социокультурной информации, ее анализ, классификация, обобщение и презентация в виде сообщения, доклада, защиты проекта; умение преодолевать культурные лакуны с помощью расспросов, уточнений, выступать в качестве представителя и носителя родной культуры, беседовать с представителем страны изучаемого языка о фактах и реалиях его культуры. Важную роль также играют критерии отбора текстов и учебных материалов, степень их насыщенности социокультурной информацией. Большой объем материала о культурном разнообразии страны ИЯ по изучаемому аспекту может быть представлен в виде схем, таблиц, рисунков, диаграмм и т.п. Успешно можно использовать работу со знаками или символами культуры, например, при изучении политических символов, государственного строя страны ИЯ, при этом важна стимуляция обучающихся к догадке, сравнению, сопоставлению и выявлению причинно-следственных связей языка и культуры. Частично задачу передачи знаний о культурных особенностях носителей языка решают курсы страноведения, литературы, истории изучаемого языка, однако данные курсы не нацелены на практическое апробирование полученных знаний. Поэтому целесообразно предлагать обучающимся наряду с профильными дисциплинами такие элективные курсы как культуроведение страны ИЯ, практикум по развитию социокультурной компетенции, меж-

культурная коммуникация, лингвострановедение. Методика обучения ИЯ накопила достаточно большой практический опыт для реализаций целей обучения в социокультурном аспекте. Так, для решения практических задач могут быть успешно применены ролевая игра или работа с видеоматериалами культуроведческой тематики (например, обсуждение условностей взаимодействия между людьми, табу в одежде, традиции гостеприимства и вежливости). При этом особое внимание должно быть уделено невербальным средствам коммуникации: жестам, мимике, зрительному контакту, тактильному поведению, соблюдению пространственных отношений, восприятию времени носителями разных культур. Такие виды работ как анализ текстов, содержащих культурные реалии, проведение культуроведческой викторины или выполнение проектов с использованием информационных технологии, в основе которых лежит принцип *learning by doing*, также содействуют формированию социокультурных знаний. В современных условиях возможно организовать ситуации общения с носителями изучаемого иностранного языка. Несомненно, урок с использованием обучающих фрагментов языковой среды требует большей подготовки учителя, однако, как показывает опыт, знания, усвоенные с опорой на все виды восприятия и памяти, в условиях, приближенных к естественным, закрепляются в сознании обучаемого более прочно и долговременно. Как свидетельствует исследование программ по обмену учащимися, личный опыт пребывания в стране изучаемого языка также способствует восполнению социокультурных лакун, расширению знаний о её культурных реалиях и их актуализации, формированию у обучаемых представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования. Поэтому в процессе обучения необходимо мотивировать и привлекать обучающихся к участию в международных программах в рамках академической мобильности, прохождения производственной практики, языковых курсов или семинаров. Что касается, например, изучения немецкого языка, то совместную работу по учебному сотрудничеству предлагают такие известные во всем мире германские организации как Фонд им. Гумбольдта, Немецкая служба академических обменов (ДААД), Гете-Институт Интер Национес, Общество им. К. Дуйсберга, Фонд им. Фридриха Эберта и др. Важная роль в решении проблем межкультурного обучения отводится подготовке специалистов. В настоящее время необходима подготовка педагогов, являющихся не только профессионалами в своей области знания и деятельности, но и имеющих опыт реального международного сотрудничества, способных к эффективному международному взаимодействию. Такое межкультурное взаимодействие в сфере образования в процессе подготовки педагогических кадров уже сегодня можно осуществлять при помощи современных технологий (работа в сети Internet, реализация формы дистанционного обучения), через проведение тренингов с привлечением зарубежных специалистов, организации совместных партнерских программ и проектов в области образования.

Таким образом, обучение иностранным языкам должно быть нацелено не только на формирование коммуникативной компетенции как способ-

ности использовать иностранный язык в аутентичной ситуации речевого общения. Наряду с этим важно развивать у обучающихся умения объяснять и понимать чужой образ жизни. Систематическое ознакомление с культурными явлениями страны изучаемого языка и правильно расставленные акценты при демонстрации их практического функционирования способствует разностороннему развитию языковой личности учащегося, формированию её социокультурной компетенции.

Список литературы

1. Байрам, М. Нужно ли изучать иностранный язык, чтобы общаться с другими народами [Текст] / М. Байрам // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005.
3. Миролубов, А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам [Текст] / А.А. Миролубов // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11-15.
4. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996.

А.П. Биконя

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF USING AN E-TEXTBOOK IN TEACHING ENGLISH TO THE STUDENTS

Ключевые слова: педагогические и психологические особенности, е-учебник в обучении студентов английскому языку, самостоятельная работа.

Key words: psychological and pedagogical peculiarities, an e-textbook in teaching students English, autonomous work.

Summary. The article focuses on the problem of analyzing of psychological and pedagogical peculiarities of using an e-textbook in teaching English of the students during their autonomous work.

Одной из главных задач преподавателя ВУЗ на сегодняшний день является проблема организации и выбора оптимального методического обеспечения по английскому языку для самостоятельной работы студентов (СРС), особенно самостоятельной позааудиторной работы, необходимой для их качественной подготовки к будущей профессиональной деятельности.

При организации СРС информационные технологии играют ключевую роль, они обладают высоким потенциалом в деле повышения доступности и качества образования при обучении английскому языку.

Эффективность обучения с использованием информационных коммуникативных технологий (ИКТ) подтверждена в работах П.Г. Асоянц, О.Б. Бигич, В.П. Беспалько, Т.С. Назаровой, Т.И. Коваль, Е.С. Полат, Г.С. Чекаль и др.; разработках электронных учебников в трудах В.Н. Агеева, Н.Э. Аносовой, Е.Н. Балыкиной, А.И. Башмакова, И.А. Башмакова, М.А. Польского, Н.Г. Семеновой, Н.Ш. Никитиной, Г.Б. Скока, А.Ю. Уварова; формирование познавательной самостоятельности обучающегося с помощью программных средств: С.М. Абрамов, В.Н. Алдушонков, М.И. Еременко, Л.А. Цветков и др.

Большое число авторов уделяет внимание теоретическим основам информатизации образования: С.А. Бешенков, О.А. Козлов, В.Л. Латышев, П.И. Образцов, С.В. Панюкова, И.В. Роберт, Н.В. Софронова и др.

Тем не менее, недостаточно исследованными остаются вопросы организации самостоятельной работы студентов по английскому языку с использованием электронного пособия (ЭП).

Заметим, что трудность заключается в том, что нельзя просто добавить существующие средства ИКТ к существующей дидактической системе и надеяться, что это приведет к улучшению преподавания английского языка, необходимо осуществить интеграцию ИКТ, в данном случае ЭП, с инфраструктурой образования с учетом психологических и педагогических аспектов проблемы, а именно провести анализ психолого-педагогических особенностей использования такого пособия в самостоятельной позааудиторной работе студентов экономических специальностей.

Целью этой статьи является анализ психолого-педагогических особенностей использования ЭП в самостоятельной позааудиторной работе студентов экономических специальностей.

Прежде всего, определим понятие **электронное пособие**. Согласно данным ученых, ЭП – это электронное издание частично (полностью) заменяющее или дополняющее учебник [1-2]. ЭП в отличие от учебника, кроме трех обязательных частей, присутствующих в учебнике: классического предметного содержания, упражнений для закрепления материала и контроля знаний, предполагает наличие определенной методики, разрабатываемой в рамках педагогического подхода: проблемного, проектного, контекстного, эвристического и других подходов.

Применение в учебном процессе ЭП значительно расширяет возможности **самостоятельной учебной деятельности**, под которой мы понимаем, такую учебную деятельность, которая характеризуется самостоятельностью студента, его активностью, развитием определенных умений и навыков организации учебного труда, способностью обучающегося инициировать свою учебную деятельность, способностью управлять этой деятельностью, способствующая формированию познавательной самостоятельности. Причем эта деятельность управляется, оценивается и контроли-

руется с помощью специальной компьютерной программой в ЭП. В таком учебном процессе преподаватель становится инструктором, консультантом и координатором. Такой вид сотрудничества предоставляет студентам большую свободу и вместе с тем повышает их ответственность за качество и результаты учебной деятельности.

Использование средств ИКТ в качестве инструмента означает появление новых форм мыслительной, мнемической, творческой деятельности, что можно рассматривать как историческое развитие психических процессов человека.

Эффективное освоение потенциала средств ЭП при изучении английского языка предполагает соответствующую подготовку студентов к их профессиональной деятельности. ЭП есть лишь инструмент решения проблем, его использование не должно превращаться в самоцель. Использование ЭП расширяет возможности человеческого мышления в решении проблемы: изучения английского языка самостоятельно.

Существуют определенные дидактические требования к ЭП: научность, доступность, проблемность, наглядность обучения, активность и сознательность студентов в процессе обучения английскому языку самостоятельно и позааудиторно, систематичность и последовательность обучения, прочность усвоения знаний, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций [1-2].

Что касается методических требований, то это – предъявление учебного материала по данной теме для СРС по английскому языку на определенном этапе работы, которое должно осуществляться с опорой на взаимосвязь и взаимодействие понятийных, образных и действенных компонентов мышления. Система (комплекс) упражнений и заданий представляются в виде иерархической структуры, чтоб студенты имели возможность тренироваться и осуществлять контроль (самоконтроль).

Очень важным моментом есть психологические требования. Это – представление учебного материала в ЭП. Его необходимо строить с учетом особенностей познавательных психических процессов, а именно на таких, как восприятие, внимание, мышление, воображение, память и т.д.

По данным физиолого-гигиенических исследований [3], при работе с компьютером умственная работоспособность обучаемых снижается обратно-пропорционально усвоенному объему учебной информации, то есть соответственно восприятие на 6%, запоминание на 10%. Установлено, что локальное утомление зрительного анализатора пользователей при полностью автоматизированном обучении происходит в 2-3 раза интенсивнее, чем при традиционном. Все это является следствием различных причин, основными из которых выступают: увеличение нагрузки на зрительный канал связи; исчерпывание эмоционального заряда, к которому приводит первоначальная встреча с новым; накопление отрицательных эмоций из-за возможных неудач и неясностей; восприятие большого количества нового учебного материала, который может быть хорошо обдуман, но не ассими-

лирован первичной нервной системой и по этой причине активно не используется при получении следующих информационных порций.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что ЕП, основанный на всемерной активизации познавательной деятельности студентов, может быть эффективным лишь при условии строгого учета психофизиологических и психологических особенностей студентов, наличии в ней системы диагностики и коррекции значимых для обучения и профессиональной деятельности качеств личности и состояний человека.

Отсюда, мы определяем эргономические требования к работе с ЭП при СРС: работа студента с электронным учебным пособием должна быть комфортной, производительной и безопасной для их здоровья.

Использование ЭП может способствовать также организации личностно-ориентированного обучения. Основной целью которого – создание условий, обеспечивающих мотивацию к образованию и развитию личности обучаемого, ее интеллектуального и духовного начала, гуманное отношение к обучаемому.

Также при работе с ЭП мы отмечаем такие аспекты как: превалирование деятельностной стороны над информационной; формирование поддерживающей дружественной среды; личностно-опосредованное взаимодействие; приоритет стандартизации; интерактивность; индивидуализация; регламентность обучения; обеспечение открытости и гибкости обучения английскому языку при организации СРС, особенно позааудиторной.

Использование ЕП в СРС должны складываться из традиционных требований, к которым, мы относим, организаторские, дидактические, перцептивные, коммуникативные, суггестивные, исследовательские, познавательные и профессиональные знания при изучении студентами английского языка, которые необходимы для их будущей работы.

Следующим этапом работы будет определение методических основ использования ЕП в СРС по английскому языку.

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

2. Коваль, Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності [Текст] / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко // Навч.-метод. посібник. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

3. Стрикелева, Л.В. Педагогические основы повышения эффективности учебного процесса в вузе с помощью применения АОС [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Стрикелева. – Минск: БГУ, 1984. – 20 с.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА

STRUCTURING OF THE COURSE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE FOR FUTURE PROFESSIONALS OF TOURISM

Ключевые слова: содержание обучения иностранному языку, деловое общение, деловой английский.

Key words: the content of teaching of foreign language, business communication, business English.

Summary. The Article is devoted to the problems of the content of teaching a foreign language for future professionals in the sphere of tourism. The author reveals the main components of the content of teaching a foreign language for future specialists in tourism. Special attention is paid to the possibilities of including professionally important topics for specialists in the field of tourism in the learning content based on the programs offered to universities.

Обучение языку делового общения в сфере туризма неразрывно связано с изучением дисциплин специализации, таких как, география туризма, менеджмент и маркетинг туризма, реклама, технология продажи услуг туристской индустрии и многих других. Необходимость изучения языка делового общения в тесной связи с узкоспециализированными дисциплинами поднимает вопрос о статусе и месте языка делового общения в процессе изучения английского языка в вузах.

За счёт включения в круг традиционных тем, изучаемых на уроках английского языка, студенты не могут сформировать навыки делового общения, так как для достижения реального результата необходимо использование своих знаний на практике. Для будущего менеджера туризма знание географических особенностей и достопримечательностей Чехии не будет достаточным для заключения договора на туристическое путешествие и оформления соответствующей документации, если он не знает, как оформить лист бронирования и чем он отличается от заявки на бронирование. В 21 веке открывается больше возможностей для зарубежного туризма, появляется всё больше туристических конкурентно-способных агентств, а соответственно и к менеджеру туризма предъявляются более высокие требования. Менеджеру по туризму необходимо знать различные системы и методики, касающиеся организации турпоездки: планирование туров, транспортные системы, бронирование и оформление услуг, схемы работ с гостиницами и отелями, порядок организации консульско-визовых служб, правила оформления различной туристской документации – путёвок, страховок, ваучеров и многое другое. Менеджеру туризма английский язык требуется для достижения своих реальных, а в первую очередь деловых целей, а достижение успеха на этом пути и является высшей оценкой

профессиональной деятельности будущего специалиста сферы туристической деятельности.

Как и в любой профессии, связанной с работой с людьми, в этой сфере нужны профессионалы, обладающие коммуникативными качествами: дружелюбием, открытостью, терпеливостью.

Следует подчеркнуть необходимость некоторых базовых знаний в той или иной области современного туристического бизнеса для успешного понимания и употребления языка делового общения, из чего становится ясно, что изучение некоторых тем больше, чем других позволяет приобрести данное понимание и знания.

Выбор определенного круга тем в обучении деловому английскому, в большей степени зависит от возраста, компетенции и потребностей студентов. Несомненно, что выбор тематики для студентов 1-2 курсов, только начавших знакомство с профессией менеджера туризма, и студентов 3-5 курсов, изучающих дисциплины специализации не первый год, будет существенно различаться.

Традиционно вузы предлагают своим студентам такие темы, как структура и организация компании, функции различных подразделений и сотрудников внутри компании, финансовая деятельность компании, международные путешествия, поиск и устройство на работу, телефонное деловое общение, основы деловой переписки, и многие другие. В большинстве случаев эти темы являются предметом изучения на уроках делового английского, который выделяется в качестве специального предмета. Если программа учебного заведения не предусматривает для делового английского специально отведённых часов, то большинство тем могут быть успешно включены в привычную и разработанную проблематику.

Ряд тем, таких как Лондон, Москва, являются первостепенными для многих специальностей, но если оттолкнуться от информативных текстов об истории и достопримечательностях этих городов, то возможен переход к заданиям практического характера, которые будут способствовать формированию навыков делового общения у будущих менеджеров туризма. Студентам можно предложить следующие задания. Допустим, что вы решили совершить туристическую поездку в Лондон, каковы ваши последующие действия? Необходимо выбрать туристическое агентство, изучить рекламную литературу, запланировать программу поездки, забронировать места в гостинице. Однако, этого тоже мало, для поездки в Лондон, необходимо подготовить ряд документов, знать правила поведения в международном аэропорту и прохождения таможенного контроля, как проходит регистрация билетов и паспортный контроль.

Само пребывание в Лондоне подразумевает выполнение ряда действий, таких как прибытие на место назначения, проведение и участие в экскурсии по Лондону, передвижение по городу с помощью карты и обращение за помощью к жителям города, покупка сувениров, поход в кафе и рестораны города, осмотр достопримечательностей Лондона, обсуждение национальных традиций и особенностей англичан, сравнение Лондона и Москвы как крупных мегаполисов и многое, многое другое. Таким образом,

мы видим, что одна тема «Лондон» тесно связана с такими темами как «Регистрация билетов и паспортный контроль», «В отеле», «В туристическом агентстве» и многие другие.

Многие студенты никогда не были в Лондоне, но в настоящее время, достаточно материалов, которые способствуют достижению нашей цели: огромное количество учебных пособий приводят самые разнообразные тексты, диалоги и упражнения, материалы сети интернет, которые можно дополнить рекламной литературой туристических агентств, таможенной декларацией и страховым медицинским полисом на английском языке, меню ресторана или кафе, буклетами отелей, картой города и красочными альбомами, посвященным достопримечательностям Лондона. Эффективность данных наглядных материалов бесспорна, однако их необходимо применять не просто для демонстрации, а для активного использования в качестве образца для разработки собственных материалов.

При изучении темы международных путешествий, студентам можно предложить составить и оформить свой собственный рекламный буклет того или иного тура на основе изучения имеющихся профессионально составленных образцов. Этот вид работы знакомит со спецификой стиля рекламной литературы, а также позволяет овладеть профессиональной лексикой:

Accommodation, hotelfacilities, single (double) room, suite, to make a reservation (размещение, гостиничные услуги, одноместный (двухместный) номер, люкс, сделать заказ)

Oneway (twoway) ticket, roundtrip, discount, to travel free (билет в один (два) конец (а), билет туда и обратно, скидки, путешествовать свободно).

При изучении темы «Мой город», студентам было предложено разработать ряд тематических экскурсий по родному городу, например: «Елец – город воинской славы», «Елец купеческий», «Елец веками строился», «Православный Елец» и многие другие. Студенты не только разработали маршрут и текст экскурсии, но и подготовили презентации по теме экскурсии и рекламный буклет. Работа над изучаемой темой в данном ключе позволяет не только обучить основам письменного делового общения, но и развивает умение выступления перед публикой в ситуации, максимально приближенной к реальной.

В большинстве вузов предлагается для изучения тема «Мой университет», которая, напрямую связана с деловой темой «Организация и структура компании». Действительно, любое высшее учебное заведение является юридическим лицом и представляет собой государственное (негосударственное) учреждение, что отражается в формах финансирования и организации управления тем или иным учреждением. В учебном заведении существует так называемая «иерархия власти», влекущая за собой определенную субординацию, и, наконец, каждое заведение имеет свою организационную структуру, которую можно изобразить в письменном виде. Как и в любой организации, в университете и в туристической компании имеются основные отделы со своими определенными обязанностями, такие, как бухгалтерия и отдел кадров. Очень часто студенты не представляют

понятия о том, чем, к примеру, занимается бухгалтерия, не говоря уже об умении сформулировать ее основные обязанности на английском языке. Сфера туристической деятельности представлена рядом профессий таких как, менеджер по туризму, консультант, туроператор, турагент, экскурсовод, сопровождающий и другие. Изучая тему «Организация и структура компании», студенты знакомятся со спецификой каждой специальности представленной в сфере туризма. Неудивительно, что, начиная свою трудовую деятельность, специалисты по туризму испытывают сложность в заполнении и оформлении документации.

Таким образом, даже в том случае, если учебная программа учебного заведения не оставляет времени на обсуждение специальных, ориентированных на деловой английский тем, можно успешно ввести в курс некоторые разделы, которые предоставят студентам практические знания и словарный запас, необходимые в их дальнейшей трудовой деятельности.

А.Г. Долган

ТЕХНОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ К ВЕДЕНИЮ БИЗНЕСА В СТРАНАХ АТР

LEARNING TECHNOLOGY OF THE LINGUISTIC PREPARATION FOR ECONOMISTS DOING BUSINESS IN ASIA-PACIFIC COUNTRIES

Ключевые слова: педагогическая технология, языковая подготовка экономистов, ведение бизнеса в странах АТР, ценности народов АТР

Key words: learning of technology, linguistic preparation, doing business in East Asia countries, values of peoples in Asia Pacific region

Summary. The Russian Far Eastern social and economical integration in the Asia Pacific region demands professionals able to interact with business people from East Asia taking heed of their values and cultural peculiarities. The author offers learning technology which can be useful for preparation of economists planning to cooperate with partners from Korea, China or Japan and run business in this region. The learning process is realized at the English lessons.

Сегодня высшее профессиональное образование Дальнего Востока РФ, как и другие отрасли экономики, ориентируется на интеграцию в социально-экономическое пространство АТР и обучение специалистов для сотрудничества с партнерами соседних стран. До настоящего времени подготовка таких специалистов разворачивалась в сторону изучения восточных языков, межкультурных и деловых коммуникаций, либо в сторону исследования рынка, всей макроэкономической системы, либо рассматривалась история стран АТР, их взаимоотношений и социально-экономического становления. Ведение бизнеса в АТР, как межпредметная учебная дисциплина, является новым объектом для создания педагогической технологии. Базовой учебной дисциплиной подготовки экономистов к

ведению бизнеса в АТР является предмет «Иностранный язык (английский) для экономистов». Значение английского языка (далее – АЯ) в подготовке сводится к выполнению функций: посредник реализации общепедагогического принципа гуманитаризации экономического образования; средство обучения; средство профессионального и межличностного общения; средство деловой и межкультурной коммуникации; посредник в процессе личностного развития студента, обогащения его внутреннего контекста, приобщения к личной культуре ценностей российской, мировой и восточноазиатской культур. При использовании предлагаемой технологии развиваются способности студентов к англоязычному общению. Ожидается, что в результате будет сформирован набор компетенций, необходимых для успешного социального и профессионального взаимодействия экономистов с деловыми партнерами в АТР: лингвистическая, коммуникативная, межкультурная, деловая компетенции. Эти компетенции служат критериями, а их формирование – целью подготовки к ведению бизнеса в АТР.

Технология языковой подготовки экономистов к ведению бизнеса в АТР включает: осмысление студентами культурных и нравственно-этических ценностей народов региона через призму своего внутреннего мира и учет их ментальных и поведенческих особенностей в профессиональной деятельности; высокий уровень мотивации для дальнейшего совершенствования и конкурентоспособности; формирование вышеназванного набора компетенций.

Мы относим технологию к категории технологии контекстного обучения (А.А. Вербицкий), т.к. учебная деятельность в ней трансформируется в социально-профессиональную. Поэтому принципы, на которых она базируется, формулируются и соотносятся с основными принципами теории контекстного обучения А.А. Вербицкого [2]: когнитивная направленность учебных заданий; проблемность и ситуативность содержания деятельности; сотрудничество в команде, диалог между преподавателем и студентами; региональный характер информации; интеграция содержания дисциплин – делового АЯ, деловой культуры и деловой этики, особенностей экономического развития ДВР и АТР, основ предпринимательской деятельности; ценностно-межкультурная направленность воспитания. Технологизация процесса подготовки будущих экономистов к бизнесу в АТР в обучении АЯ эффективна при решении задач: обучение, воспитание, развитие творческой личности, квазипрофессиональная, ценностно-мотивационная, исследовательско-рефлексивная, научно-методическая задачи.

На этапе предъявления, закрепления и осмысления учебной информации студенты работают с англоязычными текстами о геополитическом положении АТР, причинах и особенностях расцвета экономики, противоречиях в регионе, азиатских ценностях и их источниках и др. [1]. Тексты предъявляются в ходе проблемных лекций, лекций-бесед, учебного показа и презентации, объяснения, экскурсии. Применяются информационно-развивающие методы или активные неимитационные. Преподаватель игра-

ет активную роль – излагает готовые знания, комментирует, поясняет. Кроме монологического изложения учебного материала, преподаватель использует и другие формы – эвристическая беседа, семинар, дискуссия, учебная конференция, проблемная лекция. Занятия ведутся на АЯ, но допускаются комментарии и объяснения на русском. Студенты закрепляют учебную информацию в ходе групповой и индивидуальной работы. Таким способом, к примеру, усваивается тема «Ценности российского и Азиатско-Тихоокеанского сообщества». Сначала предлагается прочитать и понять текст “Asia Pacific Values and Their Sources” с помощью комментария к незнакомой лексике и иллюстраций, дающих представление о Конфуции, Лао-цзы и культуре самураев. Далее следует задание «ответить на вопросы» по содержанию (Where did peoples of East Asia derive their values? Do people of North or South Asia generally follow norms prescribed by Confucius, Taoism and Shinto?). Вопросы побуждают студентов высказать свои мысли или поделиться информацией из других источников (Can people combine adherence both to national traditions and westernization? Could people of Asia have made an unprecedented leap in the economic development, if they had lost their values?). Формулировка следующего задания помогает студентам прийти к заключению о том, что ценности, перечисленные в предыдущем упражнении, в основном, общеприняты в мире. Здесь студентам необходимо понять, в чём состоит отличие азиатских ценностей: The statements below are to convince of the Asian values’ difference. So, select characteristics appropriate for Russian or Asian peoples. Им нетрудно определить 10 предложений, характерных для российского социума, и 10 – присутствующих странам и народам стран АТР. К первым относят, к примеру, такие черты, как: They like to have a heart-to-heart talk, creativity, large scale of ideas and activities are often combined with laziness, dreamy and passive pastime. Ко вторым относятся такие признаки, как: Their emotions and thoughts can be thoroughly hidden deep inside и Reputation and relationships here are considered more precious than profits. Отобранные таким образом предложения несут дополнительную информацию, которая ярче иллюстрирует специфику ценностей народов АТР, их своеобразие, созидательную и воспитывающую функции. Тематика учебного материала привлекательна для студентов, т.к. они могут использовать личный опыт, приобретённый во время путешествий по странам-соседям и знания, почерпнутые из региональных СМИ. Это активизирует деятельность, стимулируют к поиску дополнительных знаний, возникновению познавательной мотивации.

Постепенно деятельность переходит к практическому этапу, направленному на сравнение и сопоставление студентами понятий ценностей двух систем, трансформацию азиатских ценностей через опыт, знания и представления о личностных и российских ценностях в социальных и профессиональных, деловых ситуациях. На этом этапе внешние контексты накладываются на внутренний контекст обучающегося, социальный опыт пропускается через личный опыт. Студенты моделируют ситуации, близкие к реальным, имитирующим условия бизнеса и деловые отношения бизнесменов, специалистов. Они применяют такие ситуации в качестве ин-

струкции или «регулятора», как бы включают себя в их решение. Используются методы практического, активного обучения через активные, имитационные, игровые и неигровые формы организации обучения. Среди них – внешние формы (дискуссия, открытое мероприятие, лекция-беседа, лекция-презентация, практические и комбинированные занятия), внутренние формы (моделирование практики бизнеса, деловые, ролевые игры, решение частных случаев (casestudy), анализ деловой ситуации. Для примера мы предлагаем практические задания, сгруппированные в блоки, каждому из которых предшествует текст о том или ином понятии, которое представляет азиатскую систему ценностей и влияет на деловые отношения в АТР. Эта информация и собственный опыт помогут студентам объяснить и выполнить шесть заданий блока.

Базовый текст блока «Harmony and Consensus» знакомит с понятием «гармоническое общество», основанного на традициях, стремлении к согласию и самосовершенствованию, на ответственном отношении государства к обществу, на отношениях между семьей и её главой, хозяином бизнеса и подчинёнными, на принципах сохранения лица, соответствия месту, долга признательности. Эта информация позволяет перейти к решению практической ситуации из первого задания – Focus on the situation and comments. Она представляет описание В.Я. Цветовым собеседования менеджера по кадрам японской компании с претендентом на вакансию. Автор показывает как последовательно и тактично кадровик направляет беседу, чтобы выявить характер специалиста и решить к какой рабочей группе он подойдёт [3]. Цитата даётся на русском языке, чтобы сохранить отношение автора к происходящему и передать атмосферу гармонии, созданную японским менеджером, а затем В.Я. Цветовым. Студенты должны почувствовать необходимость длительной беседы для достижения результата собеседования и для сохранения согласия в команде, принимающей нового члена. Как указано в комментариях к ситуации, отношения в рабочей группе подобны семейным отношениям и важнее производственной цели, поэтому кадровик не должен ошибиться, определяя нового работника в тот или иной коллектив.

Второе задание блока – In groups, read the adapted extract, and compare with possible situation in Russia. Фрагмент касается ситуации, возникшей в банке Гонконга. Хоть и встревоженные слухами о финансовых проблемах банка, вкладчики, тем не менее, тихо и спокойно ждали в длинных очередях перед филиалами. Их национальная культура не позволила поддаться панике, распространять слухи по родным и знакомым, звонить по всевозможным телефонам, пытаясь получить дополнительную информацию, как действовали в похожей ситуации хабаровчане – вкладчики некоего коммерческого банка. Сравнивая поведение двух разных народов, студенты отмечают обычно склонность россиян к панике, доверчивость к слухам, импульсивность в действиях, недоверие к официальным источникам информации. В тоже время их удивляет спокойствие азиатов, уверенность и доверие к финансовым партнёрам, что свидетельствует о стремлении со-

хранить лицо – своё и своих банкиров, желанием достичь согласия в решении финансовых проблем.

Третье задание – Try to find a way out of the situation among the suggested ones. Описанная проблема может возникнуть с любым руководителем бизнеса не только в Таиланде, но и в другой стране региона: как сделать замечание секретарю, который делает много ошибок в документах? Очень часто студенты готовы выбрать следующие варианты: You have made a lot of mistakes again; You risk losing your job; Your work is unsatisfactory, go and correct it. Данные ответы не являются выходом из конфликтной ситуации, они характерны для России или западной страны, т.к. слишком прямолинейны, категоричны и несколько агрессивны. Выбор непрямого ответа является единственным выходом, т.к. вежливость, тактичность, тонкий намёк на ошибочные действия сохранит лицо подчинённого и гармонию в рабочих отношениях.

Задание 4 – Say the following more polite. В этой ситуации студенты имеют возможность побывать на месте бизнесмена из АТР и убедиться, как трудно менять своё поведение, принаравливаясь к восточноазиатским нормам и этическим ценностям. Им кажется, что фраза You are late again звучит вполне корректно и действительно. Они уверены, что более вежливое Have you got any problem? или Are you still looking for a flat nearer to the firm? не будет принято работником как замечание или упрёк. Это одна из основных ошибок – не уметь представлять себя в другой культуре, другой корпоративной среде. Студенты могут строить вежливые фразы на АЯ и, конечно, на русском языке, но деловые отношения они представляют себе исключительно прагматичными, прямыми, конкретными и рациональными.

Задание 5 – Comment on the situation below – это реальный пример о том, как моральные принципы народов АТР воздействуют на принципы азиатского (в задании – японского) бизнеса: из-за дефекта фирма «Нисан» отозвала 20 тысяч машин и отремонтировала их за свой счет. Вместе со словами извинений хозяева автомобилей получили подарки. Подготовленные предыдущими ситуациями, студенты, как правило, способны объяснить действия руководителей «Нисана» желанием сохранить гармонию и согласие с потребителями, удержав клиентов на будущее.

Задание 6 – Explain the following saying. Поговорки, как продукт культуры народа, выражают его взгляд на жизнь, поведение и взаимоотношения. Высококонтекстуальная культура народов стран АТР, по Э. Холлу, позволяет её представителям «читать контекст», т.е. однозначно понимать определённые ситуации и обстоятельства через намёк, подтекст, идиому, молчание, паузы, жесты, позы, взгляд, обстановку. Поговорки в культурах азиатских стран несут скрытую информацию и настроение, они очень специфичны, т.к. в основном представляют собой высказывания Конфуция и других философов: Don't rock the boat, Go with the flow. Большинству студентов легче изложить на АЯ своё видение смысла поговорок и труднее объяснить, как они понимаются через призму понятий «гармония и согласие», т.к. ими задействуются мыслительные операции в сочетании с необходимостью передавать свои умозаключения на АЯ. Однако не-

обходимо заметить, что не все студенты обладают высоким уровнем разговорной иноязычной речи. В этом случае преподаватель выясняет, как бы студент хотел это объяснить на русском языке и помогает ему построить англоязычное высказывание. Поговорки, афоризмы народов АТР привлекают студентов своей новизной, необычностью, философской глубиной и скрытым смыслом. Это задание всегда вызывает неоднозначную реакцию обучающихся: эмоции по поводу неожиданных стилистических средств, некая растерянность из-за синтеза простоты высказывания и сложности смысла, оживлённые обсуждения и припоминания русских поговорок с похожим значением.

На практическом этапе лингвистическая компетенция получает дальнейшее развитие благодаря: использованию лингвистических знаний в общении и решении ситуаций; актуализации бытовой и деловой английской лексики в диалогической и монологической устной и письменной речи; формированию умения находить информацию на АЯ в разных источниках. В квазипрофессиональных ситуациях и в групповой работе студенты овладевают коммуникативной, деловой и межкультурной компетенциями через отработку навыков решения проблем в команде, обсуждения на АЯ условий, обстоятельств, результатов. Данный этап можно назвать стадией формирования профессиональных и социальных (культурных, лингвистических) смыслов и мотиваций. Здесь студенты учатся выбирать способ поведения, принимать решения в социальной и профессиональной ситуации, объяснять свои действия, просчитать результат поступка, эффективности действий, их влияния на будущее бизнеса и деловых отношений, откорректировать своё действие или решение. Взаимодействуя в пространстве другой культуры Восточной Азии, человек сталкивается с ситуациями непривычными, нетипичными для него. Он вынужден принимать конкретные решения отдельно для каждого случая и учитывать специфические обстоятельства создавшегося положения.

Задания на этом этапе представляют собой проблемные ситуации, решения частных случаев, они подготавливают студентов к самостоятельному решению проблемных ситуаций. Рассмотрим пример такого задания: *In groups, find proper ways out of the following conflicts.* Пять ситуаций содержат проблему социального, делового, профессионального характера, которую студентам необходимо решить. Им необходимо при этом предвидеть возможный результат и воздействие этого результата на многие факторы: на бизнес, на самого бизнесмена, на людей, вовлечённых в эту проблему прямо и косвенно. Студенты должны аргументировано доказать правильность принятого решения, т.к. задание побуждает обучающихся творчески подходить к проблеме, перемещать себя в среду бизнеса АТР. Усвоенная информация, собственный опыт студентов, их мыслительные действия, воображение и творчество должны быть задействованы в этом задании, завершающем блок «Гармония и согласие». Ситуация звучит так: *You are a manager of international team working for some corporation based in East Asia and are impressed by the performance made by an American specialist. At the meeting you praise him in front of the team.* Данное задание выпол-

няется группой, т.к. требует коллегиального обсуждения, а решение может инициировать возникновение множества других проблем и вопросов: надо ли хвалить и/или поощрять одного представителя команды, почему, как лучше это сделать, какова будет реакция группы, изменится ли отношение других членов группы к этому специалисту, к вам (менеджеру), к общему делу и т.д. В группе студентам легче учесть многие факторы: место базирования корпорации, статус команды (международная по составу или нет), национальная принадлежность специалиста (американец, который осознаёт свой личный вклад в дело группы, ожидает, что его труд, его доля в совместном деле заслуживает отдельной оценки), национальная принадлежность менеджера (россиянину свойственно участие в коллективной деятельности, он также стремится к самостоятельности в бизнесе, выражению собственного «Я», но он ориентируется на западный стиль управления). Группе легче сделать прогноз, учесть положительные и отрицательные эффекты всех вариантов решения конфликтной ситуации. Только после обсуждения и споров студенты принимают приемлемый вариант: «Одного человека нельзя противопоставлять группе»; «Хорошо сделанная работа – результат действий команды, которую и надо хвалить»; «можно отдельно в разговоре с этим специалистом выразить свою благодарность, удовлетворение, похвалу, но не умалять при этом достижений команды. Он, как и я (менеджер), должен сознавать себя её членом»; «гармонию и согласие в группе нельзя нарушать необдуманными действиями».

Решая проблемные задания, студент анализирует ситуацию согласно нормам поведения восточноазиатских бизнесменов и других людей, вовлечённых в деловые отношения. При этом студент формируется и как специалист, бизнесмен, и как член общества. Создавая условия для активных действий, преподаватель АЯ использует исследовательские и проблемно-поисковые методы, комбинирует их с методами практического обучения и обучения действием. Проблемно-поисковые методы предполагают самостоятельное изучение первоисточников с конкретной целью, проектирование деловой ситуации, бизнес-акций, поиск конкретной информации с использованием информационных технологий, других средств и ресурсов. Такие методы активизируют мыслительный и творческий потенциал студентов, требуют от них умения анализировать и обобщать полученный опыт и знания, подводят к самостоятельным решениям и необходимости делать выводы. Исследовательские методы нацелены на приобщение обучающихся к самостоятельному исследованию и анализу конкретной проблемы, проведению эксперимента. Интерактивные занятия (web-конференции, web-дискуссии, решение ситуаций совместно с командой студентов из страны АТР) могут стимулировать студентов к общению и совместной деятельности в виртуальном социокультурном пространстве АТР, мотивировать к предметному диалогу. На социально-профессиональном этапе лингвистическая, коммуникативная, деловая и межкультурная компетенции получают дальнейшее формирование.

Подробное описание педагогической технологии основано на результатах экспериментальной программы языковой подготовки экономистов к

ведению бизнеса в странах АТР, осуществленной на базе Хабаровской государственной академии экономики и права. В ходе ее апробации активно участвовали сами студенты. Они делились впечатлениями о поездках и общении с жителями КНР, Кореи, Таиланда, Австралии, других стран АТР, своим пониманием традиций, явлений, брэндов стран АТР, мнением о своих возможностях и готовности к деятельности в Восточной Азии. Неподдельный интерес к работе, проявленный в ходе решения проблемных ситуаций, привели не только к ожидаемому результату, но явились тем стимулом, настроем, которые придали подготовке нужный темп, настроение и оптимизировали весь процесс обучения. Это убедило нас в возможности распространения подготовки к ведению бизнеса в АТР при обучении АЯ на дальневосточные и забайкальские вузы экономических и других направлений, на студентов всех специальностей ввиду универсальности целей, содержания, средств и ожидаемых результатов. Экономическая интеграция ДВР в пространство АТР предполагает широкий спектр деятельности, и профессионалам любой специальности важно быть готовыми к работе в регионе. Поэтому разработанную технологию можно применить в неэкономических вузах. Её можно трансформировать, адаптировав к особенностям других специальностей, перевести на основу другого иностранного языка, постдипломного образования, в подготовке управленцев.

Список литературы

1. Долган, А.Г. Business Practice and Values in Asia Pacific Region [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Долган. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2009. – 80 с.
2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11.
3. Цветов, В.Я. Пятнадцатый камень сада Рёандзи [Текст] / В.Я. Цветов. – 3-е изд., дополн. – Хабаровск: Книжное издательство, 1990. – 400 с.

Р.А. Дощинский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE USE OF THE TEXT FOR COMMUNICATION IN LANGUAGE EDUCATION

Ключевые слова: языковое образование, коммуникативно-ориентированный текст, тематический урок, комплексный подход, развитие связной речи, воспитание.

Key words: language education, text for communication, thematic lesson, comprehensive approach, formation of coherent speech, personality education.

Summary. The paper deals with the comprehensive approach to language education. Language education should involve the formation of coherent speech

that is based on the use of the text for communication. The text for communication implies cardinal expansion of the language lesson.

В последние годы в научно-методической литературе все чаще звучит мысль о возможности создания системы уроков русского языка, целостность которой обеспечивается развертыванием комплексных коммуникативно-текстовых заданий в серии упражнений на основе тематически подобранного дидактического материала.

Первый вопрос, который встает перед педагогами, это вопрос о правомерности употребления в данной связи термина «коммуникативно-ориентированный текст» или синонимичного ему термина «коммуникативно-ориентированная работа над текстом». В истории методики развития связной речи известен «мирный» спор по этому вопросу ученых Капинос В.И. и Ладыженской Т.А. (суть его в разном подходе к ответу на вопрос: всегда ли прилагаемые к анализируемому тексту задания могут создавать естественные ситуации речевого общения, т.е. всегда ли текст есть коммуникативная единица и как вообще соединяется работа над текстом с высказываниями самих учащихся?).

Решение вопроса о правомерности использования данного терминологического аппарата зависит от того, в какой мере рассматриваемая категория коммуникативности присуща реальному бытованию текстов. Можно сказать, что нет противоречия в признании коммуникативности как неотъемлемого свойства всех создающихся текстов и в утверждении, что их последующее реальное бытование часто игнорирует заложенное в природу текстуальности коммуникативное качество. Иными словами, коммуникативная природа текста – это его ключевой признак, но, к сожалению, он не всегда учитывается при анализе текста в школе.

Текстовая деятельность никогда не являлась преувеличением для школьной системы образования, считавшей, что нетекстовая методика отбрасывает развитие речи детей назад. А вот взгляд на текст как на средство установления общения – это до сих пор остается задачей будущего методики как науки. Многолетнее целенаправленное наблюдение и результаты специального исследования свидетельствуют о том, что учитель располагает следующими видами работы над текстом: коммуникативно-репродуктивным, коммуникативно-продуктивным, некоммуникативно-репродуктивным, некоммуникативно-продуктивным.

В школьной методике долгое время имело место быть рассогласование, которое существовало между коммуникативными потребностями выпускников как будущих специалистов в той или иной области и некоммуникативной стратегией преподавания лингвистических дисциплин. Назрела настоятельная необходимость пересмотра традиционной системы организации текстовой деятельности на уроках русского языка. Рассматривая коммуникативную компетенцию учащихся как конечный результат обучения, мы обратились к тексту как одному из основных факторов формирования коммуникативной компетенции. Необходимо создать с помощью

текста полноценную речевую среду для современного школьника, нуждающегося как никогда в знании таких возможностей текста, которые связаны с компенсаторным замещением процесса коммуникации.

Итак, понятие коммуникативности оказывается шире понятия текстоцентризма. Коммуникативность – это и цель текста, и способы ее эффективной реализации для получения конечного результата (достижения соответствующей цели). В целом, это диалоговый обмен текстами, которые лишь в процессе коммуникации приобретают свою подлинную жизнь, что и требует необходимости рассматривать текст исключительно с позиций коммуникативной пригодности. Акты коммуникации (а значит, и тексты) отличаются в зависимости от положения в пространстве и времени – контактные и дистантные (опосредованные – телефон, письмо), в зависимости от количества участников общения они делятся на межличностные и массовые (телевидение), наконец, они бывают частными (дружескими, интимными, фамильярными) и официальными (строгими, серьезными, дипломатическими).

Таким образом, коммуникативно-ориентированный текст – многоплановое понятие. Это такой текст, который, во-первых, содержит образцовые факты коммуникации вообще или указания на процессы коммуникации относительно самого себя, во-вторых, вокруг которого может строиться процесс общения (он способен пробуждать и стимулировать его, а также формировать и организовывать, становясь самостоятельной темой разговора), в-третьих, который сам становится основой, средством общения (текст выступает посредником в процессе полилогических высказываний, на него ссылаются, им оперируют, его интерпретируют).

Только человек, в полной мере обладающий высшей коммуникативной компетенцией, может быть назван языковой личностью, которая, по Караулову Ю.Н., складывается из трех уровней: вербально-семантического (языковой компетенции, умения пользоваться языковыми ресурсами с учетом коммуникативной потребности – несформированный грамматический строй, например непонимание сути причастных и деепричастных оборотов, приводит к тому, что учащиеся не усваивают до 20% информации), тезаурусного (общей картины мира – а это отражение действительности и выражение своего взгляда на мир), прагматического (включающего внутренние мотивы личности). Но прежде всего отличительной чертой коммуникативности (в сравнении с текстоцентризмом) является ее экстралингвистичность. Поэтому, с нашей точки зрения, следует подвести школьников к пониманию, что гарантом коммуникативной ориентированности текста выступает его реально-тематическая основа.

Вопрос определения понятия «тематический урок» исследован недостаточно. Отметим несколько научных работ, касающихся данной проблемы: Яковлева В.Н. Обогащение словарного запаса учащихся 4-6 классов глагольной лексикой (на основе работы с лексико-семантическими группами) [8]; Коршунова Я.Б. Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку [3]; Логвинова Л.В.

Тематическая организация уроков русского языка как средство развития речи учащихся-осетин [5]; Гринина-Земскова А.М. Сочинения в газетных жанрах [1]; Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка [2]; Моторина И.В. Формирование лексической системности в речевом развитии младших школьников (на материале экологического образования) [6]. Достаточно последовательно термины «тематически связанные тексты», «тематические уроки развития речи» употребляются, пожалуй, лишь двумя исследователями: Логвиновой Л.В. и Дейкиной А.Д. Но во всех случаях оказывается, что в методике нет удовлетворяющего определения понятия, не вычленены и не систематизированы требования, предъявляемые к тематическому уроку. Одни исследователи говорят об отдельном тематическом принципе обучения, другие – о тезаурусном методе, третьи – и вовсе ограничиваются понятиями тематического урока или тематически подобранного дидактического материала по отношению к ученику (по отношению же к учителю в данной ситуации текст выступает средством обучения, воспитания и развития).

Это объясняется в значительной мере тем, что практическая подготовка к тематическому уроку – трудоемкая, что отмечают многие учителя, методисты. Это, пожалуй, одна из немногих слабых сторон предлагаемой методической системы в противовес целому ряду преимуществ, среди которых отмечаем главное – возможность бесконфликтного сосуществования с любыми учебно-методическими комплексами и системами, с любым контингентом учащихся.

Для начала мы попытались выяснить готовность учителей к проведению тематических уроков. Обследованием были охвачены учителя-словесники, родители учащихся и сами учащиеся разных школ и территорий Российской Федерации. Анкетирование (для учителей – *применяете ли Вы элементы тематических уроков, пробовали ли Вы брать тематизацию за основу целого урока, каковы главные причины использования/неиспользования тематических уроков*; для родителей и учащихся – *что Вы думаете о тематических уроках русского языка, хотелось бы Вам, чтобы такие уроки были в Вашей школе?*) показало, что не каждый учитель имеет физические возможности «провести» изучаемый языковой и речевой материалы через призму двойной обработки: с точки зрения формы и с точки зрения содержания. Малая практическая заинтересованность в разработке проблемы тематических уроков повлекла за собой низкий интерес и на уровне теоретического осмысления. Но учащиеся и их родители, предварительно осведомленные о сути тематических уроков словесности, по данным анкетирования, проявили большую заинтересованность в уроках такого рода и высказали пожелание учителям школы чаще проводить их. Поэтому многие труды ученых прошлого, касающиеся тематической организации уроков русского языка, не потеряли своего значения в настоящее время, а приобрели еще большую ценность и востребованность.

Прежде всего обобщим в таблице-схеме все намеченные звенья анализа проблемы (в них содержится выработка оптимальных методических

принципов разного ранга для реализации теории и практики проведения тематических уроков):

Тематизация как направление в развитии речи учащихся включает, как минимум, следующие компоненты:

- привлечение эмоциональной информативности текстов в связи с задачами воспитательно-развивающего плана;
- внимание к процессам внутренней речи;
- лексико-синтаксическая интеграция;
- использование потенциала межпредметных связей;
- ранняя пропедевтика речеведческой теории;
- работа по схеме «образец и подражание образцу»;
- совершенствование собственного текста как необходимое звено речевой деятельности.

Тематическая работа вызвана к жизни той линией образования, которая связана с формированием коммуникативной компетенции. В этой связи нами рассмотрены такие вопросы:

- неправомерность развития речи на примере текстов, содержащих только лингвистическую информацию;
- коммуникативная корректность формулировок заданий к упражнениям;
- индивидуализация формирования коммуникативной компетенции.

Тематическая линия подачи учебного материала (тематизация) рассматривается нами в первую очередь в ключе средств и форм организации урока. Но при этом выдвигается также особый тематический подход, в связи с чем выстраивается система тематических методов, приемов и упражнений. А уроки, в основе которых лежит этот подход, названы тематическими уроками.

Давая определение тематическому уроку, на современном этапе нельзя отграничиваться определением, данным в свое время Логвиновой Л.В.: «Построить урок с учетом тематического принципа – это значит обеспечить текстовому материалу упражнений смысловое (или ассоциативное) единство, другими словами – создать единый лексико-грамматический план урока» [5, с. 7]. Мы пришли к определению тематического урока как наиболее приемлемой формы реализации многомерного и многослойного понятий комплексности образования по русскому языку.

Развитию связной речи учащихся можно способствовать или, наоборот, задерживать этот необходимый для полноценного развития процесс. На наш взгляд, тематические уроки способствуют развитию связной речи учащихся. Самые главные аргументы (предпосылки эффективности) тематических уроков сводимы к следующим. Во-первых, в методике построения тематических уроков находит преломление идея комплексности лингвистического образования (при рассредоточенной системе контроля в

прохождении того материала, который фиксирует образовательный стандарт). Общая суть концепции заключается в следующем: каждый тематический урок должен погружать учащихся во все разделы науки о языке с особым акцентом на речеведении.

Комплексность предполагает одновременность, сорасположенность всех видов языковых разборов, но в первую очередь всех разновидностей речевой деятельности. Например, что касается известных четырех видов речи, то мы знаем, что в условиях длительного запоминания слуховой материал исчезает с огромной быстротой. Из этого положения следует: необходимо вводить всякий текстовый материал сначала устно, затем фиксируя его на доске и параллельно в тетрадях учащихся, т.е. зрительно-моторно и т.д. Тематические уроки немыслимы без широкого привлечения наглядных средств. Тот же самый комплексный подход распространяется на соотношение репродуктивных и продуктивных форм речевой деятельности учащихся. Именно продуктивные формы деятельности учащихся являются высшим достижением тематических уроков, но путь к продуктивным формам лежит через репродуктивные, которые рассматриваются как отправная точка активной речевой деятельности. Если же учесть включение в тематические уроки межпредметных связей, то границы комплексности уроков русского языка раздвигаются до бесконечности. Реальной начинает казаться мысль о русском языке как о предмете предметов школьного образования.

Тем самым тематические уроки способствуют повышению интенсивности образовательного процесса и прежде всего развития связной речи. В результате этого учащиеся в единицу времени получают (сознательно и неосознанно) большее количество различной учебной информации. Правда, мы отмечаем постепенное продвижение в овладении языком и речью при разработанной нами тематической организации уроков. Как в любых видах развивающего обучения, здесь нет быстрых образовательных результатов.

Во-вторых, основным источником дидактического материала на тематических уроках является коммуникативно-ориентированный текст. Тематические уроки позволяют автоматизировать коммуникативно-текстовую деятельность, довести блок разбираемых текстов до определенного стереотипа, который обнаружит себя в творческих работах учащихся. Психологами установлено, что навыки вырабатываются только путем многократного повторения соответствующего действия. При этом изолированно-автоматический навык требует большего числа повторений и оказывается не столь прочным (большинству современных детей надо приложить немало усилий, чтобы найти правильные эквиваленты для передачи своих мыслей, тем более мыслей связанных, последовательных – это трудность второй ступени) по сравнению с навыком, который формируется в условиях деятельности (язык является тоже действием, и осознать язык как действие можно лишь в реальном «сближении» языка и других наиболее явных и жизнеспособных видов действия).

Между тем существует общеметодический принцип, согласно которому усваивается в первую очередь и особенно прочно то, что вызывает у человека воспитательно-значимый интерес. Такова специфика человеческой деятельности [4]. Вызвать серьезный интерес может конкретно-содержательная информация, извлекаемая из предлагаемых на тематических уроках текстов. Но на текстовое запоминание и воспроизведение влияют не столько объективные тематические связи текстового материала (хотя психологические исследования отчетливо вскрывают значение смысловых связей для процесса запоминания и последующего воспроизведения, например, Рыбников Н.А. [7] установил, что осмысленное запоминание в 22 раза эффективнее механического), сколько ценностное отношение к нему личности.

Конечно, кроме указанных факторов, есть и другие источники, влияющие на то, чтобы тематические уроки служили отличными вехами речезыковой памяти школьников. Но главное то, что на таких уроках обычно создается целостная речевая картина мира, вызывающая активное отношение к предмету высказывания, тем самым язык дается на фоне прочих действий, не связанных с языком непосредственно. Само собой разумеется, что на подобных уроках язык выступает и развивающим средством «открытия» мира, средством постижения законов этого мира.

Сделаем вывод. В основе методической системы тематических уроков лежит осуществление посредством коммуникативно-ориентированной текстовой деятельности на уроках русского языка восприятия мира и его понимания, разворачивающегося во внутренней речи. Кроме того, через разностороннее речевое ознакомление с миром реализуется процесс воспитания личности подростка. Тематический урок имеет целью напитать речезыковое сознание учащихся текстовым материалом, относящимся к различным стилям, типам, жанрам, но связанным с одной реальностью, т.е. темой. На тематическом уроке центральное место занимает связь всей речезыковой работы с жизнью (это выражается в использовании наряду с образцовыми текстами натуральных объектов для наблюдения в процессе выполнения творческих работ, а также в погружении собственной речевой деятельности учащихся в своеобразные социально-значимые акты).

Список литературы

1. Гринина-Земскова, А.М. Сочинения в газетных жанрах [Текст] / А.М. Гринина-Земскова. – Волгоград, 1998.
2. Дейкина, А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка [Текст] / А.Д. Дейкина. – М., 1990.
3. Коршунова, Я.Б. Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку (элементарный курс). АКД [Текст] / Я.Б. Коршунова. – М., 1978.
4. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1970.

5. Логвинова, Л.В. Тематическая организация уроков русского языка как средство развития речи учащихся-осетин [Текст]: методическое пособие / Л.В. Логвинова. – Орджоникидзе, 1979.

6. Моторина, И.В. Формирование лексической системности в речевом развитии младших школьников (на материале экологического образования): АКД [Текст] / И.В. Моторина. – Рязань, 2001.

7. Рыбников, Н.А. О логической и механической памяти [Текст] / Н.А. Рыбников // Психология и неврология. – 1923. – № 3.

8. Яковлева, В.Н. Обогащение словарного запаса учащихся 4-6 классов глагольной лексикой (на основе работы с лексико-семантическими группами) [Текст] / В.Н. Яковлева. – М., 1973.

Н.В. Иванюк

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

INNOVATIVE TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS THE MEANS OF STUDENTS' ADAPTATION FOR UNIVERSITY STUDIES

Ключевые слова: адаптация студентов, критерии адаптации, ролевая игра, роли, этапы ролевой игры.

Key words: students' adaptation, criteria of adaptation, role-play, roles, elements of role-play.

Summary. The article deals with innovative techniques in foreign language teaching. It describes the role-play as the means of students' adaptation in the process of foreign language teaching at higher education institutions, analyses its structure, main elements and the didactic value of the role-play.

Одна из актуальных проблем адаптации студентов к учебному процессу в вузе изучается с различных сторон: формирование установки на активное включение студента в новые условия (В.В. Лагерева, В.Т. Хорошко); обеспечение взаимосвязи между средней и высшей школой (А.П. Сманцер, Л.В. Бенедиктова, Ю.А. Кустов и др.); преемственность довузовского, вузовского и послевузовского этапов профессиональной ориентации и адаптации (Е.Л. Руднева, Б.П. Невзорова, Н.Э. Касаткина). В настоящее время выделяют различные виды адаптации: психолого-педагогическую (дидактическую), социально-психологическую и профессиональную.

Рассмотрим дидактический аспект адаптации, который предполагает приобщение студентов первого курса к учебной деятельности в вузе. Среди основных условий, обеспечивающих успешность адаптации к учебной деятельности, выделяют как условия познавательной и коммуникативной

деятельности, так и уровень развития внимания, памяти, мышления, эмоциональной устойчивости и мотивации к учебе. В качестве критериев успешной адаптации можно выделить следующие: высокая активность, отсутствие пассивной созерцательной позиции; высокий уровень самоконтроля; умение студентов эмоционально сопереживать с окружающими; способность гибко реагировать на внешние воздействия.

Соблюдение принципа преемственности при введении новых форм и методов работы также обеспечивает успешную адаптацию к вузовскому обучению. Эволюция образования имеет направленность от традиционного к инновационному образованию, что актуализирует проблему активизации обучения. Учитывая цели обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза, где формирование навыков и умений устной иноязычной речи определяется основной задачей, успешное преподавание немыслимо без стимулирования активности обучаемых.

Одной форм, способствующих активизации педагогического процесса и решению проблемы адаптации студентов к условиям вузовского обучения, является ролевая игра.

Эффективность игровой организации обучения кроется в самом характере этой деятельности. Ее основным отличием является добровольный характер участия и свобода выбора. Сущность игры заключается в противоречии между непредсказуемостью ее развития и необходимостью следовать правилам. Ролевая игра представляет собой воспроизведение реальной практической деятельности людей. Она восходит от индивидуального опыта каждого участника и открывает простор для коллективного творчества. В ходе игры возникают как собственно-игровые отношения, так и отношения по поводу игры, что оказывает влияние на развитие речи и навыков общения у обучаемых.

Значение ролевой игры в педагогическом процессе заключается в том, что она активизирует стремление участников к контакту друг с другом и преподавателем, создает условие равенства в речевом партнерстве, разрушает психологический барьер между обучаемыми. В ролевой игре каждый получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении. Обучаемые овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддерживать ее, согласиться с собеседником или опровергнуть его мнение, умение слушать партнеров, а также задавать им уточняющие вопросы. Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, поскольку он должен понять реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, определить, насколько она релевантна задаче общения, и правильно отреагировать на нее.

Основными требованиями к отбору ролевых игр являются соответствие интересам и потребностям обучаемых; стимулирование мотивации и познавательного интереса; адекватность реальной ситуации общения; принятие всеми студентами; создание возможностей для проявления речевого творчества и инициативности обучаемых.

Работа над ролевой игрой начинается с изучения и анализа литературы по проблеме. На основе этого определяется структура и регламент проведения конкретной игры. Затем разрабатывается содержание, при этом составляется детальный план игры с указанием количества и характера ролей, а также времени, отведенного на каждый этап игры.

Ролевая игра состоит из трех основных этапов: подготовительный, специализированный, завершающий.

На *подготовительном этапе* используются подготовительные языковые игровые упражнения. Такие упражнения способствуют накоплению активного словарного запаса для использования его в устной речи. На *специализированном этапе* используются речевые игровые упражнения, которые ориентированы на целенаправленное формирование коммуникативных умений и навыков на деятельностной основе и находятся в постоянном взаимодействии с языковыми упражнениями, а также предполагают переход от усвоения языковой формы и закрепления соответствующего навыка к выполнению речевых действий в условиях ситуации общения. На *завершающем этапе* реализуется совершенствование навыков и умений иноязычной речевой деятельности.

В процессе ролевой игры студенты поставлены в условия, когда им необходимо выразить определенные межличностные отношения. В такой игре, создающей мотивы речевой деятельности, общие для всей группы слушателей, но обеспечивающей индивидуальность и самостоятельность речевых действий обучаемых, речевая активность участников игры значительно увеличивается. Использование сюжетов актуальной и потенциальной деятельности способствует решению ряда психолого-педагогических проблем общего развития и профессиональной подготовки обучаемых в процессе иноязычной речевой деятельности, которая строится по законам естественной коммуникации и мотивирована потребностями реального общения участников.

На ранних этапах применения ролевых игр в педагогическом процессе преподаватель обычно берет на себя одну из ролей, но не главную, чтобы игра не превратилась в традиционную форму работы под его руководством. В дальнейшем необходимость участия в игре преподавателя отпадает. Он управляет процессом обучения, не исполняя определенной роли.

Итак, спектр дидактических возможностей игровых форм обучения широк. Они позволяют активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности обучаемых; воссоздать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений студентов; в широких пределах варьировать сложность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности; моделировать практически любой вид профессиональной деятельности; гибко сочетать разнообразные методы и приемы обучения. Игра для обучаемых выступает и как специфический феномен развития юношеской культуры творчества, поскольку позволяет углубить процесс творческого самоопределения, самоуправления, самореализации и саморазвития. Кроме

того, ролевая игра на занятиях по иностранному языку выполняет функции, соответствующие условиям осуществления успешной адаптации студентов к условиям вузовского обучения.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 236 с.
2. Щукин, А.Н. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

Т.В. Каленцова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

USING THE ELEMENTS OF PLAYING ACTIVITY IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Ключевые слова: обучение иностранному языку, личностно-ориентированный подход; учебное заведение; игровой метод обучения.

Key words: teaching of foreign language, a person-oriented approach, an educational institution, playing method of teaching.

Summary. The main emphasis of this article is focused on the possibilities of using of playing model in teaching of foreign language for university students.

Политические, социокультурные, духовные и экономические изменения, происходящие в нашей стране в последнее десятилетие, повлияли на образовательную политику государства. Возникла необходимость формирования социально активной личности с высоким интеллектуальным, творческим потенциалом. В связи с этим наблюдается тенденция к переосмыслению содержания образования, применению методов и технологий обучения, основанных на личностно-ориентированном подходе, в том числе иностранным языкам.

Исследователи Н.В. Костычева К.Д. Фокина, Л.Н. Тернова и др. выделяют следующие задачи преподавателя иностранного языка:

- добиться уровня собственного профессионализма;
- создать условия для развития индивидуальных возможностей и способностей каждого учащегося;
- сформировать всесторонне развитого человека, думающего, любознательного, способного к коммуникации на изучаемом языке [с. 127].

Решению данных задач способствует применение интерактивных методов и технологий обучения иностранному языку, в основу которых положено межличностное взаимодействие участников учебного процесса. Одним из методов является игровое моделирование.

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется поведение человека [с. 111]. Игре присущи следующие черты:

- свободная, развивающая деятельность, принимаемая по желанию учащегося;
- творческий, в значительной мере импровизационный характер этой деятельности;
- эмоциональная окраска данной деятельности;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [3, с. 111].

Данные особенности игровой деятельности свидетельствуют о богатом воспитательном и развивающем потенциале. Игра способствует развитию логического мышления, речевого этикета, умения общаться друг с другом.

Общеизвестно, игра – ведущий вид детской деятельности. Именно этим обусловлено применение игровых приемов на ранних этапах обучения иностранному языку (И.А. Зимняя, В.Н. Карташова, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко). В.Н. Карташова подчеркивает, что игра – не только достояние детей. Благодаря тому, что в основе игровой деятельности лежат активные действия, она ... вписывается в теорию учебной деятельности, когда обучающийся не просто ведомый, а субъект ... реальной коммуникативной деятельности на иностранном языке [1, с. 30].

А.Н. Щукин выделяют следующие виды игр: языковые игры (фонетические, орфографические, лексические, грамматические) и коммуникативные (ролевые, творческие) [4, с. 122]. Исследователь отмечает, что коммуникативные игры способствуют решению следующих задач:

- создание психологической готовности учащегося к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материала;
- тренировка учащегося в выборе речевого материала, что является подготовкой к спонтанной речи [4, с. 112].

Рассмотрим подробнее использование ролевых игр в обучении иностранным языкам.

В настоящее время идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны так называемой «теории ролей» [3, с. 16]. Сторонники этой теории считают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей: например, в семье – роль родителя, вне семьи – роль учителя, врача и т.д. Эти роли в обществе определяют речевое (неречевое) поведение чело-

века. Понятие социальной роли, таким образом, является элементом общественных отношений. Социальные роли в учебных условиях сводятся к двум: преподаватель – студент; студент – студент. В учебных рамках социальные роли носят искусственный, условный характер.

Несмотря на это, ролевая игра обладает широкими обучающими возможностями:

1) ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнёров;

2) ролевая игра обладает большими возможностями побудительного плана:

3) ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему;

4) ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация предполагает описание обстановки характера действующих лиц и отношений между ними;

5) ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнёрства [3, с. 16].

Во временном плане представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и студентами.

Условная схема ролевой игры может быть представлена следующим образом [Коньшева, 2006]:

Этап подготовки: разработка сценария, составление плана, общее описание игры, характерные особенности действующих лиц.

Этап объяснения: ориентация участников, определение режима работы, формулировка цели, постановка проблемы, выбор ситуации, психологическая подготовка участников.

Этап проведения: процесс игры.

Этап анализа и обобщения: анализ, оценка и самооценка работы, выводы и обобщения, рекомендации.

Для студентов 1 курса, занимающихся по направлению подготовки педагогическое образование (бакалавр), в первом семестре предлагаются следующие ситуации для ролевого проигрывания из социально-бытовой, учебной сфер общения: ситуация общения с родственниками, последняя встреча с которыми произошла год назад, расспрос об изменениях в личной и семейной жизни (речевые роли: двоюродная сестра, тетя, дядя, брат); особенности поведения студента, опоздавшего на занятия с объяснением причины данного опоздания, анализ организации режима дня (речевые роли: преподаватель, студент); выбор способов организации досуга в выходной день, аргументы в пользу того или решения (посещение театра, прогулка на свежем воздухе, встреча с родственниками или друзьями) (речевые роли: родители, подруга, однокурсник).

Отметим, что данные ролевые игры целесообразно применять после усвоения определенного лексического и грамматического минимума в тренировочных упражнениях. Игра позволяет сосредоточиться именно на содержательной стороне высказывания.

Итак, особенности ролевой игры свидетельствуют о богатом практическом, образовательном и воспитательном потенциале данного вида деятельности, что способствует реализации предполагаемых задач в процессе проведения занятия. Использование игр в обучении иностранному языку будущих педагогов моделирует ситуации из будущей сферы деятельности, что содействует развитию профессиональных навыков.

Список литературы

1. Кузовлев, В.П. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранного языка [Текст]: учебное пособие / В.П. Кузовлев, В.Н. Карташова. – М.: МПГУ - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. – 164 с.
2. Семёнова, Т.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам [Текст] / Т.В. Семенова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2.
3. Фокина, Т.В. Методика преподавания иностранного языка [Текст]: конспект лекций / К.В. Фокина, Л.Н. Тернова, Н.В. Костычева. – М.: Изд-во Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.
4. Щукин, А.В. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / А.В. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

Г.А. Лапшина

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

FORMING SELF-EDUCATION COMPETENCY AMONG FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Ключевые слова: компетентностный подход, самообразовательная компетентность, иностранный язык, технология, творческие задания.

Key words: competency approach, self-education competency, foreign language, creative tasks.

Summary: The nature and the structure of self-education competency of foreign language teachers are discussed. An approach to forming of self-education competency among future foreign language teachers is proposed.

Интеграция России в единое образовательное пространство обусловила принятие компетентностного подхода в качестве стратегии высшего профессионального образования, что определило основное требование к

образованию – формирование и развитие ключевых компетентностей, обеспечивающих социальную конкурентоспособность выпускника высшей школы. В данном контексте особую значимость приобретает самообразовательная компетентность. В современных условиях она становится неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности высококвалифицированного педагога, что актуализирует необходимость серьезного отношения теории и практики к формированию у будущих учителей готовности к саморазвитию и самосовершенствованию.

В понимании феномена «самообразовательная компетентность» необходимо отталкиваться от сущностных признаков компетентности, которая имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях и проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [3, 9]. Необходимо также учесть, что все ключевые компетентности имеют следующие компоненты: готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и к объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект), регуляция процесса проявления компетентности (эмоционально-волевой аспект) [1, 25].

Самообразовательная компетентность в современных научных исследованиях трактуется как интегративное качество личности, характеризующее ее способность к систематической, самостоятельно организуемой, познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах. Данная компетентность как категория компетентностного подхода характеризуется личностными и деятельностными аспектами. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что в основе компетентности такого рода находится самообразовательная деятельность.

Мы предлагаем выделить следующие компоненты самообразовательной компетентности, учитывая при этом все характеристики ключевых компетентностей.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает потребность в приобретении знаний, осознание личной и общественной значимости самообразовательной деятельности, профессионального роста и расширения кругозора, наличие стойких познавательных и профессиональных интересов, побуждающих к совершенствованию знаний и умений на пути достижения идеалов, воплощения жизненных планов, целеустремленность, самостоятельность.

Когнитивный компонент определяется базовой культурой личности, уровнем усвоения общеобразовательных, предметных, профессиональных знаний и умений, овладения способами творческого применения этих знаний и умений при решении познавательных и практических задач.

Организационно-исполнительский компонент предполагает владение умениями: ставить и разрешать поставленные задачи, совершать мыслительные действия и операции, выделять и усваивать определенное содержание, слушать, наблюдать, использовать разные типы чтения и приемы фиксации прочитанного, осуществлять самоконтроль и самоанализ, планировать время и свою работу, перестраивать систему деятельности, осуществлять информационный поиск, пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации.

В соответствии с таким пониманием самообразовательной компетентности выделены критерии уровня сформированности данной компетентности: наличие действенных мотивов, побуждающих к самообразовательной деятельности; уровень теоретических знаний и практических умений, составляющих основу познавательной деятельности; степень сформированности умений самостоятельно организовывать и осуществлять познавательную деятельность.

Компетентностный подход является по определению системным, междисциплинарным подходом и формирование самообразовательной компетентности должно осуществляться с использованием возможностей отдельных учебных дисциплин. В этой связи весьма важным представляется использование потенциала иностранного языка в процессе формирования у студентов педагогического вуза потребности в самосовершенствовании, готовности к самообразовательной деятельности. Данный потенциал основывается на специфике иностранного языка как учебного предмета, выявленной И.А. Зимней (способность являться одновременно целью и средством обучения; многообразие тем, составляющих предмет речевой деятельности; обширность речевого материала, подлежащего усвоению; специфическое соотношение знаний и умений; субъективная оценка трудности овладения учебным предметом). В данной характеристике не отмечена способность предмета – выступать в качестве базы для формирования самообразовательной компетентности. Указанная черта реализуется благодаря тому, что успешное овладение иноязычной речью возможно только в результате систематической самостоятельной познавательной деятельности.

Как показала практика, сформировать у будущих учителей иностранного языка ценностное отношение к личному и профессиональному самосовершенствованию, потребность в профессиональной компетентности можно посредством введения в процесс обучения иностранному языку технологии формирования самообразовательной компетентности. Данная технология представляет собой совокупность приёмов, которые реализуются на адаптационном, базовом, основном этапах. На каждом этапе определено содержание творческих заданий, обозначены действия студентов, направленные на достижение поставленной цели и решение выдвинутых в этой связи задач, и определены способы выполнения студентами творческих заданий.

Под творческим заданием мы понимаем такое задание, которое требует от обучаемого (студента) самостоятельного творческого выполнения, побуждает к поиску путей овладения новыми знаниями, моделирует профессиональную педагогическую деятельность.

При разработке творческих заданий учитывались содержательные компоненты самообразовательной деятельности, выделенные Г.М. Коджаспировой: общекультурный (направленный на овладение информацией, имеющей культурологическую и общепедагогическую ценность), предметный (связанный с совершенствованием знаний в предмете специализации), психолого-педагогический (предполагающий углубленное изучение педагогической и психологической литературы) и методический (связанный с расширением, уточнением, шлифовкой методики преподавания) [2, 117].

Предложены три типа заданий, отличающихся друг от друга спецификой знаний, необходимых для успешного выполнения.

1-й тип – творческие задания, выполнение которых требует знаний психологии, педагогики и методики. Примером может служить следующее задание: разработайте упражнение для младших школьников, цель которого – формирование произносительного навыка немецкого согласного звука [h].

2-й тип – творческие задания, выполнение которых требует использования общекультурных знаний из различных областей (литературы, истории, искусства и т.д.). В качестве примера можно привести такое задание: при завершении изучения темы «Umweltschutz» («Защита окружающей среды») студентам предлагается дать различным природным катаклизмам имена персонажей античной мифологии и обосновать свой выбор.

3-й тип – творческие задания, требующие комплексного использования всех тех знаний, на которых базируются первый и второй типы заданий. Пример такого задания: составьте план-конспект мероприятия для младших школьников «Märchen von Brüdern Grimm» («Сказки братьев Гримм»).

В предлагаемой системе заданий учтены ведущие положения коммуникативной концепции обучения иноязычному говорению (У. Греввер, М. Крюгер, В.П. Кузовлев, Г. Ноенер, Е.И. Пассов, С. Эдельхофф и др.):

1. Ориентация учебного процесса на содержание, являющееся для обучаемых наиболее важным, т.е. помогающим им ориентироваться в незнакомом мире и при этом развивать перспективы своего внутреннего мира.

2. Активизация студентов: обучаемый предстает в данной концепции не как «пустой сосуд», который должен быть «наполнен» знаниями; он становится активным партнером учебного процесса, побуждаемый к осознанному, помогающему раскрыть себя учению, а также к творческому «общению» с иностранным языком.

3. Изменение социальных форм занятия: традиционная фронтальная работа дополняется различными формами индивидуальной, парной и

групповой работы (независимо от возможностей учебной группы и от цели занятия).

4. Изменение роли преподавателя: он становится не посредником между обучаемым и знаниями, а помощником в учебном процессе, он консультирует, направляет, корректирует деятельность студентов.

5. Учебный материал превращается из закрытой, раз и навсегда запрограммированной системы в систему гибкую, учитывающую цели и потребности соответствующей учебной группы, способную расширяться, варьироваться.

Представленная специфика системы творческих заданий предопределяет педагогические условия эффективного решения проблемы формирования у студентов самообразовательной компетенции: студенты включаются в процесс выполнения творческих заданий по иностранному языку, содержание которых моделирует профессиональную педагогическую деятельность; выполнение студентами творческих заданий реализуется в соответствии с основными принципами дидактики (принцип воспитывающего и развивающего обучения, принцип связи обучения с жизнью и производственной практикой, принцип научности, принцип преемственности, последовательности и систематичности, принцип доступности и посильности, принцип сознательности, активности, самостоятельности и творчества обучаемых, принцип наглядности, принцип прочности, принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы); управление самообразовательной деятельностью студентов при выполнении творческих заданий со стороны преподавателя сочетается с самоуправлением студентов в осуществлении данной деятельности.

Как упоминалось выше, технология формирования самообразовательной компетентности включает в себя три этапа.

1-й этап – адаптационный (первый и второй курсы обучения). На этом этапе студентам периодически предлагаются для выполнения задания (в основном первого и второго типа), требующие самостоятельного поиска решения, привлечения для этого дополнительных информационных источников. Под постоянным руководством преподавателей осуществляется профессиональная ориентация студентов, концентрируется их внимание на необходимости заниматься самообразованием для достижения успеха в педагогической деятельности, разъясняется специфика иностранного языка как учебного предмета, т.е. формируется потребность в предметном, методическом, психолого-педагогическом и общекультурном самообразовании. Сочетание названных выше педагогических условий призвано обеспечить результативность этой работы. Особая роль отводится руководству формированием самообразовательной компетентности со стороны вузовского преподавателя иностранного языка. На данном этапе в основном решается задача формирования мотивационно-ценностного компонента самообразовательной компетентности. Но одновременно проводится целенаправленная работа по формированию операционно-исполнительского

компонента, т.е. умений, связанных с поиском, восприятием, запоминанием и переработкой информации.

2-й этап – базовый (третий и четвертый курсы обучения). На этом этапе в учебный процесс вводятся творческие задания всех трех типов, они выполняются студентами на заключительном этапе усвоения программных знаний по изучаемым разделам и темам. Усвоенные программные теоретические знания и практические умения являются базовыми для работы над творческими заданиями. Программные знания, использованные при работе над заданиями, становятся более прочными и реально осмысленными. Таким образом, на данном этапе основной акцент делается на формирование когнитивного компонента самообразовательной компетентности на фоне дальнейшего совершенствования мотивационно-ценностного и операционно-исполнительского компонентов.

3-й этап – основной (пятый курс обучения). На данном этапе продолжается формирование у студентов убеждений в значимости самообразования, совершенствование теоретических знаний, практических умений и навыков, дальнейшее развитие творческих возможностей, степени самостоятельности. Выполнение творческих заданий (предпочтение отдается заданиям третьего типа) на данном этапе имеет целью формирование самооценки с последующей коррекцией собственной работы, развитие самостоятельности в инициировании познавательной деятельности. Особая роль на данном этапе отводится сочетанию управления самообразовательной деятельностью студентов при выполнении творческих заданий со стороны преподавателя с самоуправлением студентов в организации данной деятельности.

Оценка качества выполненных заданий осуществляется с учётом следующих критериев:

1. Использование нового, дополнительного речевого материала и психолого-педагогических, методических и общеобразовательных знаний из других областей человеческой деятельности как результат осознания необходимости самосовершенствования.

2. Адекватность уровня теоретических знаний и практических умений по иностранному языку требованиям, предъявляемым к студентам соответствующего курса.

3. Способность выбирать и использовать способы и средства для решения поставленной задачи.

Результаты работы студентов над творческими заданиями анализируются в соответствии с качественными уровнями выполнения заданий.

Высокий уровень – характерен для студентов, обладающих достаточно высокой степенью образовательной потребности; проявляющих интерес творческой педагогической деятельности; демонстрирующих высокий уровень академических знаний, практических умений и навыков по иностранному языку; активно применяющих новый, усложненный речевой материал, а также дополнительную информацию из различных областей

человеческих знаний в практической деятельности; способных самостоятельно организовать познавательную деятельность.

Средний уровень – характерен для студентов с достаточно выраженной степенью образовательной потребности, использующих знания, приобретенные в процессе самостоятельного изучения дополнительных информационных источников; но уровень их знаний по иностранному языку и сформированность практических умений и навыков не соответствуют в полной мере программным требованиям; они не всегда демонстрируют умения рационально организовывать свою деятельность.

Низкий уровень – характерен для студентов, отличающихся слабо-выраженными познавательным интересом и увлечённостью педагогической деятельностью, недостаточным уровнем овладения теоретическими знаниями и основными профессиональными умениями и навыками, невысокой степенью потребности в организации собственной деятельности.

Опыт работы показывает, что в результате использования технологии формирования самообразовательной компетентности в процесс обучения иностранному языку у студентов отмечается: высокая активность в самосовершенствовании, в стремлении соответствовать требованиям педагогической профессии; самостоятельность и творческий подход в реализации намеченных целей, в выборе средств решения поставленных задач; высокий уровень владения знаниями и умениями осуществлять самообразовательную деятельность. Кроме того, необходимо отметить проявление высокой личной и профессиональной заинтересованности в изучении иностранного языка; высокий уровень качества знаний по иностранному языку, что объясняется систематической самообразовательной работой; использование дополнительного материала не только из области иностранного языка, методики его преподавания, психолого-педагогических дисциплин, но и из сферы общекультурных знаний; наличие стремления самостоятельно, творчески решить поставленную задачу, усовершенствовать имеющиеся методы и приемы обучения, что также связано с определенными шагами в самообразовательной деятельности.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М., 1994. – 334 с.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография; под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Родионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

THE USE OF THE PROJECT METHODS IN TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE OF THE STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES

Ключевые слова: педагогическая технология, проектная методика, обучение иностранному языку, проект, сестринские теории.

Key words: pedagogical technology, project work, teaching a foreign language, project, nursing theories.

Summary. The theoretical basis of using the project work during the process of teaching a foreign language is described in the article. The real example of using the project work during the process of teaching a foreign language to the students of medical colleges is described in the article as well.

Процессы реформирования, происходящие в современном обществе, приводят к повышению требований к качеству профессиональной подготовки специалистов. В условиях глобализации и информатизации общества знания и квалификация имеют первоочередное значение для каждого специалиста. Постоянное повышение профессионального уровня возможно только в случае непрерывных процессов образования и самообразования, которые требуют навыков поиска и получения необходимой информации, ее анализа и систематизации. Благодаря высокому уровню развития информационных технологий любой специалист имеет возможность получать информацию напрямую из первоисточника на языке оригинала, таким образом владение иностранным языком является в настоящее время одним из важнейших профессиональных качеств специалиста.

В настоящее время в процессе обучения иностранному языку на первое место выходят педагогические технологии, имеющие своей целью не только формирование определенных навыков и обучающихся, но и развитие личности студентов, их творческой и эмоциональной активности.

Одной из таких технологий является метод проектов. Метод проектов был разработан американским педагогом У. Килпатриком в 20-е годы XX века как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи. Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Наиболее полная характеристика метода проектов при обучении иностранному языку дана в учебном пособии Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и др. [4].

Проектная методика обладает рядом достоинств, т.к. позволяет акцентировать творческую деятельность учащихся, их мыслительную активность, заставляет учащихся применять различные языковые средства. Одной из важнейших особенностей проектной методики является то, что применение этой методики возможно при изучении любой темы на занятиях по иностранному языку. Одной из важнейших характеристик, предъявляемых к проекту, является проблема/задача, для решения которой требуется провести определенное исследование.

Проекты, используемые при обучении иностранному языку, обладают не только чертами, характерными для всех проектов, но и рядом особых специфических черт. В первую очередь, это использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к ситуациям реального общения. Также это выбор темы, наиболее интересной для учащихся в условиях, в которых выполняется проект; акцент на самостоятельную работу учащихся; отбор языкового материала, видов работы и последовательности выполнения заданий, наиболее эффективных для достижения цели проекта; наглядное представление результата.

По мнению Е.С. Полат, основными этапами работы над проектом являются:

1. выбор проблемной ситуации;
2. выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, их обсуждение и обоснование;
3. обсуждение методов проверки выдвинутых гипотез, источников сбора информации;
4. работа в группах для поиска информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу;
5. защита проекта;
6. выявление новых проблем [5].

Рассмотрим применение проектной методики на примере.

На занятиях по иностранному языку в среднем специальном учебном заведении согласно рабочей программе дисциплины изучается тема «Сестринские теории». На изучение этой темы отводится 16 академических часов. Между тем, данная тема является достаточно сложной для изучения по нескольким причинам. Во-первых, материал подлежащий изучению, достаточно большой. Во-вторых, при изучении этой темы студенты впервые сталкиваются с рядом терминов, которые требуют комментирования и уточнения их значения при переводе на русский язык (например, «client» невозможно перевести словом «пациент»). В-третьих, материал, предлагаемый для освоения, представляется сложным с этической точки зрения, т.к. затрагивает, в первую очередь, важнейшие, по мнению различных ученых, этические и моральные принципы профессиональной деятельности медицинских сестер. Именно поэтому для работы над данной темой нами был выбран метод проектов.

Перед началом работы над проектом был проведен подготовительный этап, в ходе которого студенты изучили новые для них лексические

термины и грамматические конструкции, которые были необходимы при работе над проектом.

С целью конкретизации работы над проектом, для студентов был разработан ряд вопросов, ответы на которые должны были быть получены в ходе работы:

1. What is the goal of nursing?
2. What should a nurse do to achieve this goal?
3. Should a nurse communicate only with a client or with his family as well?
4. What position should a nurse take: active or passive?
5. Should a nurse only take care about a client or should she teach him?

Эти вопросы должны были быть обязательно освещены при презентации проекта. Также обязательными были выявление и анализ достоинств и недостатков каждой сестринской теории.

При работе над проектом студенты были поделены на группы по три человека, деление на группы было добровольным и каждый студент работал именно в той группе, которую выбрал сам. Распределение сестринских теорий проходило методом простой жеребьевки.

В процессе работы над проектом студенты использовали различные источники информации, в первую очередь, это материалы из сети Интернет, различные пособия по теории сестринского дела и статьи из специализированных журналов. Параллельно на занятиях по иностранному языку проводилось изучение дополнительных материалов, посвященных каждой сестринской теории, проводились необходимые консультации по проекту.

Формы систематизации материала не оговаривались, но, поскольку объем изучаемого материала был достаточно большим, все группы студентов выбрали табличную форму систематизации информации.

Для защиты проектов были подготовлены презентации, отражающие основные результаты по изучению каждой сестринской теории. Поскольку в самом начале работы над проектом были составлены конкретные вопросы, требующие обязательного ответа, и каждая группа студентов подготовила ответы на эти вопросы, стало возможным систематизировать всю полученную информацию в единую таблицу с указанием не только основополагающих моментов каждой сестринской теории, но и достоинств и недостатков каждой из них. Работа над проектом была завершена дискуссией, посвященной обсуждению основных положений каждой теории и возможностям применения этих теорий в ежедневной практической деятельности медицинской сестры. По итогам дискуссии были сделаны следующие выводы:

1. в процессе развития сестринских теорий роль медицинской сестры становится все более активной;
2. все больше усиливается роль морального воздействия медицинской сестры на пациента;
3. поскольку все рассматриваемые теории сестринского дела были созданы в западных странах, полное применение их в повседневной прак-

тике российской медсестры не представляется возможным в силу различий в системе здравоохранения стран.

Данный проект возможно отнести к типу информационных проектов, которые наиболее часто применяются в процессе обучения иностранным языкам.

Таким образом, применение метода проектов в процессе обучения иностранным языкам позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся, шире применять изученные языковые средства. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Список литературы

1. Коптюг, Н.М. Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся [Текст] / Н.М. Коптюг // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.

2. Лукьянчикова, М.Е. Опыт литературного e-mail проекта [Текст] / М.Е. Лукьянчикова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1.

3. Палагутина, М.А. Инновационные технологии обучения иностранному языку [Текст] / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь, Меркурий, 2011. – С. 156-159.

4. Полат, Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарова, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999.

5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2-3. – С. 3-10.

Л.М. Максимук

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ANTHROPOLOGICAL MODEL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ключевые слова: образование, обучение иностранному языку, компетентность, языковая личность, вторичная языковая личность

Key words: education, foreign language teaching, competence, linguistic personality, secondary linguistic personality

Summary. The article discusses the issues of teaching foreign languages from the anthropological perspective. The author highlights the “person in the language”, “linguistic personality”, and “secondary linguistic personality” concepts as the fundamentals of the language teaching.

В основании любой философии образования заложены те или иные утверждения о природе человека, общества, индивидуального и общественного познания. Любой компонент педагогической культуры включает антропологическую составляющую. Сущность антропологической модели заложена в общеизвестном принципе, который заключается в том, что каждый человек достоин уважения, помощи и поддержки и выступает базовым основанием для построения педагогических теорий, стратегий, парадигм образования. Еще древние мыслители Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин и др., обосновывая свое понимание воспитания и обучения, ссылались на природу человека в собственной ее трактовке или понимаемой согласно авторитетам и традициям.

Антропологическое мышление в педагогике имеет богатую традицию. Я.А. Коменский, системно изучая человека с позиции его образования, обосновал возможность и необходимость обучать всех всему. Главная идея педагогической антропологии по Канту – понимание целостности, всей широты и многообразия человеческой жизни [1, с. 53].

Перспективные тенденции языкового образования Беларуси, связанные с ее вхождением в общеевропейское образовательное сообщество, потребовали расширения функции учебной дисциплины «иностраный язык».

В последнее время большое внимание уделяется антропологической модели при обучении иностранным языкам. Термин «антропологическая модель», как и «антропологический подход» (вслед за человекоцентрированным подходом К. Роджерса к образованию) подчеркивает не только идею целостно, комплексно функционирующего в процессе обучения человека, но и предполагает организацию реального процесса обучения, центрированного на обучающемся, свободно и ответственно реализующего свой человеческий, духовный потенциал. Такие понятия как «человек в языке», «языковая личность», «вторичная языковая личность» становятся исходными при рассмотрении процессов обучения иностранному языку.

Основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для участия в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Формирование и развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции специалиста в условиях обучения в неязыковом вузе реализуется в рамках парадигмы, учитывающей не только требования социума, но и индивидуально-психологические личностные свойства обучаемого. Основными ее компонентами являются мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий, коммуникативный, каждый из которых, оставаясь элементом системы, имеет собственное наполнение и функциональное содержание.

Исходя из специфики обучения иностранному языку на неязыковых специальностях – овладеть в кратчайшие сроки (чаще всего за 2-3 семестра) техникой чтения, а также приемами общения на иностранном языке на

уровне профессиональной проблематики, развитие профессиональной иноязычной компетенции включает в себя два уровня: иноязычная элементарная грамотность; иноязычная функциональная грамотность и иноязычная профессиональная компетенция.

Важным фактором усвоения студентами языковых знаний является мотивация учебной деятельности. Без учета мотивационной сферы личности успешность любых методических приемов при обучении иностранному языку представляется весьма проблематичной.

Современные требования к практическому владению иностранным языком в неязыковом вузе направлены на переосмысление целей и задач языкового обучения, создание учебных программ и пособий, приспособленных к специальности обучающегося и целям образования. Введение в образовательный процесс гибких программ по дисциплине «Иностранный язык» позволяет не только повысить эффективность обучения, но и изменить картину личной заинтересованности и самостоятельности при выполнении как аудиторных, так и внеаудиторных форм работы со студентами. Путем определенной формирующей модели можно добиться возникновения профессионально-компетентного владения иностранным языком. Эффективность модели достигается различными средствами активизации обучения языку на занятиях (конференции, дискуссии, деловые игры, создание личностно-значимых ситуаций и т.д.). Активизация учебной языковой деятельности студентов путем насыщения содержания изучаемого материала профессионально-ценностными смыслами, внедрения педагогических технологий и современных методов обучения способствует целенаправленному формированию и развитию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции достигается в том случае, если спроектирована и методологически обоснована модель обучения иностранному языку, разработаны соответствующие педагогические технологии и выявлены оптимальные условия их внедрения в практику.

В связи с этим важным направлением в методике преподавания иностранных языков становится обучение на основе теоретических положений межкультурной коммуникации и рассмотрение обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации в процессе обучения. В этом плане особое внимание уделяется решению таких задач как повышение статуса студента в образовательном процессе и осознание им личной ответственности за результаты обучения; повышение мотивации в преподавании и изучении языков и культур; усиление развивающих и когнитивных аспектов обучения иностранному языку, связанных с формированием у студентов языковой и концептуальной картины мира.

Список литературы

1. Губин, В.Д. Философская антропология [Текст]: учебное пособие / В.Д. Губин, Е.Н. Некрасова. – М. - СПб., 2000.

2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.

Т.А. Паршуткина

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ КОНТЕКСТНОМ ПОДХОДЕ**

***THE EMPLOYMENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING FORMS
IN THE HIGHER SCHOOL UNDER CONDITIONS OF CONTEXTUAL
APPROACH***

Ключевые слова: контекстный подход, модульное обучение, кейс-технология, информационные технологии, проектные технологии, проблемная лекция.

Key words: contextual approach, modular teaching, CASE-technologies, project technologies, problem lecture.

Summary. The article is devoted to an actual problem of the higher school such as the implementation of contextual approach and technology. The author of the article pays special attention to the untraditional forms of teaching process organization, which application on the classes in foreign languages acts upon students' professionalizing helps them to promote their cognitive and speech activity and thereby to improve knowledge quality.

Современное российское общество переживает период глубоких системных трансформаций. России только лишь предстоит решить целый ряд задач, связанных с определением новых реалий трансформационного вызова в глобализированном мире XXI века; пересмотром исчерпывающих себя взглядов на модернизацию, формированием новой системы научных представлений (парадигмы), концепций, стратегий развития и др.

Трансформационные процессы охватили и систему образования – социальный институт, который является важнейшей составляющей трансформационного потенциала любого общества.

Современники отмечают кризис отечественной образовательной системы [3, с. 27]. В связи с поиском выхода из сложившейся ситуации выстраиваются и широко обсуждаются доктрины, концепции, стратегии, парадигмы образования.

Кризис потребовал реформирования российского образования. Среди важнейших вопросов особое внимание уделяют вопросу разработке новых и совершенствованию имеющихся подходов к организации образовательного процесса.

В существенных преобразованиях нуждается методика обучения иностранным языкам. В последние годы отечественная методическая наука обращается к проблеме личностного развития человека в системе языкового образования. При этом образование рассматривается как процесс

освоения личностного социального общества, а она сама выступает в качестве цели и результата образовательного процесса.

Для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного вида деятельности (познавательной) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, средств, предметов и результатов [1, с. 195].

Развиваемая А.А. Вербицким концепция знаково-контекстного обучения лежит в русле деятельностной теории усвоения социального опыта, которая в наибольшей мере способна объяснить и прогнозировать процессы перестройки в области профессионального образования [2].

При контекстном подходе активно используются многообразные методы и приемы, которые помогают активизировать познавательную и речевую активность студентов и тем самым повысить качество их знаний. Среди таких методов особое место занимают интерактивные методы, методы моделирования и проектирования ситуаций.

Учебный процесс базируется на модели смешанного обучения, которая помогает эффективно сочетать традиционные формы обучения и новые технологии, например технология модульного обучения, технология тестирования, проектная технология, кейс-технология, элементы современных методик обучения. В учебном процессе используются также современные информационные технологии.

Особую популярность приобрел кейс-метод. Он выступает специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно-практического контроля и самоконтроля. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняют в кейс-методе свои роли [4, с. 149].

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала.

Опыт включения в занятия по иностранным языкам таких технологий обучения как проектирование, организация ролевого общения и подготовка презентаций PowerPoint доказывает их эффективность, они побуждают студентов к творческой переработке усвоенного материала при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения.

С целью повышения профессиональной направленности используется метод моделирования. Особенностью моделирования коммуникативных ситуаций при профессионально-ориентированном обучении является то, что преподаватель создает такие учебные ситуации, которые, с одной стороны, имеют профессиональную значимость для студентов, удовлетворяющие их познавательный интерес, а с другой – дают возможность раскрыть и реализовать иноязычные коммуникативные способности, необхо-

димые в деятельности специалистов определенной отрасли, то есть их умение начать и вести беседу, правильно выражать и аргументировать свои взгляды на ту или иную проблему, узнать мнение собеседника, поинтересоваться информацией, уточнить факты или данные, попросить в чем-либо помочь или предложить свою помощь и т.д.

Традиционной формой организации занятий в высшей школе была и остается лекция. При контекстном подходе широко применяются различные виды проблемных лекций (лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция и др.). Проблемная лекция призвана решать не только информационные, но и социальные аспекты образования. В ходе такой лекции студент разрешает определенную проблемную ситуацию, получая, таким образом, знания. Этот вид лекции предполагает диалогическое включение преподавателя в общение со студентами [1, с. 203].

На лекционных занятиях по определенной теме может использоваться ряд упражнений, помогающих активизировать мыслительную деятельность студентов: 1) составление ассоциативных полей по заданной теме; 2) составление плана прочитанного; 3) написание конспекта по плану; 4) высказывание по ключевым словам; 5) реакция на услышанное (прочитанное).

Таким образом, весь курс обучения иностранному языку строится с учетом профессиональной необходимости, тех профессиональных умений и навыков, которыми должен владеть специалист соответствующего профиля. А именно: современный специалист должен владеть иностранным языком как инструментом профессиональной коммуникации во всех видах речевой деятельности.

Список литературы

1. Бабошина Е.Б. Образовательные подходы и технологии в высшей школе (на примере гуманитарных специальностей) [Текст]: монография / Е.Б. Бабошина, И.Я. Хазанов, С.А. Черницына; под общ. ред. И.Я. Хазанова. – Курган, 2005. – 315 с.

2. Контекстное обучение: теория и практика [Текст]: межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 1; под ред. А.А. Вербицкого, Т.Д. Дубовицкой. – М: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 144 с.

3. Сенько, Ю.В. Образование в гуманитарной перспективе [Текст]: монография / Ю.В. Сенько. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2011. – 367 с.

4. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / А.Н. Щукин. – 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ABOUT THE FORMATION OF SPEAKING CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Ключевые слова: экология языка, культура речи, ненормативная лексика, орфоэпическая разминка, сленг и жаргон, игровой иронический текст, рефлексивная позиция читателя, языковое образование.

Key words: the ecology of the language, speaking culture, non-standard vocabulary, orphoepic warming-up, slang and jargon, playing ironical text, reader's reflexive position, language education.

Summary. The authors dwell on the interrelation of culture and language, dialects of their development, referring to their own experience of teaching linguistic subjects. The article contains the material about separate effective means of teacher's work at the lessons of Russian and speaking culture.

Русский язык – главный фактор сохранения и дальнейшего развития российской государственности и русского национального самосознания. Современное общество нуждается в речевой личности, в человеке, который в любой ситуации мог бы грамотно вести диалог, ответить чётко и обстоятельно на поставленный вопрос. Формированию такой личности служит культура речи.

Культура языка, как и любая другая культура, предполагает её постоянное освоение и «возделывание», обработку и охрану. Целью лингвистической экологии является и сам литературный язык, и человек, пользующийся им. Цель эта состоит в заботе о воспитании мыслящего и действующего человека-творца, для которого традиционные литературные нормы – одновременно и нравственные требования, и основа для творческого выражения нового содержания, новых мыслей и идей, выдвигаемых потребностями духовной жизни общества.

Гуманитарное знание имеет особенности преподавания, выявляющие значимость языка и необходимость формирования вербальной компетенции. Укажем некоторые из них. Это знание не приобретается, а вырабатывается в процессе осмысления информации, поэтому предполагается живое общение. Студент не просто осваивает знания, а вырабатывает отношение к тем или иным проблемам или событиям. Уровень освоения гуманитарного знания имеет преимущественно качественные критерии, определить которые можно через высказывания студентов. Признаками усвоения здесь являются умение рассуждать, анализировать, делать выводы, обобщать, приводить примеры, доказывать. Гуманитарное знание предполагает творческую направленность, его не назовёшь точным. Это значит, что общение

становится необходимым условием контакта. Главной оказывается способность обосновать свою позицию.

Культура языка может и должна быть осмыслена в собственно экологическом аспекте – как часть здоровой окружающей «речевой среды существования». Экологический подход к вопросам культуры речи, речевого общения предполагает ответственное отношение к национальным языковым традициям, воспитание действенной любви к родному языку, заботу о его прошлом, настоящем и будущем. Экология языка становится одной из актуальнейших задач современности, когда экологизация науки, поведения человека и самого мышления выступают важной приметой времени. Художественно обработанная речь, с одной стороны, и строго осмысленная, стилистически грамотная, упорядоченная по смыслу речевая деятельность – с другой, очищают наш язык от всего наносного, ненужного и вместе с тем постоянно обогащают его. Как справедливо утверждают Н.М. Шанский, Т.А. Боброва, «всегда необходимо помнить о чистоте нашего языка, сохранении его национальной самобытности, поскольку без этого не может быть речи о сохранении и национального русского сознания...» [4, 167].

Роль педагога в формировании грамотной речи студентов, организации их речевой деятельности незаменима. Ещё А.М. Пешковский писал: «Если для общения людей вообще необходим язык, то для культурного общения необходим как бы язык в квадрате, культивируемый как особое искусство...». Разделяя данную позицию, мы отдельно подчеркиваем, что системообразующим элементом уроков русского языка становится тот речевой материал, на котором рассматриваются явления лексикологии, фонетики, орфоэпии, грамматики, правописания, лучшим дидактическим материалом – классические образцы художественной прозы, поэзии, драматургии.

Мы выстраиваем для обучающихся несколько важных принципов, которые необходимо учитывать при выборе книг. Во-первых, это должны быть настоящие художественные произведения. Во-вторых, они должны удовлетворять сегодняшним потребностям личности и работать в зоне её ближайшего развития, на будущее. В-третьих, материал должен быть избыточным и давать свободу выбора произведений. В-четвёртых, произведения должны иметь несколько «слоёв», то есть хороший подтекст, который даёт пищу для ума и чувств читающего. Наш опыт показывает, что данные требования могут способствовать интериоризации рефлексивной позиции читателя, которая имеет следующие значимые признаки: принятие, присвоение тех нравственных ценностей, жизненного и художественного опыта, которые отражены в книге (познание мира и самопознание, самовоспитание, совершенствование эстетического вкуса и др.); расширение «читательского горизонта», приобретение новых стимулов и ориентиров успешной социализации.

Описанная читательская позиция как минимум помогает подружить студента с книгой, обогатить его духовный мир. В данном контексте уме-

стно вспомнить слова К.Д. Ушинского о том, что «наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства, передающие наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и самые эти чувства. От всей жизни народа это единственный живой остаток на земле, и мы – наследники этих живых богатств, в которых сложились все результаты духовной жизни народа». Настоящая книга – это уникальный источник исторического опыта человеческих отношений, проникающий в сознание молодого поколения за счет пробуждения имманентных начал комфортного восприятия родного языка. Научить брать этот опыт – миссия колледжа, умножая усилия на школьных педагогов и родителей на этом благородном пути.

Рассмотрим далее некоторые дидактико-методические аспекты выделенного проблемного поля статьи.

Языку литературному, образному, красивому мы учим с помощью проверенного десятилетиями способа – обращения к классической и современной поэзии. В течение изучения курса литературы студенты заучивают тексты понравившихся стихотворений наизусть. Количество текстов не ограничено, но даже самые нерадивые студенты знают наизусть 20-25 произведений.

Мы пытаемся оптимизировать учебный процесс, поэтому для каждой лингвистической и литературоведческой дисциплины придумали свою визитную карточку. Чтение стихотворений – это непреложная составляющая практикума по выразительному чтению. Уроки по выразительному чтению обязательно начинаются с артикуляционной гимнастики, для которой каждый студент ведёт тетрадь с упражнениями, имеющими профессиональную направленность и легко переносимыми на школьную практику. А заканчивается урок выразительного чтения лирической пятиминуткой, во время которой звучат подготовленные студентами образцы классической и современной лирики.

Визитная карточка уроков по культуре речи – это орфоэпическая разминка. Она включает в себя каждый раз новую порцию слов, в произношении или ударении которых можно допустить ошибку. Такая порция состоит из 18-20 слов, которые не связаны между собой тематически и являются разными частями речи. Например, вот слова для одной из таких разминок: свёкла, нормированный, оптовый, позвонишь, щавель, хозяйева, свитер, поняла, танцовщица, комбайнер, газопровод, заиндеветь, квартал, красивее, ракушка, петля, цемент, закупорить. Перед уроком слова записываются на доске, а студенты переносят их в специальный словарик, по которому раз в месяц проводится словарная работа. По желанию студент в качестве домашнего задания может придумать с этими словами необычную историю, рассказ или сказку, употребив слово в нужной форме. Истории получаются оригинальные, существуют только в единственном экземпляре, так как каждый следующий автор не повторяет предыдущего. Студенты с удовольствием сочиняют такие рассказы, за несколько лет работы мы их накопили в таком количестве, что возможно издание отдельного сборника. На уроках эти рассказы используются как дидактический мате-

риал, как карточки с индивидуальными заданиями «расставь ударение», «запиши слова в транскрипции».

Личность – средоточие взаимосвязи культуры и языка, диалектики их развития. Поэтому о личности можно говорить только как о языковой личности, воплощённой в языке. Модель урока русского языка мы строим на основе лексических тем, посвящённых самым разным проблемам жизни и деятельности современного студенчества. Например, «Студенческая жизнь глазами студентов и преподавателей», «Как готовиться к экзаменам», «Уроки первых уроков», «Размышления на задней парте», «Моя оценка фестиваля (конкурса, игры, спортивных состязаний)». Постоянными рубриками уроков русского языка стали следующие: «Осторожно, слово!», «Осторожно, ошибка!», «Осторожно, сленг!». Студенты поощряются за нахождение и объяснение ошибок (опечаток) на стендах, доске объявлений, в наглядной агитации колледжа, рукописных газетах, подготовленных их соучениками.

Учить студентов понимать все опасности жаргона, сленга – значит, помогать им духовно расти. Мы внушаем студентам мысль, что русский интеллигент не может не владеть родным словом в совершенстве, что по одежке встречают, а по речи провожают. Одно из самых распространённых видов заданий творческого характера на уроках русского языка – это написание пяти- или десятиминутного эссе на заданную тему.

На занятиях студенты пишут эссе по различным темам, связанным с их пониманием духовности: «Древо памяти... Утешает или устрашает история?», «Письмо к самому себе», «Педагогический этюд», «Экология души», «Как прекрасна земля и на ней человек». В том числе темой эссе может стать высказывание современных исследователей о языке, как, например, рассуждение В.Д. Израбекова: «Чаша современного русского языка переполнена до краёв блокбастерами, ремейками, постерами, роумингами – словно бы Россия не рождала никогда Ломоносова, Даля, Достоевского, Толстого, Чехова, а только одну Эллочку-людоедку, взявшуюся за первоначальное американское образование» [2, 32].

Бедность словарного запаса, унификация речи, отсутствие в ней эмоционально насыщенных элементов, оценочной лексики – вот далеко не полный перечень особенностей языка современного студента. Психологи и социологи объясняют такое положение дел противопоставлением в студенческой среде образа делового человека и человека, не приспособленного к современности. Именно в речи студентов часто встречается игровой иронический текст, подчёркивающий, насколько смешны для современного человека пафос и эмоции, как он рационален, по-деловому немногословен, раскован (отсюда сленг и мат и, как правило, безграмотность в устной и письменной речи).

Показателен следующий пример. Студенты-первокурсники специальности «Преподавание в начальных классах» заполняли анкету «Сквернословие в моей жизни», результаты которой заставили педагогов задуматься. 90% студентов используют в своей речи нецензурные выражения,

10% стараются не употреблять эти слова. Большинство опрошенных считают мат оскорбительным. Неосознанное использование мата – это для них или дань моде, или привычка, прочно вошедшая в обиход. На вопрос «Что вы чувствуете, когда произносите эти слова?» ответы распределились следующим образом: 50% – ответили «ничего», 25% – «стыдно». 93% респондентов не хотели бы, чтобы их дети использовали нецензурную лексику. Результаты такого анкетирования, показали, что в среде студентов, как и во всей стране, идёт процесс, который можно назвать «растабуирование мата».

Активизация нецензурной лексики понятна. Как только в любой стране начинается смута, первым делом грязь и зараза проникает в язык народа. Единственный выход в данном случае – спасти душу хорошим. Классическая литература, лучшие произведения современной поэзии и прозы – вот возможность спасения духовного мира народа.

Анкетирование стало первым шагом в работе по культуре речи. Далее в колледже был организован цикл лекций с привлечением представителей некоммерческого партнёрства «Родители против наркотиков». Приведём несколько отрывков из письменных отзывов студентов после лекции, посвящённой нецензурной брани и мату.

«Употребление нецензурных слов в речи – это беда современного языка, даже симпатичные девушки ругаются, человек в стрессе часто не контролирует свою речь. Нам рассказали о последствиях употребления мата» (Мария Х.).

«Сейчас, когда многие люди ругаются матом, они считают, что это круто. На самом деле у человека, который общается только нецензурными словами, никогда не будет хорошей компании, к этому человеку никогда не будут хорошо относиться здравомыслящие люди» (Алина В.).

«На самом деле сквернословят люди, не уверенные в себе, имеющие проблемы в жизни, пытающиеся таким способом возвыситься в глазах своих сверстников. Само происхождение нецензурных слов идёт от низших слоёв общества. Раньше такие слова знали только преступники. Хотя сквернословие и способно поднять боевой дух, оно отрицательно сказывается на здоровье человека. Нам приводили примеры, что если долго слушать ругань, то заболит голова. Учёными давно доказано, что вода реагирует на различные слова людей и на музыку. опыты показали, что вода, замороженная на слова «нежность», «любовь», превратилась в красивые кристаллы, похожие на снежинки. Когда произносили слова «ненависть», «обида», «горе», то при замораживании воды получали кристаллы бесформенные, ни на что не похожие. Поскольку человек на 60% состоит из воды, то после этих опытов можно представить, как мат влияет на человека и его здоровье. Вывод: лучше не ругаться, это самому идёт во вред» (Анастасия К.).

«Я поняла после беседы, что плохое слово к нам вернётся и нас же накажет» (Людмила Х.).

Также студенты пытаются выразить собственное отношение к мату через эссе на тему «О скверном и святом», участие в проектной деятельно-

сти на тему «Борьба за чистоту родного языка», через стихотворения собственного сочинения, одно из которых мы приведём ниже.

О, как огромна сила слова...
Одним лишь словом можно победить,
Жизни лишить или вдохнуть жизнь снова,
Народов массы убедить,
А можно так себя унижить,
Как говорится, опустить,
К дну социальному приблизить,
Себя как личность погубить.
Так вот, решать лишь нам, друзья,
Ругаться можно иль нельзя?
Подумайте, зачем нам мат?
Русский язык и так богат!
(Елена Киселёва)

Подводя итог приведенным доводам и примерам, подчеркнем, что молодое поколение формирует свою культуру речи под влиянием множества факторов. Оно слышит и прекрасно воспринимает литературную речь, но отдаёт предпочтение использованию сленга, так как считает его более эмоциональным по окраске, выразительным и ёмким в плане передачи информации. Намеренное искажение слов, грамматических форм, пренебрежительное отношение к правилам орфографии и пунктуации наблюдается детьми и в дальнейшем начинает ими восприниматься как норма, что приводит к оскудению речи. Наблюдается глубокая пропасть между языком высоко духовным и тем бездуховным подобием языка, который используется в повседневной жизни, что ведёт к разрушению целостности самого языка.

Таким образом, не имея перед собой устойчивого примера использования литературного языка в обществе, очень сложно удержать высокий индивидуальный духовный уровень языковой культуры. Поэтому в настоящее время перед педагогами стоит задача воспитания высокоразвитой языковой личности.

С учетом того факта, что выпускник образовательного учреждения должен обладать определёнными компетенциями: самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления; владеть богатым словарным запасом, основанным на глубоком понимании гуманитарных знаний; самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня; быть коммуникабельным, следует считать, что языковое образование составляет основу профессионально ориентированной образовательной модели в учебном заведении. Оно универсально по своей сути, позволяет совершенствовать интеллектуальную, коммуникативную деятельность, является ключом к научному знанию, импульсом к

развитию языковой культуры студента при условии, в частности, последовательного использования дидактико-методического инструментария, перечисленного в данной статье.

Список литературы

1. Иванчикова, Т.В. Речевая компетентность или речевая культура? [Текст] / Т.В. Иванчикова // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 83-89.
2. Ирзабеков, В.Д. Тайна русского слова. Заметки нерусского человека [Текст] / В.Д. Ирзабекова. – М., 2009.
3. Хазимуллина, Е.Е. Мотивационные аспекты школьного жаргона [Текст] / Е.Е. Хазимуллина // Русский язык в школе. – 2009. – № 4. – С. 90-95.
4. Шанский, Н.М. Жизнь русского слова [Текст] / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М., 2006.

И.В. Полухина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЯЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF EFFECTIVENESS OF THE APPLIED PROFESSIONALLY DIRECTED PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

Ключевые слова: колледж, иноязычная подготовка в колледже, критерии оценки, уровень мотивации, индекс удовлетворенности занятиями.

Key words: college, foreign language teaching in college, evaluation criteria, motivation level, index of classes' satisfaction.

Summary. This article is devoted to foreign language teaching in college. It describes the evaluation criteria: the motivation level and the index of classes' satisfaction which can be indicators to the effectiveness of the applied professionally directed pedagogical technology. This technology is based on interdisciplinary connections, consistency and continuity in education as well as social and age characteristics of students. The paper presents the results of the described investigation.

Любая технология предполагает предварительное определение диагностической цели и способы её достижения в процессе обучения. В качестве показателей эффективности используемой технологии обучения, например, могут выступать индекс удовлетворённости занятиями и мотивация к изучению дисциплины. Достижение поставленных целей поддаётся измерению определёнными средствами. Из этого следует, что процесс обучения может быть организован на технологической основе. Технологический подход к обучению предполагает проектирование учебного процесса

с целью гарантированного достижения дидактических целей, исходя из заданных первоначальных установок (социальный заказ, цели и содержание обучения и т.д.).

Целью педагогического эксперимента, проводимого в 2009-2012 гг. в Естественно-техническом колледже Воронежского государственного технического университета, являлось определение эффективности и результативности применения профессионально ориентированной технологии формирования коммуникативной компетенции как компонента общих компетенций (ОК) у студентов в процессе обучения английскому языку.

Указанная технология имеет следующие особенности: применение инновационных активных и интерактивных методов практико-ориентированного обучения, в частности проблемных задач [1]; учёт междисциплинарных связей, последовательности и преемственности в обучении, четкой координации тематического плана рабочей программы по дисциплине с учебным планом специальности; а также социально-возрастных характеристик обучающихся, их интересов, потребностей, склонностей, способностей, уровня обученности английскому языку и т.д.; применение компетентностного подхода в обучении (нацеленность на формирование коммуникативной компетенции как компонента общих компетенций в соответствии с требованиями ФГОС СПО) направлено на развитие автономности и рефлексии обучающихся за счёт использования принципа субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом, которые являются активными участниками процесса обучения.

В эксперименте участвовало 224 обучающихся.

«Для каждой науки весьма важным является вопрос о критериях, которыми можно руководствоваться при оценке происходящих педагогических процессов и явлений. Только при наличии таких критериев можно сделать вывод о предпочтительных, наилучших результатах педагогических воздействий» [2].

В качестве одних из показателей эффективности были взяты следующие критерии:

- уровень мотивации к изучению английского языка;
- индекс удовлетворённости занятиями.

Оценка критериев эффективности:

Для измерения уровня мотивации к изучению английского языка с учётом будущих профессиональных интересов обучающихся был выбран эмпирический – психологический вербально-коммуникативный метод исследования: анкетирование.

Анкета.

1. Английский язык нужно изучать для ...

- а) моего общего развития, совершенствования;
- б) поступления в вуз, дальнейшего образования;
- в) успешной работы, создания карьеры;
- г) для общения с иностранцами.

2. Мне ... изучать английский язык в колледже.

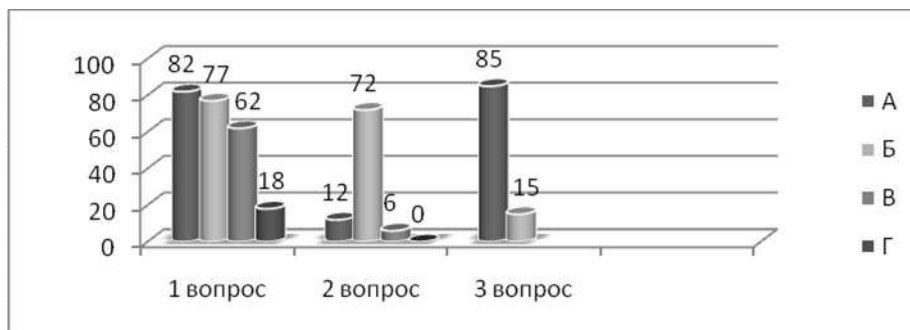
- а) очень нравится;
- б) нравится;
- в) не очень нравится;
- г) совсем не нравится.

3. Английский язык ... дисциплина для становления специалиста и любого человека.

- а) необходимая;
- б) необязательная.

Результаты опроса показали, что подавляющее большинство опрошенных студентов считают английский язык необходимой дисциплиной (около 85%). Примерно такой же процент участников опроса (около 85%) рассматривают её как способ развития и совершенствования. Чуть меньшее число респондентов (около 80%) видит в изучении английского языка возможность поступления в вуз, дальнейшего образования; успешной работы, создания карьеры. Следует обратить внимание на тот факт, что только 18% опрошенных рассматривают изучение английского языка для возможного использования в общении с иностранцами. Вероятнее всего, на это влияет крайне низкое число непосредственных контактов с носителями английского языка в повседневной жизни, с чем связана потребность в активизации опосредованного способа передачи и получения информации на английском языке.

Диаграмма 1. Выявление уровня мотивации к изучению английского языка



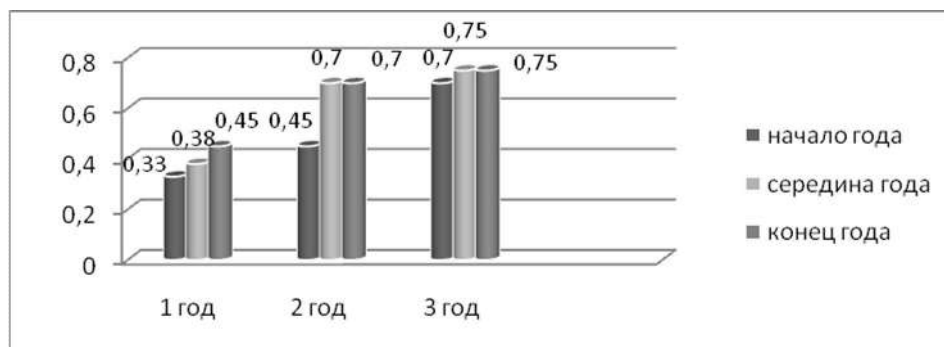
Для определения индекса удовлетворённости занятиями (I) была использована методика, предложенная Кузьминой Н.В. [3], который рассчитывался по формуле:

$$I = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(-0,5) + d(-1) + e(0)}{N}$$

- где +1 - максимальная удовлетворённость;
- 0,5 - удовлетворённость;
- 0 - неопределённое и безразличное отношение;
- 0,5 - неудовлетворённость;
- 1 - максимальная неудовлетворённость;
- a, b, e, c, в - соответствующее число испытуемых;
- N - общее число испытуемых.

Индекс удовлетворённости занятиями у обучающихся в начале первого года обучения составлял – 0,33, к концу первого года обучения 0,45, к середине второго года обучения вырос до 0,7, к концу третьего (выпускного) года обучения оставался стабильно 0,7-0,75.

Диаграмма 2. Индекс удовлетворённости занятиями.



Полученные результаты исследования говорят о высокой мотивированности студентов к изучению английского языка и об их удовлетворённости занятиями, что непосредственно влияет на результаты обученности и возможность достижения желаемого уровня подготовки специалистов со средним профессиональным образованием в рамках образовательной области «Иностранный язык» (английский) в соответствии с требованиями ФГОС СПО (базовый уровень) [4], в том числе и на успехи при формировании ОК.

Следует отметить, что на положительность результатов оказывает влияние естественное изменение возрастных особенностей обучающихся, а также движение контингента (отсев) в процессе обучения.

Полученные результаты, на наш взгляд, говорят о результативности и успешной реализации профессионально ориентированной технологии обучения английскому языку, направленной на формирование коммуникативной компетенции как компонента ОК в соответствии с условиями и требованиями всей основной профессиональной образовательной программы в рассматриваемом нами образовательном учреждении СПО.

Список литературы

1. Антипов, С.А. Из опыта использования проблемных задач в практико-ориентированном обучении английскому языку в колледже [Текст] / С.А. Антипов, И.В. Полухина, Н.В. Овсянникова // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века: пед. чтения, посвящ. 200-летию Царскосельского лицея (Воронеж, 15 декабря 2011 г.): сб. статей. Ч. 2. / Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж: ВГПГК, 2011. – С. 47-49

2. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения педагога [Текст] / Г.С. Батищев // Гносеологические и мировоззренческие проблемы. – М.: ИФАН, 1987. – 111 с.

3. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие; под ред. Н.В. Кузьминой // Народное образование. – 2002. – 208 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 151901 Технология машиностроения. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.11.2009 г. № 582 [Текст].

А.А. Сарсембаева

ПРОГРАММИРОВАННЫЙ FEEDBACK В ONLINE-УПРАЖНЕНИЯХ

PROGRAMMIERTES FEEDBACK IN ONLINE-ÜBUNGEN PROGRAMMED FEEDBACK IN ONLINE EXERCISES

Ключевые слова: программированный feedback, система исправления ошибок, традиционные приемы исправления ошибок, интеллектуальный feedback

Key words: programmed feedback, error correction system, traditional methods of error correction, intelligent feedback

Summary. The article describes the implementation of programmed feedback in closed forms of online-exercises. The feedback is understood as a specific response to the student's answer, which is expressed by the analysis of the fulfilled task indirectly, by confirmation (true/false), explanation or detailed analysis. The author tries to show by example the basic forms of feedback, with the help of examples and their positive and negative aspects.

Übungstypen und Interaktionsformen. In der fremdsprachlichen didaktischen Diskussion wird oft zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Übungen bzw. Aufgaben unterschieden [3, S.149]. Für geschlossene Übungen wie Lückentexte ist charakteristisch, dass sie eine eindeutige Lösung haben. Bei offenen Aufgaben hingegen, wie kreatives Schreiben, ist eine Lösung nicht oder nur schwer vorhersehbar. Aufgaben, die relative stark steuern und dennoch gewisse Freiheiten in der Realisierung der Aufgaben lassen, wie z.B. Bildbeschreibungen, werden als halboffene Aufgaben bezeichnet. Für solche Aufgaben ist eine Lösung nur annähernd vorhersehbar. Im vorliegenden Artikel sollen nur geschlossene Übungen näher thematisiert werden. Diese werden in digitalen Medien auf vielfältige Weise realisiert. Sehr häufig stößt man im WWW auf folgende Interaktionsformen:

- Zuordnungsübungen in Form von Drag&Drop-Übungen
- Multiple-Choice-Übungen in Form von Anklick- oder Auswahlübungen

- Lückentexte in Form von Lücken-Einsetzübungen, die einegetippte Eingabe erfordern
- Übungen, in denen die Reihenfolge bestimmter Textteile bestimmt werden soll in Form von Drag&Drop oder Auswahlübungen
- Kreuzworträtsel und Spiele wie Galgenmännchen, Ausmalübungen, Quiz-Spiele usw.

Von den genannten Interaktionsformen können allein Lücken-Einsetzübungen nicht nur für geschlossene Übungstypen, sondern auch für die Realisierung halboffener und sogar offener Aufgaben eingesetzt werden. Diese Form der Interaktion erlaubt Fragestellungen, die nicht so stark steuern, vom individuellen Beantworten von Fragen in ganzen Sätzen bishin zum Schreiben von Texten nach bestimmten Gesichtspunkten.

Feedback und Fehlerkorrektur. Die meisten vorhandenen Onlineübungen sind jedoch formorientiert und haben einen reproduktiven Charakter. Sie werden hauptsächlich als Strukturübungen oder zur Überprüfung von Wissen in Testform angewendet. Aufgaben, die grundlegend tiefenverarbeitende Prozesse beinhalten, sind hingegen leider sehr selten. Dies liegt sicherlich zum Teil an dem fehlenden technischen Know-how, das Didaktiker befähigen würde, adäquates Feedback für (halb)offene Aufgaben zu programmieren.

In online Lernumgebungen muss man generell zwischen zwei Arten von Feedback unterscheiden. Einerseits kann eine Rückmeldung im Programm bereits vorprogrammiert angelegt sein, andererseits kann sie zeitversetzt durch einen Online-Tutor oder den Lehrer erfolgen. Eine angemessene Rückmeldung ist in digitalen Lernumgebungen, in denen kein menschlicher Tutor oder Lehrer den Lernenden zur Seite steht, von besonders großer Relevanz, da die Lernenden zur Bestätigung oder Revidierung ihrer Hypothesen im Lernprozess ausschließlich auf die vorprogrammierte Rückmeldung angewiesen sind. Unter **Feedback** ist demnach nicht nur die Verstärkung einer korrekten Antwort zu verstehen, sondern **jede Art von Information, die als Reaktion auf eine Äußerung eines Lernenden gegeben wird und ihm hilft, die Angemessenheit seiner Äußerung zu beurteilen**. In der fremdsprachen didaktischen Diskussion wird dieses zusätzlich auch im Sinne einer Fehlerkorrektur verstanden, d.h. als Bewertung, Analyse und Erklärung auf getretener Fehler sowie Nennung der korrekten Form [5, S.177].

Vor- und Nachteile internetgestützten Feedbacks. Internetgestütztes Feedback wird in der didaktischen Fachliteratur oft mit der Fehlerkorrektur im Präsenzunterricht verglichen. Da in digitalen Medien durch die Kanalreduktion non- bzw. paraverbale Hinweise, abgesehen von Videoübertragungen, fehlen, wirkt das online-Feedback in diesem Vergleich eher defizitär. Hierbei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass es sich bei Onlineübungen um konzeptionell-schriftliche Aktivitäten handelt, die eher mit der schriftlichen Fehlerkorrektur im traditionellen Sinne vergleichbar sind. Konzeptionell mündliche Kommunikationskanäle hingegen, wie Chat oder ICQ, können mit der mündlichen Fehlerkorrektur verglichen werden.

Die Vorteile von Onlinenübungen im Vergleich zum traditionellen, papiernen Lernmaterial lassen sich wie folgt zusammenfassen: durch die zuverlässige – immergleiche – Evaluation ermöglichen sie dem Lernenden selbstständiges Üben. Falls notwendig, bieten die Programme, ohne ungeduldig zu werden, immer wie der Unterstützung für den richtigen Lösungsweg. Die Lernenden fühlen sich durch eine Korrektur nicht bloßgestellt, was im traditionellen Unterricht so oft der Fall ist. Leider erfolgt jedoch meistens keine zusätzliche positive Bestätigung. Der in der Fachliteratur meist erwähnte Vorteil, dass jeder Lernende unmittelbar nach der Übungslösung sein eigenes Feedback bekommt, ist nicht unbedingt als ein Vorteil zu sehen. Nachteilig ist, dass durch die Möglichkeit der schnellen Auswertung eine differenzierte Auseinandersetzung der Lerner mit der Übung und somit die Aktivierung metakognitiver Prozesse verhindert werden kann [3, S. 29-47]. Der Vorteil hingegen ist, dass durch die Unmittelbarkeit die Überlegungen, die zum Fehler führten, von Seiten der Lernenden noch nachvollziehbar sind. Dieser Vorteil wird jedoch in dem Maße aufgehoben, in dem die Rückmeldungen unangemessen oder unzureichend sind. Einen weiteren Nachteil stellt das Hinzutreten neuer Fehlerquellen, wie Rechtsschreib-Tippfehler, dar, die für das eigentliche Lernziel irrelevant sind.

Traditionelle Korrekturverfahren. Aus den obengenannten Gründen sollte das Feedback in Onlineübungen mit der schriftlichen Fehlerkorrektur verglichen werden. Für das Verfahren bei der Korrektur gibt es im Rahmen des traditionellen Unterrichts eine Anzahl unterschiedlicher Methoden, die zielorientiert angewendet werden sollten [2, S. 56].

- Fehlermarkierung: Die einfache Fehlermarkierung heißt nur anzustreichen, wo der Fehler vorkommt. Dabei können diese z.B. durch verschiedene Farben unterschiedlich gewichtet werden.

- Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen: Bei der Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen gibt man an, um welche Art von Fehler es sich handelt, und gibt dadurch dem Lernenden Hilfen zur Selbstkorrektur.

- Berichtigung durch den Lehrer: Diese Form von Korrektur ist sinnvoll, wenn man davon ausgehen muss, dass der Lernende seine Äußerung nicht selbst korrigieren kann.

- Berichtigung durch den Lernenden: Die Selbstkorrektur ermöglicht dem Studenten das Erfolgserlebnis, seine Fehler alleine korrigieren zu können.

Da Fehler unterschiedliche Ursachen haben können, ist es sinnvoll diese Korrekturverfahren zu mischen, z.B. Flüchtigkeitsfehler und Ausrutscher nur unterstreichen; Performanzfehler, die der Lerner mit einer kleinen Unterstützung selbst korrigieren kann, mit einem Korrekturzeichen verstehen; Kompetenzfehler berichtigt daneben schreiben. Diese feine Unterscheidung wäre natürlich auch in digitalen Lernumgebungen wünschenswert.

Programmiertes Feedback im Call-Bereich. Im WWW existieren verschiedene Formen des programmierten Feedbacks, die jedoch den mit digitalen Medien verbundenen Erwartungen nicht gerecht werden. Garrett [1] beschreibt hinsichtlich der verwendeten Analyseverfahren zur Fehlervermittlung vier verschiedene Feedbackformen:

- nur die richtige Lösung wird präsentiert
- die fehlerhafte Stelle wird aufgrund von durch einfaches Patteren-Matching gewonnenen Informationen markiert
- im Programm werden Fehlermeldungen zu vorhersehbaren Fehlern gespeichert und diese bei der Erkennung der Fehler ausgegeben
- intelligente Fehlermeldungen, die auf einer natürlichsprachlichen Analyse basieren.

Hierbei sind durchaus Parallelitaeten zu den Methoden aus dem traditionellen Unterricht zu entdecken. In dem 1. Verfahren erkennt man die Berichtigung durch den Lehrer wieder. Das 2. Verfahren ist mit der einfachen Fehlermarkierung vergleichbar. Das 3. Verfahren entspricht einer Hilfestellung z. B. durch Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen. Das 4. Verfahren kommt der unterrichtlichen Praxis bzw. der Forderung, die Methoden nicht isoliert anzuwenden, am naechsten. In traditionellen Call-Systemen (*computer-assisted language learning*) werden die ersten 3 Typen angewendet, d. h. diese Systeme leisten keine linguistische Analyse der Eingaben. Sie beinhalten meistens nur sehr mechanische Sprachaktivitaeten und liefern ein schematisches Feedback. Icall-Systeme (*intelligent computer-assisted language learning*) hingegen produzieren eine intelligente Fehlermeldung im Sinne von Typ 4.

Die aufgeführten Feedbackformen sind in existierenden Onlineübungen didaktisch betrachtet relativ defizitar umgesetzt. Zuordnungsübungen oder Multiple-Choice-Aufgaben, die nur für geschlossene Übungstypen geeignet sind, haben eine eindeutige Lösung, mit der die Eingaben der Lernenden abgeglichen werden. In diesen Faellen ist es möglich, sogar bei falschen Eingaben ein angemessenes vorprogrammiertes Feedback zu liefern, denn auch diese sind vorhersehbar. Bei den meisten Interaktionstypen erfolgt jedoch als Rückmeldung nur ein *einfaches Feedback*, z. B. eine Richtig/Falsch-Beurteilung (vgl. Abb. 1 oder für Lücken-Einsetzübungen Abb. 2), leider überwiegend ohne eine detaillierte Erklärung zumindest zu den falschen Eingaben zu geben.








Abbildung 1. Einfaches Richtig/Falsch-Feedback (Lehrwerk Passwort Deutsch A1)

Personalpronomen im Akkusativ

Ergänzen Sie das Nomen durch ein Pronomen (*ihn - es - sie*).

? Die Lösung erfahren Sie, wenn Sie auf die Ampel klicken und mit der Maus dort verweilen.

1.  Wie findest du den Käse? Ich finde köstlich.
2.  Wie findest du das Buch? Ich finde langweilig.
3.  Wie findest du das Regal? Ich finde hässlich.
4.  Wie findest du den Champagner? Ich finde ausgezeichnet.
5.  Wie findest du den Fisch? Ich finde zu salzig.

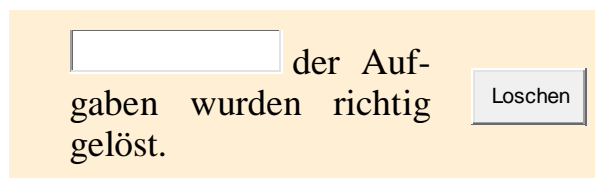


Abbildung 2. Visualisiertes Richtig/Falsch-Feedback

Diese Form der Rückmeldung ist jedoch nur sinnvoll, wenn lediglich deklaratives Wissen gelernt werden soll, problematisch aber, wenn Fertigkeiten und Konzepte erlernt werden sollen. Elaboriertere Formen des Feedbacks, die den Lernenden über seine Fehler informieren und manchmal sogar differenziert auf seine spezifischen Fehler eingehen, sind leider viel zu selten.

Bei halboffenen und offenen Aufgaben sind die Möglichkeiten des programmierten Feedbacks zurzeit noch sehr eingeschränkt. Als eine Art Kompromisslösung werden dem Lernenden mögliche Antworten aufgezeigt, die jedoch beim Vergleich mit den eigenen Lösungen einen sehr hohen Grad an Selbstreflexion erfordern.

Hinsichtlich des Eingabeverfahrens der Lösungen stimmen alle Online-Einsatzübungen, die von einzelnen grammatischen Endungen über Wörter und Phrasen bis hin zu kompletten Sätzen reichen können, überein. Hierbei wird die Benutzereingabe (relativ einfach) über Formularfelder realisiert. In den Feedbackformen gibt es jedoch einige Unterschiede. Im Folgenden sollen diese einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Das im Programm angelegte Feedback erfolgt bei Lücken-Einsatzübungen mit Hilfe von einfachem Pattern-Matching. Neben der Richtig/Falsch-Beurteilung (s. Abb. 3) läutet eine weitere weit verbreitete, didaktisch jedoch keineswegs sinnvolle Variante: *Einige Antworten sind nicht richtig!*

Personalpronomen im Nominativ

Ordne zu!

Lösung überprüfen

wir	1. P. Pl.	: -)
es	<input type="text"/>	X
du	<input type="text"/>	X
er	<input type="text"/>	X
ihr	2. P. Pl.	: -)
sie	3. P. Pl.	: -)

Lösung überprüfen

Abbildung 3. Visualisiertes Richtig/Falsch-Feedback mit grammatischem Kommentar

Ein wichtiger Aspekt für das Programmieren eines nicht einmal annähernd intelligenten Feedbacks wäre also, dass unausgefüllte Lücken nicht als Fehler angesehen werden (vgl. Abb. 2). Oft werden beim Überprüfen der Eingaben falsche Antworten kommentarlos gelöscht, wobei richtige Lösungen stehen bleiben. Dies ist im Falle von Zeit versetztem Feedback, d. h. wenn mehrere Eingaben auf einmal überprüft werden, besonders ärgerlich und kann negative Auswirkungen auf die Motivation haben, denn die Lernenden erinnern sich wahrscheinlich gar nicht mehr an ihre Auflehnungen und machen denselben Fehler eventuell noch einmal. Leider sind die vorhandenen Feedbackformen auch nicht adaptiv genug. Meistens werden alle Fehler, seien es leichte Tippfehler, grammatische oder semantische Fehler, unterschiedslos nur als Fehler behandelt.

Um sinnlose Rückmeldungen wie die eben dargestellten zu vermeiden, wäre eine technisch einfach realisierbare Möglichkeit, die fehlerhaften Stellen nur anzustreichen, so dass die Lernenden ihre Eingaben selbst korrigieren können, vorausgesetzt, es handelt sich um Rechtschreib-, Tipp- oder Performanzfehler. Zur Korrektur von Kompetenzfehlern würde sich folgende, technisch ebenfalls leicht umsetzbare Methode eignen: die falschen Lerner auflehnungen werden z. B. in Rot neben der Modellantwort stehen gelassen, so dass der Lernende seine Eingaben mit der vorgeschlagenen Lösung vergleichen kann.

Bei genauerer Beobachtung der aufgezeigten Feedbackformen in Onlineübungen ist zu sehen, dass genau die Varianten der Rückmeldung tatsächlich als sinnvoll erscheinen, die eine Umsetzung der schriftlichen Korrekturformen darstellen. Die Methode *falsche Antworten werden kommentarlos gelöscht* ist im traditionellen Unterricht als Korrekturverfahren gar nicht vorhanden.

Intelligentes Feedback. Da geschlossene Aufgaben mit eindeutigen Lösungen einhergehen, stößt das Programmieren des Feedbacks in diesen Fällen rein pragmatisch nicht auf erhebliche Schwierigkeiten. Je offener eine Aufgabe ist, umso aufwendiger ist es, eine adäquate Rückmeldung zu programmieren. Komplexe Lernumgebungen und ein weiterentwickeltes Feedback sind ohne eine intelligente sprachliche Analyse der Eingaben nicht möglich. NLP-Technologien (*natural language processing*) ermöglichen es, Sprachen mit Regeln und Mustern so zu beschreiben, dass Computer die Struktur von Sätzen

analysieren bzw. Fehler ermitteln können. Ein wichtiges Verfahren für linguistische Analysen im Rahmen des NLP stellt das sog. *Parsing* dar. Das *Parsing* ermöglicht die automatische Analyse auf verschiedenen Sprachebenen, beispielsweise auf der Ebene der Morphologie oder der Syntax. Der Vorteil, den diese Analysen für den Bereich Fremdsprachenlernen mit sich bringen, ist, dass die Aufgaben weit über Multiple Choice Aufgaben oder Lückentexte hinausreichen können, und zwar so, dass trotzdem noch ein angemessenes Feedback geliefert wird. Der pädagogische Gedanke hinter diesen Systemen ist, dass der Lernprozess durch die bewusste Auseinandersetzung mit der Grammatik (mit linguistischen Mustern) durch explizite Anweisungen verbessert wird. Wie jedoch bisherige Arbeiten in diesem Bereich zeigen, ist das Programmieren von Icall-Systemen selbst für einfache Sätze sehr arbeitsaufwändig und sehr komplex. So ist es nicht verwunderlich, dass solche Systeme bisher nur in kleinen experimentellen Kontexten existieren. Wie so ein Icall-System für den Bereich Deutsch als Fremdsprache aussehen kann, soll in Folgendem anhand eines konkreten Beispiels [4] kurz skizziert werden.

(1) *Ein *mädchen* sitze auf einem Stuhl.

R1: *mädchen* ist ein Nomen, muss also groß geschrieben werden.

G1: Das Nomen *Stuhl* ist maskulin.

G2: In diesem Kontext verlangt die Präposition *auf* den Kasus Dativ.

G3: Das Verb *sitze* und das Subjekt *Ein mädchen* müssen in Person und Numerus übereinstimmen.

Um den intelligenten Umgang des Systems mit den Lernereingaben zu illustrieren, betrachten wir das konstruierte Bsp. (1). Nach der Bestätigung der Lernereingabe erscheinen gleichzeitig vier Fehlermeldungen, ein Rechtschreibfehler und drei grammatische Fehler. Der Lernende hat nun die Möglichkeit seine Fehler in einer beliebigen Reihenfolge zu korrigieren. Die Rückmeldungen sind teilweise instruktionell (R1). Die Meldungen G1-G3 hingegen beschreiben nur, wo der Fehler liegt, geben aber keine konkrete Anweisung zur Korrektur. Mit dem Hinweis wird der Lerner zur Selbstkorrektur animiert.

Das System arbeitet mit einem syntaktischen Parser, der auf einem morphologischen Tagger und einem Lexikon aufbaut. Die Analyse der Eingaben umfasst in den Prototypen nur den orthographischen, morphologischen und den in den Prototypen nur orthographischen, morphologischen und syntaktischen Bereich. Semantische und pragmatische Analysen sind bislang nicht möglich. Das System ist in der Lage, Deklinationsfehler, Kongruenzfehler innerhalb einer Nominalphrase, Präpositionalphrase oder auf der Satzebene zwischen Subjekt und Verb zu ermitteln. Auf der syntaktischen Ebene beschränkt sich die Analyse auf die Ermittlung von Permutationsfehlern bzw. von fehlenden Artikeln innerhalb einer Nominalphrase. Die Fehlermeldungen zu den einzelnen Phänomenen zeigt folgendes Beispiel:

(2) R: Das Wort *Aylin* ist möglicherweise falsch geschrieben.

R: Das Wort *dei* steht nicht im Wörterbuch. Haben Sie sich vertippt?

G: Das Nomen *Pullover* ist maskulin.

G: Vorsicht, das Nomen *Kinder* steht im Plural.

G: Der Artikel *dem* und das Nomen *Kindes* stimmen im Kasus nicht überein.

G: Achtung, in dem Ausdruck *die grüner Vase* ist ein Deklinationsfehler.

S: Adjektive müssen immer vor dem Nomen stehen.

S: Vor *grime Vase* muss noch ein Artikel stehen.

S: Vor dem Nomen *Becher* muss ein Artikel stehen.

S: Vor dem Nomen *Bett* muss in der Präpositionalphrase noch ein Artikel stehen.

Eine solche detaillierte Rückmeldung erfordert auf der Ebene der sprachlichen Analyse aber auch auf der Ebene der Formulierung einer Rückmeldung geeignete Fehlerklassifikationen und weitgehende didaktische Überlegungen. Die aufgeführten Fehlermeldungen sollen nur illustrativ gelten. Die verschiedenen Typen sollen entsprechend der Sprachstufe des Lernenden eingesetzt werden. Für eine Entscheidung über die Art der Fehlerkorrektur bestehen zwei Möglichkeiten. Entweder soll eine Autorensoftware so konzipiert werden, dass bei der Erstellung von Aufgaben eine Auswahl der Feedbackform getroffen werden kann, oder es muss im System ein Lernermodell, in dem die sprachlichen Kompetenzen des Lerners gespeichert werden, realisiert werden.

In der langfristigen Planung eines Projektes zum internetgestützten Feedback überdecken die Fragen der praktischen Anwendung oft die theoretischen Fragen. Grundlegende Fragestellungen, die nicht nur alle Icall-Systeme, sondern auch alle Call-Systeme erwägen müssen, sind, wann, welche Art von Feedback, wie oft und wie detailliert angewendet werden soll. Welches Feedback Lerner jedoch bevorzugen, hängt von ihrem individuellen Lernstil ab.

Список литературы

1. Garret, Nina. "A Psycholinguistic Perspective on Grammar and CALL". In: *Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation*, edited by Wm. Flint Smith. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1987.

2. Kleppin, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt, 2003.

3. König, Michael (2000). "Von Dinosauriern und trojanischen Pferden. Neue Kriterien und Fragen zu ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien". In: Erwin Tschirner; Hermann Funk & Michael König (Hrsg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000. – S. 29-47.

4. Puskas, Csilla. *Interaktives E-Learning im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Fehleranalyse und intelligente Rückmeldung durch Parsing-Systeme*. Magisterarbeit, Justus-Liebig-Universität Gießen. Online: <http://www.uni-giessen.de/~gml160/ma/abstract.html>. 2005.

5. Rosier, Dietmar. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.

ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г.М. Бадагулова

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС В УСЛОВИЯХ МКК И БИЛИНГВИЗМА

RUSSIAN LANGUAGE DISCOURSE IN THE CONDITIONS OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION AND BILINGUALISM

Ключевые слова: дискурс, межкультурная коммуникация, билин-
гвизм

Key words: discourse, intercultural communication, bilingualism.

Summary. The article deals with the modern Russian language discourse in Kazakhstan, which is peculiar in intercultural communication and bilingualism.

По Т. ван Дейку «семантика дискурса не является автономной». Процесс интерпретации дискурса требует когнитивного и социального анализа опыта носителей языка в рамках определенной культуры. Знания, а также убеждения носителей языка организуются, по выражению Т. ван Дейка, в особые кластеры, или сценарии. Они содержат всю общедоступную в данной культуре информацию о конкретном стереотипном варианте какого-либо эпизода [1, 128-129].

В казахстанском социокультурном пространстве сложились свойственные только ему, только для данного социокультурного пространства, стереотипы, понятные лишь человеку, обитающему в названном пространстве, речевые ситуации, обращения, формы приветствия и т.д. Такая особенность образовалась из-за проникновения в русскоязычный дискурс этнокультурной модели поведения казахов, благодаря функционированию русского языка в инокультурной среде, что и предопределило предназначение исследуемого дискурса выражать культурные концепты казахов. С 90-х годов двадцатого столетия в связи с актуализацией этнокультурных ценностей казахов названная особенность русскоязычного дискурса все более становится системной. В казахстанском русскоязычном дискурсе события, явления современной жизни соотносятся с историей и традициями казахов, тюрков. Такая соотнесенность присутствует в дискурсах политического, культурологического, исторического и философского характера. Например:

1. Началом года считался месяц наурыз (март). В наурызе наступает весеннее равноденствие (21 марта)... Название месяца кокек (кукушка) возникла в связи с весенним прилетом кукушки в апреле (1-15 числа). Пословица «От весеннего мороза может заоченеть и свалиться даже

крупный верблюд» подтверждает неустойчивость погоды весной» (Тимошинов) – культуроведческий дискурс.

2. Вот видите, сколько еще в стране больших дел. Впору не «асар» кричать ... Только вот почему-то никто не зовет нас с вами навалиться всем миром – ни на дележку сверх доходов от нефти... Догадываетесь почему? ... Пока Они узким кругом уплетают мясо, Нам – всем остальным, предлагаются стачивать зубы костью под название «стратегия малых дел»

Играйте в кости, бишара! Со всем остальным разберутся бастыки. Без базара. И без Асара... (В. Верк. Время 13.11.03) – публицистический дискурс.

3. Как Басеке и Айналайын в светлое будущее смотрели (С. Мекебаев. Время. 5.02.04) – сатирический дискурс.

4. Знание своего рода, племени, своих предков в семи поколениях («жеті ата» являлось для каждого казаха обязательным условием осознания своей родовой идентичности, а через это и передачи традиций своего народа (Н. Назарбаев. В поисках истории, с. 33) – политический дискурс.

Этнокультурность становится характерной и для дискурсов, в которых освещаются узловые, наиболее знаковые для страны проблемы. Такими являются тексты о государственных символах РК, текст гимна РК, а также тексты, в которых речь идет о национальном самосознании, национальной идее. Этнокультурность очень ярко проявляется в речах политиков, культурологов, историков, публицистов.

Обращенность казахстанского русскоязычного дискурса в историю очень ярко представлена в дискурсах-знаках, каковыми являются герб, флаг РК. Создатели этих символов ориентировались на историю казахов, тюрков, на тюркскую мифологию: *На территории Казахстана с древнейших времен была распространена вера в Тенгри – Небо... Древние тюрки, населявшие в V- VIII веках огромные просторы от вершин Алтая до берегов Черного моря и Балатона, были небопоклонниками. «Вверху отец – голубое небо тюрков, внизу – мать-земля. Между ними явились первые люди – тюрки» – гласит древняя надпись намогильной стеле вождя-объединителя тюрков – Кюльтегина (Б.Г. Каирбеков и др. Государственные символы РК).*

Названная черта казахстанского русскоязычного дискурса предопределяет и насыщенность его безэквивалентной лексикой тюркского, казахского происхождения. Наблюдается в дискурсах обилие тюркских, казахских вкраплений. Например: *Аламан байга* – скачка на длинные и сверхдлинные дистанции (25, 50, 100 км.) является одним из древних и популярных видов состязаний, первым и основным видом программы крупных и народных праздников, особенно *поминок (ас)*. *Жорга жарыс* – состязание на иноходцах. ... *Сайыс* – единоборство всадников на пиках... *Аударыспақ* – борьба на лошадях с целью сбросить соперника с седла. ... Алты бакан (буквально «шесть столбов») – казахские качели. Алты бакан прохо-

дил в вечернее время. Девушки и юноши раскачивались на качелях и должны были при этом петь какую-нибудь веселую песню. ...Встречались интеллектуальные игры. Среди них древняя настольная игра **тогыз кумалак** (Тимошинов).

Кроме того, в тексте дискурса происходит переключение с одного языка на другой, встречаются целые предложения-вкрапления из казахского языка: *Все попытки поставить какой-либо жуз выше других не имеют под собой никакой основы, иначе не было бы единого народа – никакой жуз никогда бы изначально не согласился на подчиненное положение. В этом смысле весьма полезно проанализировать крылатые степные слова:*

Улы жузді таяк берде – малга кой!

Орта жузді калам бер де – дауга кой!

Кіші жузді найза берде – жауга кой!

Великим или старшим назывался тот жуз, на территории которого (на юге и юге-востоке Казахстана) располагались древнейшие тюркские государства, именно отсюда на завоевание новых пространств устремились не только два других казахских жуза, но и многие племена древних тюрков ... и поэтому этот край действительно велик, поскольку является прародиной многих тюркских народов. Средним назывался жуз, располагавшийся на севере и севере-востоке, между двумя другими жузами, как территориально, так и во время боевых действий и поэтому имевший право на общенациональное знамя... Младшим назывался жуз, имевший территории на западе и юге-западе, являвшийся хранителем очага предков (Кара шанырак).

Это относится и к сфере риторического разделения труда. Было бы наивным видеть за словами «мал» (стадо), «дау» (дискуссия), «найза» (копье) – конкретные вещи, здесь речь идет о символах.

Для номад «мал» – это символ экономики и благополучия, «дау» – словесного искусства и культуры в целом, «найза» – опоры государства и военной мощи (С. Куттыкадам. Вызов времени. Алматы: «Білім, 1995 – 174).

Человеческий опыт включает этнокультурные модели поведения, которые реализуются в речи и кристаллизуются в значении содержательных единиц языка. Этнокультурные характеристики дискурса можно проследить в речеповеденческих ситуациях. «Типичной речеповеденческой ситуацией можно назвать регулярно повторяющийся "фрагмент социальной жизни": приветствие, просьбу, благодарность, призыв к откровенности, соболезнование, говорение комплиментов, приглашение... и т.д. Если придерживаться единого критерия при отграничении типичных ситуаций, то их список окажется исчислимым» [2, 12]. И.А. Стернин предлагает следующую модель описания речевого поведения той или иной языковой общности: 1) очерк национального характера, 2) доминантные особенности общения народа, 3) вербальное коммуникативное поведение (нормы речевого этикета и такие сюжеты, как общение с незнакомыми, общение в семье, в официальном учреждении, в гостях и т.д.), 4) невербальное ком-

муникативное поведение, 5) национальный социальный символизм (символика одежды, цветовых оттенков, подарков, примет и др.) [2, 103].

Этнокультурность как специфическая черта казахстанского русскоязычного дискурса выражается 1) в включении в дискурс речеповеденческих ситуаций, касающихся казахской модели поведения; 2) в обращенности дискурса в историю, традиции, в культуру казахского народа. Например: *Казах вел родословную по мужской линии. Он считал своим «немере» – внуком только того, кто рождался от сына. Тот, кто рождался от дочери, не мог считаться внуком, и потому назывался «жиеном» – племянником, его чадо нарекали – «жиеншаром» отпрыском жиена. По обычаю, дочерей отдавали в жены людям только людям из других родов. Бытовало выражение «жиен ел болмас!» – жиена не считай своим!» ... А того, кому суждено было родиться от немере, называли «шобере», значит праправнуком, рожденного в свою очередь от шобере – «шопшеком» – прапраправнуком, что означает «маленький». Сына же шопшека, который приходился ему как прапраправнуком, было принято назвать «немене» – непонятным, а его потомство «туажатом» – рожденный быть чужим (В. Тимошинов).*

Модель восточного, в частности казахского поведения также наблюдается в рекламе партии «Асар». Названия казахстанских партий «Асар», «Ак жол» являются знаковыми, семиотическими, и поэтому подсказывают определенную модель поведения, которая издавна свойственна казахскому народу или которая в идеале должна быть: Вместе всем миром! (Из рекламного ролика партии «Асар»).

Примером реализации этнокультурного поведения и концепта казахской культуры является и дикурс-соболезнование. Например: «Холодная весть достигла наших ушей и не сразу смогла пробиться в сердце. А когда наши души осознали это известие, то показалось нам, что обрушились на нас потоки ледяной воды. ...Когда-то мне посчастливилось сидеть за белым дастарханом Халимы-апай и принимать угощения из ее золотых рук. А теперь пусть люди, пришедшие на ее сороковины, попробуют с черного дастархан, омраченного горем, дары из Атырау, в котором живут люди, всегда почитающие драгоценную Халиму-апа. И пусть снова побелеет ваш дастархан!» (А. Нуршаихов. Халима).

Казахская модель поведения выражается употреблением в дискурсе набора лексических средств и своеобразных синтаксических конструкций. Так, для русского человека существует плохая весть, черная весть. А в дискурсе употребляется словосочетание «холодная весть» (по-казахски: суык хабар). Этнокультурное поведение выражается в дискурсе с помощью сочетаний «белый дастархан», «черный дастархан» (в казахском: каралы дастархан), «принимать угощения из ее золотых рук». Заключительное пожелание (Пусть снова побелеет ваш дастархан!) также указывает на этнокультурную особенность дискурса.

В русскоязычном дискурсе реализуются не только этнокультурные модели поведения, присущие казахам, но и концепты казахской культуры:

1. *Нашей независимости – 12 лет. В казахской традиции возраст, кратный 12 годам, называется мушель жас и считается переломным. В этот период надо оберегаться от болезней и соблазнов, творить добрые дела и приносить жертвы (ырым). Какие нам жертвы принести и какие искушения нужно преодолеть, чтобы благополучно пережить критический возраст? (В. Борейко.).*

Мушел – это название циклического животного календаря, который существует не менее 6-8 тысяч лет. Казахи использовали этот календарь до начала XX века. Он определил структурно-генетический код казахской культуры. В нем отражено пространственное и временное мировидение кочевника. Время мушеля живое, качественно неоднородное, безначальное бесконечное. Оно циклично, иерархично.

Мушел по-казахски означает и 12-летний период времени, который также повторяется. Все перечисленные признаки мушеля проявились в самых различных областях казахской культуры. О том, что «структура времени есть «морфологическое средство, внутренне связующее язык форм всех культурных средств» говорил еще О. Шпренглер [3, 27].

Функционирование русского языка в другой этнокультурной среде и употребление его для выражения и передачи культурных концептов казахов также составляет специфику русскоязычного художественного дискурса. Например: *Пощади и мою не от снега убеленную старость, - приподнимаясь с постели, молитвенно закликает внучку бабушка Ажар.*

- Да и как можно думать о смерти, когда в розовеющих лучах предрассветной зари только-только распускается первый бутон. А их, помни мое слово, деточка, двенадцать должно быть у женщины, и сорок свечей, одна за другой, должны загореться еще. Да... да... сорок свечей, говорят есть у нас. Ежели гаснет одна, то, как звездочка непременно вспыхивает другая, - нараспев, роняя тяжелый вздох, утешает старая женщина (С. Усенбекова).

Концепт казахской культуры в данном дискурсе – это «двенадцать бутонов и сорок свечей у женщины». В названных концептах выражена вся философия отношения к женщине, к ее назначению в обществе. Женщина-казашка после всяких неудач, несмотря на всю трагичность происшедшего в ее жизни, должна найти в себе силы, чтобы вновь расцвести, чтобы дальше жить.

Необходимо сказать, что здесь ясно и четко видна вся картина происходящего: седоволосая бабушка Ажар, ее голос, ее манера говорения. Все названное помогает нам понять не только то, что говорится в отрывке, но и увидит, как говорится и для чего и почему. В этом и состоит отличие дискурса от текста.

Таким образом, этнокультурность казахстанского дискурса находит выражение в определении и характеристике релевантных признаков дискурса как культурно-ситуативной сущности, моделированию его структуры, освещению лингвокультурных особенностей дискурса при межэтническом и межъязыковом сопоставлении, установлению тех культурных кон-

цептов, которые стали или становятся наиболее типичными для дискурса в инокультурной среде. Пристальное внимание исследователей к институциональному дискурсу несомненно принесет плодотворные результаты и позволит построить более мощную объяснительную теорию дискурса, а также разработать более совершенные методики обучения иноязычной культуре.

Список литературы

1. Дейк, ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989.
2. Стернин, И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры [Текст] / И.А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 97-112.
3. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории [Текст] / О. Шпенглер. – Т. 2. Всемирно-исторические перспективы. – Новосибирск: ВО «Наука»; Сибирская издательская фирма, 1993.

И.Ж. Байбекова

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА

LANGUAGE EDUCATION IN MULTICULTURAL EDUCATION SPACE OF KAZAKHSTAN

Ключевые слова: язык, полиязыковая личность, поликультура, полилингвальная личность, языковая личность, полиязычное образование, полиэтика, культура, межэтническое общение, межкультурное коммуникация.

Key words: language, polylanguage personality, polyculture, polylingvative identity, linguistic identity, polylanguage education, poliethics, culture, inter-ethnic communication, intercultural communication.

Summary. This article refers to the language education in multicultural education space of Kazakhstan. Polylanguage education – is a focused, organized, normalized process of training, education and development of the individual as polylanguage personality based on the simultaneous acquisition of several languages as a "fragment" of socially significant human experience.

Казахстан представляет собой многонациональное государство. На его территории мирно сосуществуют около 130 национальностей. Здесь созданы равные условия для развития языков и культуры разных народов. Развивается культура межэтнического общения. В Государственной программе функционирования и развития языков на 2011-2020 годы говорится, что в стране «...создана эффективная система государственной поддержки языков этносов, проживающих в Казахстане (из 7516 общеобразо-

вательных школ 1524 с русским, 58 с узбекским, 14 с уйгурским, 2 с таджикским языками обучения, 2097 школ – смешанные)».

Многоязычие, как отмечает Э.Д. Сулейменова, является неоспоримой и существенной характеристикой языковой ситуации Казахстана. Оно создается активным участием в нем казахского, русского, английского и других языков. Казахская, русская и английская языковые компетенции являются естественным отражением потребности практического и профессионального владения несколькими языками для получения реальных шансов занять в обществе более престижное социальное и профессиональное положение [1, с. 117].

Кроме внутренних факторов, на языковую ситуацию в Казахстане оказывают влияние и процессы глобализации. Современное казахстанское общество характеризуется общественной модернизацией и стремлением к мировым интеграционным процессам, где ведущую позицию в процессе модернизации занимает образование.

Президент страны Н.А. Назарбаев поставил достаточно высокую планку перед национальным образованием. Образование должно стать, конкурентоспособным, высококачественным. Таким, чтобы выпускники казахстанской школы могли легко продолжить обучение в зарубежных вузах. В Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года говорится о том, что все выпускники современной школы должны качественно владеть иностранными языками. Внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы обучения на трех языках – это, безусловно, значительный шаг в реализации поставленных задач. Обучение на трёх языках, и, как следствие, владение ими практически в совершенстве, будет способствовать приобщению учащихся к культуре и традициям разных народов. Полиязычное образование – это целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам. Полиязыковая личность – это активный носитель нескольких языков [2].

Полилингвальная личность – это личность поликультурная. Именно поэтому под поликультурной личностью понимается «индивид с развитым лингвистическим сознанием» [3].

Формирование полилингвальной личности – одно из основных направлений развития поликультурного образовательного пространства.

Ю.Н. Караулов определяет «языковую личность» как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений, текстов, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью. Языковая личность в качестве объекта лингвистического изучения рассматривается

им в рамках комплексного подхода. В понятии языковой личности фиксируется связь языка с индивидуальным сознанием личности, с мировоззрением. Любая личность проявляет себя не только через предметную деятельность, но и через общение, которое немислимо без языка и речи. Речь человека с неизбежностью отражает его внутренний мир, служит источником знания и его личности. Более того, «очевидно, что человека нельзя изучить вне языка...», поскольку, даже трудно понять, что представляет собой человек, пока мы не услышим, как и что он говорит. Но также невозможно «язык рассматривать в отрыве от человека», так как без личности, говорящей на языке, он остается не более чем системой знаков. По мнению Ю.Н. Караулов, «языковая личность – вот та сквозная идея», которая «пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека вне его языка». Языковая личность является видом полноценного представления личности, вмещающим в себя и психический, и социальный, и этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс [4, с. 3-8].

Казахский национальный университет имени аль-Фараби – один из ведущих вузов в стране. Его поликультурное пространство формируется, во-первых, фактором многонациональности студенческого контингента, во-вторых, обучением на трех языках: казахском, русском, английском. Здесь обучается 17699 студентов, из них 16274 казахов, 530 русских, 27 украинцев, 98 узбеков, 36 азербайджанцев, 14 грузинов, 77 татар, 209 уйгуров, 146 корейцев.

В учебный процесс практически всех факультетов вводятся отдельные учебные курсы профильного типа, которые читаются на английском языке. Иностранные языки все студенты университета изучают в объеме 6 кредитов (1 кредит равен 45 часам), в таком же объеме изучаются казахский (для русских отделений) и русский (для казахских отделений) языки. С целью выявления особенностей полиязычия в студенческой среде, мы провели анкетирование среди студентов казахских групп факультета филологии, литературоведения и мировых языков университета.

Анкета состояла из 15-ти вопросов.

На вопросы: На каких языках вы еще разговариваете? Какой язык для вас первый, какой второй? Почему? – 90 процентов респондентов ответили, что кроме родного казахского языка, знают русский и английский языки. 40 процентов опрошенных знают восточные языки (турецкий и арабский). 30 процентов знают западные языки (германский, испанский и французский). Для 80 процентов первым (родным) языком является казахский. 20 процентов ответили, что родной язык для них – русский: дома, в окружении друзей они разговаривают на русском языке.

Следующая группа вопросов была поставлена перед респондентами с целью выяснить особенности функционирования языков в личной разговорной практике: Где и на каком языке, на какие темы вам проще говорить? На каком языке говорят у Вас дома? Вы говорите с акцентом?

Были получены следующие ответы: 80 процентов респондентов на занятиях разговаривают на казахском языке. На улице, а также разговоры на свободную тему 50 процентов опрошенных ведут на русском языке и на английском языке. Дома в семье у всех говорят на казахском и русском языках. На вопрос о наличии акцента 60 процентов респондентов ответили «да». Причиной указали то, что многие новые трудные слова вызывают трудность произношения и не сразу запоминаются.

Следующие вопросы: Вы переводите в голове слова и фразы с одного языка на другой, или они рождаются на нужном языке? Вам проще понять объяснение на родном языке или на других? Возникали ли у вас ситуации неверного понимания жителей других стран? Было ли причиной недопонимания недостаточное владение языком или незнание культуры страны?

75 процентов респондентов ответили, что автоматически переводят слова и фразы с одного языка на другой. Объяснение легче понимают на казахском и русском языках 95 процентов опрошенных. У многих возникали ситуации неверного понимания жителей других стран (Испании, Англии, Германии). Причиной были указаны недостаточное владение языком и незнание культуры.

На вопросы: Какой народ для вас похож (по менталитету, культуре) на казахов? Где, в какой стране вы себя чувствуете комфортнее? – почти все ответили, что русских понять легче, с ними легче вступать в контакт. Это связано, прежде всего, с тем, что респонденты хорошо владеют русским языком и знают русскую культуру. Именно поэтому они чувствовали себя комфортно в Москве.

На вопросы о трудностях при использовании других языков, большинство респондентов ответили, что трудности есть. Чтобы их было меньше, надо обязательно не просто учить язык, но и вникать в культуру этого народа. При использовании языка на бытовом уровне, на улице или на прогулке, достаточно понимать и быть понятым. При деловом общении важно показать хорошее владение языком.

На вопрос, какой должна быть личность в поликультурном пространстве, большинство респондентов ответили, что личность в поликультурном пространстве должна знать не менее 3-х языков, знать культуру их носителей, традиции, быть разносторонним, знать политику и экономику.

Таким образом, содержанием образовательной политики Казахстана определено обучение государственному языку, русскому, как языку межнационального общения, а также одному из иностранных. Практика взаимосвязанного обучения родному и иностранному языкам свидетельствует о взаимообогащении и о положительном влиянии языков на всестороннее развитие личности обучаемы. Формирование полилингвальной личности осуществляется не только через приобщение к иной культуре, истории, географии, литературе, искусству, науке, но и через осознание родного языка и культуры как составляющих единой мировой культуры.

Полиязычие и полиязычное образование – это веление времени, поскольку весь мир полиэтичен, полилингвистичен. Студенты Казахского национального университета им. аль-Фараби понимают и разделяют мнение, что для достижения согласия и взаимопонимания между людьми, преодоления трудностей межэтнического общения, межкультурной коммуникации важно изучать языки и культуру народов. Разумное, грамотное и правильное внедрение полиязычия даст возможность выпускникам наших школ быть коммуникативно-адаптированными в любой среде.

Список литературы

1. Сыродеева, А.А. Поликультурное образование [Текст]: учебно-методическое пособие / А.А. Сыродеева. – М., 2001.
2. Формирование и развитие языковой личности в условиях реформирования системы образования [Текст] // РК. – 2007. – № 5. – С. 23-24.
3. Сулейменова, Э.Д. Языковые процессы и политика [Текст] / Э.Д. Сулейменова. – Алматы: Казахский университет, 2011. – 117 с.
4. Караулов, Ю.Н. Язык и личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М., 1989. – С. 3-8.

О.А. Беженарь

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

DIFFERENTIATED APPROACH TO RUSSIAN LANGUAGE TRAINING

Ключевые слова: дети-билингвы, обучение русскому языку, практика.

Key words: bilingual children, learning Russian, practice.

Summary. In afternoon schools, for after schools activities aimed to Italian – Russian bilingual children, it is necessary to apply a different method for each student. The article describes how to work with the table that is used with young students who attend the Russian educational center "Academy" at ARCI "Scarlet Sails" in Milan (Italy). In the article you will find practical material. In particular, the cases of described error have been recorded on the basis of direct observation of students.

Актуальность написания этой статьи обусловлена сложившимися противоречиями между потребностью практики в адекватной оценке состояния речи у дошкольников с билингвизмом и коррекции речи при её патологии.

Объект исследования – устная речь детей 3-6 лет, живущих в Италии и говорящих на русском и итальянском языках.

По-разному называют преподавание русского языка в школах дополнительного дня: «русский как иностранный», «русский как неродной»,

«русский как второй родной», автору ближе выражение «другой родной», предложенное М.В. Поповой и Е.Л. Кудрявцевой [2, с. 100].

У большинства детей, воспитывающихся в билингвальной среде, имеются разные уровни владения русским языком, что затрудняет преподавание русского в образовательных центрах, школах дополнительного дня, функционирующих за границей. В соответствии с проблемой были поставлены следующие задачи: во-первых, выявить особенности устной речи детей с билингвизмом из итало-русских семей. Во-вторых, определить уровни владения речью детьми для организации в будущем дифференцированного обучения русскому языку.

Материалы исследования могут быть использованы в диагностической и коррекционной работе педагогов, работающих в детских образовательных учреждениях, где русский изучается как другой родной. Полученные данные могут быть использованы в учебном процессе педагогических вузов, в системе повышения квалификации воспитателей, работающих с детьми-билингвами.

В статье описана работа с таблицей, которая используется в работе с детьми-билингвами в русском образовательном центре «Академия» при АРСИ «Алые паруса» Милан (Италия).

Для плодотворной работы в школах дополнительного дня необходим дифференцированный подход к обучению детей-билингвов. Конечно, мы понимаем, что достаточно сложно организовать обучение, когда в группе десять детей разного уровня владения языком. Но, тем не менее, делить дошкольников можно и нужно хотя бы на занятия по развитию речи или по обучению грамоте.

Таким образом, мы предлагаем критерии, по которым возможно деление детей на три группы: русский как родной, русский как другой родной, русский как иностранный.

К группе «Русский как родной» можно отнести детей – носителей языка, временно находящихся за границей, или детей, у которых лексико-грамматическая правильность речи, фонетическое оформление, коммуникативно-речевая активность на высоком уровне. У таких детей сформирован навык грамматической самокоррекции. Отдельные грамматические ошибки, встречающиеся в речи, не препятствуют общению.

В группе «Русский как другой родной» могут заниматься дошкольники, у которых наблюдаются регулярные ошибки согласования и управления, характерны смешения оппозиционных звуков, неустойчивое их употребление в речи, заметна интерференция первого родного языка. Понимание русской речи ребенка возможно в контексте знакомой ситуации общения.

К третьей группе «РКИ» относятся дети, для которых русский как иностранный.

При поступлении ребёнка в школу дополнительного дня необходимо провести своего рода тестирование. С помощью игр, бесед выявить уровень развития речи для определения дошкольника в одну из групп.

Основной принцип построения учебного процесса заключается в системе последовательных, чётко описанных действий и зависит от задач, которые ставит перед собой преподаватель. С этой целью была разработана таблица (приложение 1), помогающая выявить сильные и слабые стороны каждого учащегося с тем, чтобы оказать помощь как можно раньше и эффективнее. Таблица прошла экспериментальную проверку на эффективность.

Общие сведения о себе, своей семье, ближайшем окружении; знает ли ребенок, какой он национальности, на каком языке говорят дома.	Словарный запас и навыки словообразования:	Произнесение звуков вообще и собственные только русскому	Спонтанная речь на русском со взрослыми В со сверстниками С	Исследование грамматического строя речи: *	Знание русской лит-ры (сказки, потешки, песенки, соответствующие возрасту)
---	--	--	--	--	---

Сложное предложение Почему, потому что если, то зачем, чтобы	Согласование предиката с субъектом Пр. наст. буд.	Согласование прилагательного с существительным	употребление падежных форм существительного без предлогов;	употребление предлогов;	Согласование числительного с существительным
---	--	---	---	-------------------------	---

Пример:

Анализируемый ребёнок – Леонардо. Леонардо родился в смешанной семье: отец – грек, мать – русская. Леонардо родился и рос до 3-х лет на Кипре, вот уже несколько лет он живёт в Италии, теперь итальянский является доминирующим языком. Несколько раз в год он общается с русскими бабушкой и дедушкой. С февраля, 2012 г. один раз в неделю посещает «Академию».

Общие сведения о себе, своей семье, ближайшем окружении; знает ли ребенок, какой он национальности, на каком языке говорят дома.	Словарный запас и навыки словообразования:	Произнесение звуков вообще и собственные только русскому	Спонтанная речь на русском со взрослыми В со сверстниками С	Знание русской лит-ры
Леонардо 5 лет дома редко говорит по-русски, отец – грек, мать – русская.	понимает, плохо говорит, часто пользуется одним словом для обозначения группы предметов чашка - стакан,пластиковый стаканчик, кружка, бокал	не произносит Л-ЛЬ, Ы, Х	с трудом вступает в речевой контакт с детьми (у Лео взрослоеокружение, говорящих по-русски: мама, бабушка и дедушка)	Знает сказки для детей раннего дошкольного возраста: Репка, Курочка Ряба

*Исследование грамматического строя речи:

Сложное предложение Почему, потому что если, то зачем, чтобы	Согласование предиката с субъектом Пр. наст. буд.	Согласование прилагательного с существительным	употребление падежных форм существительного без предлогов;	употребление предлогов;	Согласование числительного с существительным
Речь очень примитивна	одно прошедшее время (м.р.) для всех родов	часто ошибается существ. + прилагат. выражение типа: работа трудная	+ часто делает ошибки	наблюдаются ошибки при употреблении о, про, из, в, на, с.	одна форма два, нет мн. числа род. рода

Первое обследование речи Леонарда было проведено при его поступлении в наш центр, в феврале 2012 г., в мае проводились очередные срезы. Показатели были не очень хорошими. Причины: частое невыполнение домашних заданий, отсутствие мамы дома (постоянно на работе). Но, несмотря на это, результаты посещения «Академии» Леонардом решено было считать положительными, так как мальчик с энтузиазмом стал заниматься, с удовольствием принимал участие в играх. Значительно повысился лексический запас слов. До поступления в «Академию» считал, что по-русски говорят только взрослые. А сейчас в общении с детьми стал выступать инициатором. На занятиях по развитию речи Леонардо занимается в группе детей с низким уровнем владения русским языком. Надеемся, что скоро мальчик перейдет во вторую группу.

Контрольные срезы проводятся один раз в три месяца. После проведения срезов 2-ой, 3-ий раз проводится сравнительный анализ. При повторных неудовлетворительных результатах выясняются причины, по которым ошибки не были устранены.

После выявления ошибок в речи проводится разъяснительная работа с родителями, тактичная беседа с детьми, планируются соответствующие корректирующие занятия.

Даже при хорошем владении русским языком дети, посещающие русский центр один раз в неделю, зачастую допускают ошибки, причиной которых является межъязыковая интерференция – влияние системы первого родного языка (итальянского) на другой родной (русский), а иногда, при длительном «погружении» в язык, русский язык начинает оказывать влияние на первый родной (итальянский).

При классификации ошибок была использована работа Жеребило Т.В. [1] «Ошибки в русской речи билингвов».

Примеры ошибок, описанные ниже, были зафиксированы по материалам наблюдений за воспитанниками «Академии».

Речевые ошибки произносительного характера

Ошибки, вызванные интерференцией родного языка: Л – ЛЬ, недостаточно твёрдые Ш и Ж, отсутствие «Ы», «Х»

Ошибки, вызванные недостаточным развитием фонематического слуха:

Чичас – сейчас; светики – цветы; боже – позже; уток – уютюг

Познакомилась Лариса в России с мальчиком Вовой. Пригласил Вова Ларису к себе на день рождения. Собирается Лариса к нему в гости и спрашивает маму:

- Мама, а почему у моего друга такое странное имя – Яичко?

- Почему же Яичко? Его Вова зовут.

- Ну да, Uovo(ит. яйцо), по-русски – Яичко, - отвечает Лариса.

Синтаксические ошибки

Частыми ошибками детей билингов является смешение кодов:

1) Присоединение: *Мама сделала спэзу* (ит. *spesa* – покупки); *Моя мама камерьерка* (ит. *cameriera* – официантка + *ка* по аналогии пенсионерка, журналистка)

2) Внешнее переключение кодов, то есть переключение между целыми фразами на двух языках:

3) Внутреннее переключение кодов: смешение кодов, вставка инородного слова в середину фразы. *К нам пришла маэстра и мы пили чай;*

I. Ошибки в словосочетании:

1) Ошибки, нарушающие нормы употребления: нарушение управления вследствие изменения первоначального композиционного замысла: *Я пошел за другу* (сравните: *пошел за другом и пошел к другу*).

2) Нарушение согласования сказуемого с подлежащим: а) ненормативное употребление сказуемого при подлежащем, выраженном количественно-именным словосочетанием: *Дома у них были много игрушек*; б) неправильное употребление сказуемого при подлежащем типа я с мамой: *Я с мамой были в аквапарке*; в) употребление именной части составного сказуемого в форме 3-го лица (или среднего рода) независимо от рода и числа подлежащего: *Нужно деньги*;

3) Объединение сочинительной связью слов, обозначающих логически несопоставимые понятия, в частности, родовые и видовые понятия: *Мы купили фрукты и яблоки; я принесла игрушки и куклу*;

4) Объединение сочинительной связью разнотипных синтаксических единиц: *Мне нравится русская школа и когда здесь есть Саша Якини*.

5) Нарушение порядка слов в предложении: существительное + прилагательное: *книга интересная, машина дорогая, собака бедная*

II. Нарушение норм построения сложноподчиненного предложения:

1) объединение сочинения и подчинения: *Когда мы приехали домой, и нас ждала мама*;

2) мнимо логические ошибки в построении сложноподчиненных предложений: *Было холодно, потому что был большой снег*;

3) ошибки в построении сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными: *papa говорит, чтоб хорошо учиться;*

Классификация речевых словообразовательных ошибок

Ошибки, связанные с давлением языковой системы:

1) примеры словотворчества: *Столчик – стол, потому что стул – стульчик, шкаф – шкафчик; труслик – маленький трус; бактерии; седи́чка* (от ит. *sedia* – стул); *Муха – Спацатуха, Коприк* (от ит. *Coprire* – накрывать), *Барбале́й* (от ит. *Barba* – борода);

2) устранение фактов, чуждых языковой системе: вытеснение непродуктивной словообразовательной модели в речи учащихся и образование слов по продуктивным моделям: *Геройка* (вм. *героиня*); *докторка; королев и королевка; принцесска;*

3) смешение в производных словах приставок, суффиксов, в результате чего меняется значение употребляемых в речи слов: *Потом назвала бабушка (позвала); Я закушала уже (покушала)*

Морфологические ошибки

1) Нарушение норм употребления существительного: смешение падежных окончаний: *Я поехала в Москва; Дай книжка; Хочу Даша (хочу играть с Дашей); помогаю мама; девочка моег котик.*

2) Нарушение норм употребления прилагательного:

Особенно частой ошибкой можно считать порядок слов существительное + прилагательное (как в итальянском) *квартира своя, принцесса молодая;*

Образование ненормативных форм сравнительной степени: *лучшЕе,*

3) Нарушение норм употребления местоимения:

Употребление формы местоимения *свой, их:* *мама, я дала кошечке своего котёнка; Какая красивая кошечка, а какое своё имя. Я была у своей бабушки.*

4) Нарушение норм употребления глагола:

Неправильное образование личной глагольной формы: *я рисоваю; я танцую; волк любоваётся; я пею; грыжу ногти; чистю зубы*

Смешение языковых кодов: *Мама, я кушо; Лаваю руки* (от ит. *lavare* – мыть), *сто рисовандо; поманджала – поела* (от ит. *mangiare* – есть); *баландаю* (от ит. *ballare* – танцевать);

Деформация инфинитивных форм: *Гребти к берегу; мне нравится данцевать* (от ит. *danzare* – танцевать);

Унификация основ инфинитива и прошедшего времени: *Он ошибился;*

Ошибки в образовании прошедшего времени. *Мама, я рисунок нарисовато; поманджала – поела* (от ит. *mangiare* – есть); *покупила;*

Унификация основы разноспрягаемых глаголов: *Мы не хотим;*

Ненормативное образование форм повелительного наклонения: *Вытащ это; не плакай; не скажи никому (не говори никому); взай;*

Неправильное использование глаголов движения. *Смотри, поезд уже приедет* (вместо *едет*);

Образование несуществующих форм глаголов несов. вида: *Солнце украшивает; резают волосы;*

Употребление глагола, обозначающего совместное действие, по отношению к одному лицу: *Он поженился; Она поженилась;*

не соответствующее норме чередование форм настоящего и прошедшего времени при описании событий прошлого:

Мы шли в магазин, а там есть такой йогурт, и мама купила его;

смешение глаголов совершенного вида и несовершенного: *Мама, помогай мне (помоги) открывать дверь; я уже рисовала (нарисовала); я уже делала задание (сделала); открывай, пожалуйста, дверь (открой), покупай (купи) мне эти гомме (от ит. готте – жевательные резинки)*

смешение возвратных и невозвратных глаголов: *мультик скоро кончает; чиститься зубы, когда начинается фильм. всё видится (видно);*

5) Ошибки, нарушающие нормы употребления предлогов:

пропуск предлогов: *идём магазин; смотрю окно;*

дублирование предлога: *В нашем в школе есть один мальчик.*

смешение предлогов: *это за(для)меня; из Милана до моего дома(от Милана до моего дома); это не про (для) тебя; как у тебя зовут; кружка из папы;*

В нашей ассоциации «Алые паруса» в 2011-2012 учебном году был объявлен конкурс «Говорят дети». Конкурс был организован с целью: во-первых, вызвать интерес родителей к речи собственных детей, во-вторых, проанализировать ошибки и провести эффективную коррекционную работу. Результат: на призыв собирать и присылать словотворчество наших воспитанников откликнулось много родителей. Некоторые из них признались, что только благодаря конкурсу стали прислушиваться к тому, что и как говорят их дети.

Приведённые ниже высказывания демонстрируют, что наши билингвы делают обычные ошибки, свойственные детям-носителям русского языка.

Лида, 4 года

Время ужинать. Лида набегалась, лежит на диване и просит поиграть в доктора.

- Мама, у меня нога болит.

- Пойдём покушаем, всё пройдёт.

- Я уже много лет кушаю, а она всё не проходит!

Элеонора, 6 лет

С моим папой произошла одна печальная история – он не купил мне очень красивую куклу.

Оскар, 6 лет

Воспитатель: «Какой ты молодец, сейчас я тебя поцелую!». Оскар: «Ой, нельзя – ты же мне неродная!»

Настя, 4 года

Кладёт книгу поперёк, раскрывает её и деловым тоном: «Это мой Интернет!»

Увидев бабушку, которая чистит вставные зубы, в ужасе: «Бабушка, ты что Баба-яга?»

Её поцеловали. Настя: «Ой, ты меня погубила!» (от сущ. губы)

Саша, 5 лет

Готовим для пап подарок.

Воспитатель: «Как вы думаете, почему мы папе рисуем богатыря, а не принцессу, например?»

- Потому что он – М У Ж И К !!!»

Саша, 6 лет

- Ребята, Россия подарила нам много сказочных персонажей, а какого самого известного сказочного героя подарила нам Италия?

- Иисуса Христа!

Богдан, 6 лет

Наклонился над лужей, что-то рассматривает.

- Богдан, что ты там видишь?

- Микробов.

- И какие они?

- Они такие ...неказистые.

Богдан, 6 лет

- Богдан, кушай хорошо – будешь сильным.

- Я и так сильный, хочешь, чтоб я пересилился?

Виктор, 6 лет

- «Ну, конечно! У бабушки в комнате нет комаров! Они же не могут подниматься по лестнице!...»

Таким образом языковые особенности исследованных детей-билингвов на лексическом уровне, проявляются в том, что они часто прибегают к применению заменительных стратегий. Что касается влияния итальянского языка, то интересен тот факт, что оно практически не проявляется в материальном плане. Главная сфера влияния – структурная, т.е. воздействие на значения слов, морфосинтаксические структуры и на порядок слов.

Интерпретируя ошибки в речи билингвов можно найти много причин. Одной из главных, на наш взгляд, - недостаточное внимание родителей к обучению детей русскому языку. За несколько часов в неделю можно выявить ошибки в речи, рекомендовать упражнения, помогающие их устранить, но очень сложно обучить ребёнка говорить по-русски правильно. Остаётся надеяться, что разъяснительная работа с родителями, систематические занятия дома, последующее овладение детьми письменной речью приведут к возникновению у маленьких детей, растущих в многоязычном мире, совершенного билингвизма.

Список литературы

1. Жеребило, Т.В. Ошибки в русской речи билингвов [Текст] / Т.В. Жеребило. – Ставрополь: Сервисшкола, 2011. – С. 14-24.
2. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998.
3. Попова, М.В., Кудрявцева Е.Л. «Русский как один из языков двуязычного ребёнка...» [Текст] / М.В. Попова, Е.Л. Кудрявцева // Филология и культура. – 2012. – № 2. – 100 с.
4. Протасова, Е.Ю. Многоязычие в детском саду [Текст] / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.: ВЛАДОС, 2010.
5. Протасова, Е.Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку [Текст] / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.: ВЛАДОС, 2010.
6. Протасова Е.Ю. и др. Социология и образование [Текст] / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина, З.А. Проскурина, Е.А. Булатова // Педагогика мультикультурности для дошкольного возраста. – С. 149-152.

Д.Н. Дубинина

ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ НА ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

THE INFLUENCE OF SPEECH ENVIRONMENT ON THE EDUCATION OF PHONETIC CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITION OF CLOSELY RELATED BILINGUALISM

Ключевые слова: двуязычие, дошкольники, речевая среда, звуковая культура речи, звуки, педагог, детский сад.

Keywords: bilingualism, preschoolers, speech environment, the sound of speech, sound, teacher, kindergarten.

Summary. The author examines the impact of socio-linguistic situation in Belarus on the formation of the phonetic components of language competence of Russian speaking schoolchildren in second closely related (Belarusian) language.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом речевого развития ребенка, целью которого выступает формирование устной речи и культуры речевого общения, опирающееся на владение родным литературным языком. Устная речь ребенка дошкольного возраста развивается как в плане обогащения словарного запаса и правильного употребления грамматических форм, так и в плане её внешнего звукового оформления: ритмичность, четкость звукопроизношения, интонационная выразительность.

По мнению исследователей, звуковая культура речи отражает сформированность процессов восприятия и порождения звучащей речи и пред-

ставлений о фонетическом строе родного языка. В процессе становления и воспитания звуковой культуры речи у ребенка формируются артикуляционная (произносительная) и перцептивная (воспринимающая) базы родного языка.

Воспитание звуковой культуры речи детей осуществляется под влиянием речевой среды. В нашей стране речевое развитие детей дошкольного возраста осуществляется в специфической социолингвистической ситуации, которую можно охарактеризовать как русско-белорусское близкородственное двуязычие. Особую уникальность существующей социолингвистической ситуации придает тот факт, что, имеющийся у детей словарный запас второго близкородственного языка (в нашем случае, белорусского) носит в основном пассивный характер. Попытки активного употребления детьми слов на белорусском языке в плане правильного произношения звуков и слов не всегда соответствуют литературной норме. Исследования речевого развития детей, которые проводятся в русскоязычных дошкольных учреждениях, свидетельствуют об увеличении количества дошкольников с недостатками произношения звуков на белорусском языке. В тоже время, в соответствии с данными переписи населения, именно белорусский язык, а не русский является для двух третей русскоговорящих дошкольников и их родителей родным.

Трудности овладения дошкольниками звукопроизношением на втором близкородственном языке, в нашем случае – белорусском, связаны как с влиянием русского языка, усвоенного детьми ранее, так и с психофизиологическим развитием ребенка, недостаточной сформированностью актуальных мотивов овладения белорусским языком, ввиду определенных социальных и лингвистических причин.

К социальным причинам мы отнесем культурное языковое окружение ребенка. В настоящее время в Беларуси наблюдается функционирование трех основных языковых образований: русского языка, белорусского языка, «трасянки» (смешанного русско-белорусского наречия). Причем русский язык и «трасянку» ребенок слышит ежедневно, а литературный белорусский язык от случая к случаю. В стране сложилась социолингвистическая ситуация, которая, на наш взгляд, не имеет аналогов в других двуязычных странах. Родной (белорусский) язык одновременно является для детей языком души и языком памяти.

Отсутствие полноценного пассивного и активного двуязычного окружения детей дошкольного возраста непосредственно влияет на их подготовленность к восприятию и пониманию речи на белорусском языке.

Большинство белорусов разговаривают на смешанном русско-белорусском наречии. Дети дошкольного возраста, находящиеся в таком речевом окружении, фактически не слышат ни полноценного русского, ни литературного белорусского языка.

В связи с этим необходимо отметить, что Л.С. Выготский, предупреждал, что в речевом развитии ребенка возникают большие трудности, «когда условия воспитания не гарантируют создания... более или менее

самостоятельных сфер применения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси разных языковых систем, когда оба языка хаотически смешиваются». «Проще говоря, – отмечал ученый, – когда детское двуязычие развивается стихийно, вне руководящего воздействия воспитания, оно приводит к отрицательным результатам». По мнению Л.С. Выготского, «руководящая роль воспитания нигде не приобретает такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случаях двуязычия или многоязычия детского населения» [1, 68].

В исследовании речевого развития дошкольников, проведенном в нашей стране Н.С. Старжинской, отмечается, что при стихийном усвоении двух близкородственных языков у детей развивается совмещенный механизм создания текстов на этих языках. Дошкольники не замечают своих ошибок, у них не формируется «чувство» одного и второго языка, под которым понимается умение в данной речевой ситуации пользоваться определенными речевыми средствами определенного языка без привлечения знаний об этом языке. Отсутствие полноценного пассивного и активного двуязычного окружения детей дошкольного возраста непосредственно влияет на их подготовленность к восприятию и пониманию речи на белорусском языке. При таком положении вещей дошкольник не в состоянии воспринять языковую норму второго близкородственного языка, артикуляционные уклады звуков слышимой речи, у него формируется неправильное или неточное восприятие речевых звуков. А это, в свою очередь, приводит к появлению дефектов звукопроизношения. Нарушения звуковой культуры речи, возникшие в дошкольном возрасте, в дальнейшем могут повлечь за собой целый ряд вторичных нарушений речи: недоразвитие фонематического слуха, задержанное формирование навыков звукового, слогового и буквенного анализа слов, обеднение словаря ребенка, нарушение грамматического строя родной речи (в нашем случае, белорусской).

Результаты научных исследований и наблюдения практиков показывают, что недоразвитие фонематического восприятия сказывается не только на звучании речи, но и приводит к трудностям понимания значений слов и их грамматических форм. Снижается качество понимания словесной информации на слух, в особенности при ускорении темпа речи говорящего. Возникают трудности запоминания и воспроизведения стихов, сказок, рассказов на белорусском языке. Неустойчивое усвоение звуковых образов слова приводит к тому, что в процессе построения речевого высказывания ребенок «ищет» слово, допускает словесные замены по звуковому сходству.

Чтобы потенциал окружающей речевой среды был развивающим, в русскоязычных дошкольных учреждениях необходимо специально организовывать белорусскоязычную среду. Организованная речевая среда, с установленным высоким развивающим потенциалом, называется искусственной речевой средой. Искусственная речевая среда необходима для развития, как «дара слова» на родном языке (русском), так и на втором близ-

кородственном языке (белорусском), а также для развития интеллекта и эмоционально-волевой сферы растущего человека.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М. - Л.: \ Госуд. учебно-педагог. изд-во, 1935. – С. 53-72.
2. Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 1995. – 64 с.
3. Парамонова, Л.Г. Говори и пиши правильно [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Дельта, 2004. – С. 17-45.
4. Старжинская, Н.С. Белорусский язык в детском саду [Текст] / Н.С. Старжинская. – Минск: Народная асвета, 1995. – 159 с.

Н.Н. Корытникова

ОСОБЕННОСТИ ДВУЯЗЫЧИЯ НАСЕЛЕНИЯ УКРАИНЫ

PECULARITIES OF BILINGUALISM OF UKRAINIAN POPULATION

Ключевые слова: языковая ситуация, двуязычие, родной язык, языковая самоидентификация, суржик.

Key words: linguistic situation, bilingualism, the native language, language identification, surzhik.

Summary. Language serves society and it is one of the indicators of development and perfection. The stronger the position of language in society the stronger the prospects of culture. The article describes the unique situation of bilingualism in the Ukrainian society.

В силу исторического положения в Украине сформировалось двуязычие: граждане Украины – билингвы, кто на активном, кто на пассивном уровне понимают друг друга. Это является определенным достижением в культуре общения, политике, бизнесе, творчестве. Владение двумя или тремя языками (родным и одним из мировых – русским) так закрепилось среди разных народов Украины, что сейчас на самом деле неофициально бытует национально-русское двуязычие, несмотря на то, что овладение русским языком на государственном уровне всячески не поощряется. Соответственно законодательству государственный язык один, а свободно функционирует два.

Язык обслуживает общество и является одним из показателей его развития и совершенства. Он существует в сознании членов общества, реализуется в процессах говорения и «консервируется» в результатах этого говорения (в сказанном, написанном). Поэтому судьба языка зависит от каждого из говорящих. Через язык мы познаем мир. Наивно думать, что каждый из нас воспринимает мир непосредственно, «таким, как он есть». В

действительности наше восприятие мира осуществляется сквозь призму нашего языка, как важнейшего способа общения людей. «Мы не только говорим каким-то языком, мы думаем, скользя уже проложенной колеёй, на которую ставит нас языковая судьба» (Х. Ортега-и-Гассет).

С развитием языка тесно связано развитие культуры. В. фон Гумбольдт отмечал, что по положению языка можно установить положение культуры. Он связывает культуру этноса в один непрерывный процесс от прошлого через современное к будущему. Чем сильнее позиции занимает язык в обществе, тем надежнее перспективы культуры. Культура является материализованным проявлением духа народа, одним из способов его самопознания. Описать дух народа, его культуру адекватно, во всей ее полноте и всеобъемлемости можно только родным для носителей этой культуры языком [1]. Избавившись от родного языка, мы теряем возможность по-настоящему понимать родную культуру, не говоря уже про участие в её создании.

Для народа значение языка – сразу за значением крови. Для жизни человеческого общества после генетического кода (генная память) наибольшее значение имеет языковой код (социальная память) – сохранение информации [2]. Сейчас ученые интенсивно исследуют проблему изоморфизма этих кодов и их взаимосвязь. Л. Кавалли-Сфорца пишет: «Гены не влияют непосредственно на язык, но то, каким языком вы овладеваете, зависит от места вашего рождения и вашего окружения, семьи и социального окружения. Если какая-нибудь группа изолируется от других, происходит расхождение как генетического кода, так и языка. Таким образом, история генов и история языков много в чем едины». Я. Грилем по этому поводу говорит следующее: «Существует более живое свидетельство о народе, чем кости, оружие и могилы: это – язык» [2].

Главным вопросом становится проблема языковой самоидентификации личности в условиях нарастания транснациональных тенденций в культуре, т.е. что испытывает современный индивид в ситуации билингвизма. Чем выше форма организации сообщества, тем больше увеличивается роль языка в направлении расширения ее социальных функций и консолидации членов группы. Язык – один из мощнейших интегрирующих, цементирующих факторов сосуществования разных этносов в одном государстве.

Тот факт, что треть населения Украины (34% на декабрь 2010 г.) функционально первым языком признают русский (см. рис. 1) [3], представляет собой специфическую черту этнической структуры украинского общества. На бытовом уровне оба языка успешно соседствуют, и независимо от национальности каждый волен говорить на том языке, на котором ему удобно. Украинский как единственный государственный язык в обязательном порядке используется в системе школьного и высшего образования, в государственных учреждениях и судебной практике, средствах массового воздействия (кино, театр, СМИ).

Одновременно все официальное делопроизводство в государстве переведено на украинский язык. В частности, согласно приказу украинского министерства образования все записи в классном журнале заполняются на государственном языке, в том числе и те страницы журнала, на которых ведется учет успеваемости и выполнения учебной программы по русскому языку [4]. В предыдущие периоды украинизации харьковских школ страницы разрешалось заполнять на русском языке. Сейчас учителя русского языка имеют только русскоязычную учебную программу, по которой они составляют календарное планирование. Отсутствие украиноязычного варианта учебной программы приводит к разным переводам специальных терминов и ошибкам в оформлении официальных документов.

Распространенной является ситуация, когда устное общение в государственных учреждениях происходит на русском языке, а все официальные бумаги заполняются на украинском. То же самое происходит и с языком СМИ, особенно когда основным языком передачи является украинский язык. Довольно часто в передачах, как на радио, так и на телевидении, особенно в прямом эфире или при общении на улице, происходит переход с одного языка на другой и обратно [5]. Украинское население в принципе толерантно в языковом вопросе, поэтому дискомфорта в общении русскоговорящее население не испытывает.

Как правило, человек, говорящий на двух языках, переходя от одного языка к другому, изменяет вместе с тем характер и направление течения своей мысли, при том так, что усилие его воли изменяет колею его мысли, а на дальнейшее течение ее влияет лишь опосредованно. И наоборот, если два и несколько языков довольно привычны для говорящего, то вместе с изменением содержания мысли невольно обращается то к тому, то к другому языку. В Украине представлена уникальная ситуация двуязычия, при которой два развитых языка мирно сосуществуют. Ведь можно говорить фактически о параллельном использовании, а не конфронтации, когда говорящий в зависимости от окружения, обстоятельств или желания собеседника несколько раз в день переходит безболезненно с одного языка на другой. Можно также предполагать, что высокая доля билингвов в этнической структуре населения региона является фактором, сдерживающим развитие национализма (как украинского, так и русского) [6]. С этой точки зрения интересно мнение ученицы 11 класса харьковской средней школы: *«Я учусь в украиноязычной школе и не чувствую дискомфорта в общении с моими друзьями, которые учатся в русскоязычной школе. Мои близкие учат относиться с уважением не только к украинскому, но русскому языку. Я знаю, что тот, кто пренебрежительно относится к иной культуре, к иным традициям не может уважительно относиться к своим ценностям, к наследию и языку украинского народа».*

Знающие украинский язык и говорящие на нем могут читать книги и газеты, слушать радио и смотреть телепередачи на русском языке, поэтому выбор языка общения характеризуется личными предпочтениями и желаниями. Среди жителей города Харькова доминирующим мотивом выбора

телепередач является интерес к теме, влияние собственно этнического фактора незначительно. В городах восточного региона Украины преимущество отдано русскоязычной литературе, русскоязычному вещанию, что свидетельствует о более высоких конкурентных возможностях русскоязычной культуры по сравнению с украиноязычной. Но для западного региона языковой вопрос остается принципиальным.

Показатели использования украинского языка тесно коррелируют с показателями уровня образования и возраста [7]. В зависимости от того, какой язык используется для общения в семье, все население Украины делится на три почти одинаковые по численности группы: 1) семьи, использующие в качестве средства общения только украинский язык; 2) семьи, использующие для общения и украинский и русский язык в зависимости от обстоятельств; 3) семьи с русским языком общения. Использование русского языка для общения в основном характерно для населения восточных и южных областей Украины [6].

По данным «Евразийского мониторинга» 67% граждан Украины регулярно или довольно часто смотрят ТВ-программы на русском языке, 46% – читают прессу и 28% слушают радио [3]. Однако уровень использования русского языка будет уменьшаться в связи с тем, что начиная с детского сада и заканчивая высшей школой обучение ведется на украинском языке. По данным проф. Погребняка, динамика числа школьников с украинским и русским языком обучения свидетельствует, что к 2016 году не останется ни одного школьника, обучающегося на русском языке. Если же язык школы отличен от языка семейства, то следует ожидать, что школа и домашняя жизнь не приведут к гармоничным отношениям, а будут сталкиваться и бороться друг с другом [8]. Известно, что сформировать себя как личность ученик в полной мере может только на родном языке. Понятие «родной язык» очень многозначно и может по-разному интерпретироваться. Даже среди филологов нет однозначного понимания рассматриваемого термина. В настоящее время под родным языком понимают: 1) материнский язык – язык, которым говорила мать; 2) язык колыбели – понятие, близкое к понятию материнского языка, но не всегда с ним совпадающее, например, если ребенок воспитывался няней; 3) первый язык (хотя редко бывает так, что, начав говорить в детстве на одном языке, а затем, перейдя на другой, человек совершенно не знает тот первый язык, на котором он начал говорить); 4) функционально первый язык – язык, который чаще всего используется личностью в данных жизненных обстоятельствах; 5) язык этноса, к которому принадлежит личность.

Исторически так сложилось, что русский язык испытывает влияние украинского на всех уровнях. Следует заботиться о равном функционировании двух языков, иначе молодежь не будет знать ни того, ни другого языка. Ученики, приобретая знания и осваивая соответствующую терминологию на украинском языке, в межличностном общении продолжают говорить на русском языке. Возникает такое языковое явление как суржик – украинско-русская интерференция, т.е. случаи нарушения речевых норм

русского языка под влиянием украинского языка или наоборот. В суржике искусственно объединены элементы двух языков без учета литературных норм. Некоторые исследователи называют суржик языковой болезнью, которая возникает вследствие стремления носителя русского языка приспособиться к украиноязычному окружению. В результате появляется поколение, получившее высшее образование и не способное грамотно изложить свои мысли.

Таким образом, языковая ситуация в Украине свидетельствует, что русский язык, даже не обладая равными юридическими правами с украинским языком, фактически весьма широко используется в ряде регионов Украины продолжает выполнять функцию языка межэтнического общения. Однако условия его употребления и изучения серьезно трансформировались. Сейчас в поле зрения исследователей должны оказаться такие социологические параметры описания украинского и русского языков, которые позволили бы объективно представить положение данных языков сегодня и сделать вывод о перспективах развития русского языка в Украине.

Список литературы

1. Воропаева, Г.С. Знаково-символічні системи культури та етнічна свідомість [Текст] / Г.С. Воропаева // Язык и культура: доклады на Третьей международной конференции. – Ч. 1. – К., 1994. – С. 87-94.
2. Іванішин, В. Мова і нація [Текст] / В. Іванішин, Я. Радевич-Виницький. – Дрогобич: Відродження, 1994. – 218 с.
3. Задорин, И. Мониторинг социальных настроений населения стран постсоветского пространства [Электронный ресурс] / И. Задорин // Проект «Евразийский монитор». – Режим доступа: www.eurasiamonitor.org
4. Приказ Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины от 10.05.2011 № 423 «Про утверждение единых образцов обязательной деловой документации в общеобразовательных учебных заведениях всех типов и форм собственности» [Электронный ресурс]. – Офіційний сайт Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: www.mon.gov.ua
5. Галаган, А.И. Проблемы русскоязычного населения и русского языка в сфере образования в странах СНГ и Балтии [Текст] / А.И. Галаган // Социально-гуманитарное знание. – 2000. – № 3. – С. 36-55.
6. Фесенко, В. Украина: регионы и этнополитика [Текст] / В. Фесенко // Регион. – 1998. – № 1. – С. 22-27.
7. Українське суспільство 1992-2006. Соціологічний моніторинг [Текст]; за ред. д.е.н. В. Воронин, д.соц.н. М. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2006. – 578 с.
8. Потебня, О. Мова. Національність. Денаціоналізація [Текст] / О. Потебня. – Нью-Йорк, 1992. – 155 с.

BILINGUAL AUFWACHSEN: PRO & CONTRA

GROWING UP BILINGUAL: PRO & CONTRA

Ключевые слова: этносоциум, национальный характер, бинациональная картина мира, естественный билингвизм

Key words: ethnosocium, national character, bilingual view on the world, natural bilingualism

Summary. The article is dedicated to the research of natural multilingualism and its support and development in a multinational society: problems to be discussed are terminology, decision which language a child uses as "the one", how to use support natural multilingualism and which influence it has on the development of a child.

In der modernen russischsprachigen Literatur über die national-russische Zwei – (und Mehr)Sprachigkeit bei Kindern findet eine Vermischung der Begriffe „**Russisch als Nicht-Muttersprache**“ (RNM) und „**Russisch als zweite Muttersprache**“ (R2M) statt. Viele russischen Wissenschaftler meiden den Begriff „Russisch als zweite Muttersprache (unserer Ansicht nach wäre die Bezeichnung „andere“ besser)“, um die sprachliche Situation auf dem Gebiet der Russischen Föderation und der GUS zu beschreiben, und verwenden diesen Begriff lediglich zur Beschreibung der Situation im Ausland.

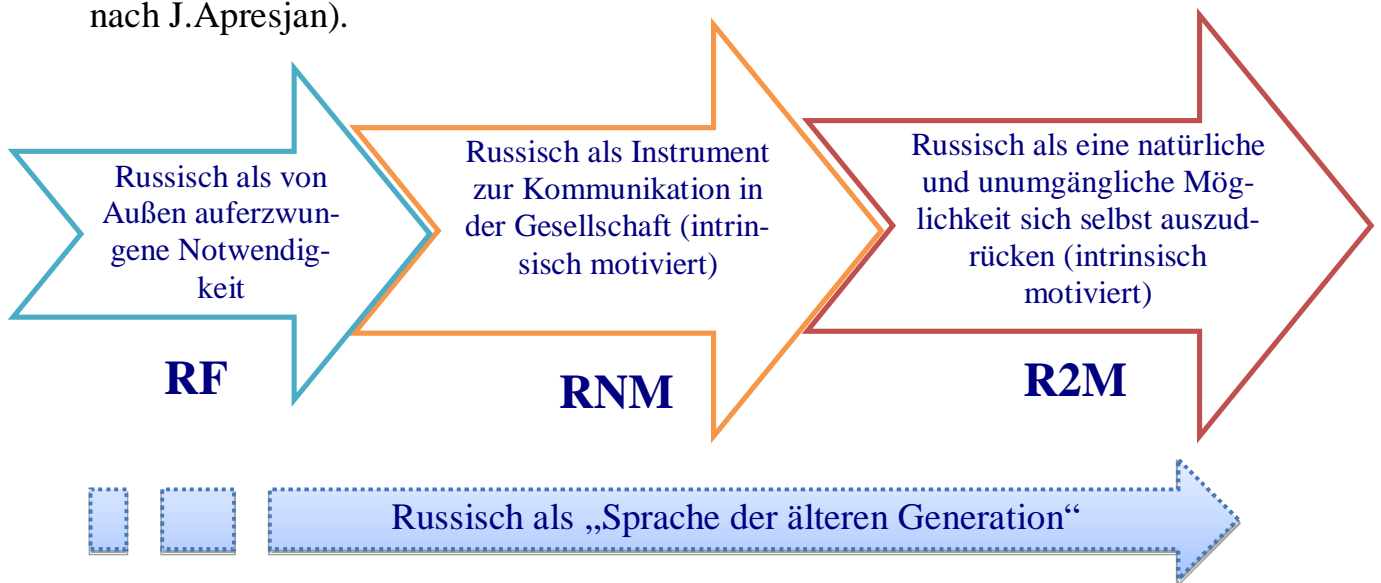
Wir schlagen folgende Differenzierung der Begriffe vor: Anstelle von „erste und zweite Muttersprache“ (angenommen nach dem Sozialisierungsverlauf, verändern sich im Laufe der Jahre je nach Kommunikationssituation, werden auch von Personen selbst anders bezeichnet: Die „erste Muttersprache“ ist von der älteren Generation, „die zweite Muttersprache“ kam mit der Zeit und persönlichen Erfahrungen als „meine andere Sprache“) wären Begriffe „**die eine und die andere Muttersprache**“ zu verwenden. Ferner betrifft „**Russisch als Nicht-Muttersprache**“ (RNM) Migranten aus ehemaligen Republiken mit einer anderen Amtssprache als Russisch, die in der russischsprachigen Umgebung leben (Arbeitsmigranten). „**Russisch als eine der Muttersprachen**“ (R2M) gilt für autonome Republiken und andere Gebiete innerhalb der Russischen Föderation, die Russisch als eine der territorialen Amtssprachen haben (die eher ihre eigene Sprache, als die Status vertretende russische Sprache, vergessen (z.B. Tatarstan), sowie für Kinder der Landsleute, die in einer anderssprachigen Umgebung leben und Russisch als Mutter- bzw. Familiensprache haben – R2M.

Die nächste ebenso wichtige Frage ist „Wer urteilt?“. **Wer entscheidet, welche Sprache die Muttersprache des Kindes ist?** In erster Linie ist es die Familie, die Eltern, die diese Sprache als Sprache der innerfamiliären Sozialisierung in die Alltagskommunikation einbringen. Andererseits ist es die Gesellschaft, die dieses Migrantenkind als „Nicht-Träger“ der Landessprache und somit der Sprache der jeweiligen Gesellschaft „markiert“. Bedeutet es dann für Pädagogen und Eltern, einen Weg zu finden, einem Kind die Möglichkeit zu geben, selbst herauszufinden und zu entscheiden, welche der Sprachen für ihn die

Muttersprache ist? Man könnte mit Umfragen anfangen (Ein Umfrageformular zur Bestimmung von natürlicher Zweisprachigkeit bei Kindern im Alter von 10-14 Jahren wurde von den Autoren des Portals www.bilingual-online.net ausgearbeitet und kann unter folgender Adresse angefordert werden info@bilingual-online.net).

Gleich die erste Frage ist über das Verhältnis der Person zu „ihren“ Sprachen (Beurteilung, Bevorzugung oder Unterdrückung, sprachliche Erwartungen und Vorstellungen). Interessant ist die Aussage von T.Posdnjakowa [5] darüber, dass im sprachlichen Bewusstsein der zweisprachigen Individuen jede Form der Existenz der russischen Sprache (Nicht-Muttersprache, Fremdsprache, zweite Muttersprache) über ein eigenes System von Erkennungs- und Unterscheidungsmerkmalen enthält, die z.B. eine Synonymisierung von „Nicht-Muttersprache“ und „Fremdsprache“ nicht erlauben (wie es bei der monolingualen Persönlichkeitsentwicklung der Fall ist) sowie eine komplementäre Umformulierung der „zweiten Muttersprache“.

Abb. 1: Typen der Beziehungen bilingualer Individuen zur russischen Sprache (aus „Sprachliche Eigenidentifikation des bilingualen Individuums“ nach J.Apresjan).



Warum wird der natürlichen Zweisprachigkeit in allen ihren Erscheinungsformen so viel Aufmerksamkeit gewidmet? Als Identifikationsmittel trennt die Sprache eine Sprachgemeinschaft von der anderen. Zweisprachige Kinder haben einen gewissen Zugang zu beiden Sprachgemeinschaften („Muttersprache“ ist die Sprache der ersten Sozialisierung, die andere Muttersprache, die die Sprache des Wohnortes ist, ist die Sprache der zweiten Sozialisierung, zugeordnet nach der Erwerbsreihenfolge und nicht nach der Wichtigkeit im Leben des Trägers). Sie sind „speakers in their own rights“, eine besondere Sprecherkategorie, die „inlanguage“ und „interculture“ entstehen lässt (einen Raum der Zweisprachigkeit und Interkulturalität). Daraus folgt, dass es nur dem mehrsprachig aufgewachsenen Kind (was nur in einer polykulturellen und offenen Gesellschaft möglich ist) einfach fällt, als Mittler zwischen Generationen und Nationen zu fungieren. Das bedeutet eine Begünstigung der Weiterentwick-

lung der russischen Sprache auf dem nationalen Gebiet, eine Annäherung (keine Anpassung) des nationalen und russischen Weltbildes.

Viele Untersuchungen haben ergeben, dass in der Welt mehr zweisprachige als einsprachige Menschen leben. Man weiß, dass zum heutigen Zeitpunkt etwa die Hälfte der Kinder unseres Planeten zweisprachig aufwächst. Die Tendenz scheint steigend zu sein. Seit Anfang des neuen Jahrhunderts richten viele Wissenschaftler das Augenmerk auf die heranwachsende Generation. Die Welt spricht von demografischen Prozessen, die Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflussen. Wenn in der nächsten Zukunft die junge Generation zum größten Teil mehrsprachig wird, so stellt sich als eine der Problemfragen die Vorbereitung des richtigen Umgangs mit dieser Erscheinung nicht nur der einsprachigen und anderen Sprachen skeptisch gegenüberstehender älterer Generation, sondern auch gleichsprachiger Gleichaltrigen und der allgemeinen sozialen Umgebung, des gesellschaftlichen Bewusstseins, sozialer und Bildungseinrichtungen, der gesellschaftlichen Meinung.

Bevor wir weiter ausführen, möchten wir darauf hinweisen, dass es sich bei dieser Betrachtung um „**natürliche Bilingualität (native speaker)**“ handelt und nicht um die „angeeignete Bilingualität“ (das Beherrschen einer Fremdsprache auf dem Niveau C1-C2 des Europäischen Referenzrahmens). Es handelt sich um aktive Zweisprachigkeit (gute Kenntnisse der beiden Sprachen, offene Kommunikation und problemloser Kodewechsel), konkurrierende Zweisprachigkeit (die Wahl der Sprache wird von der kommunikativen Situation bestimmt, nicht vom Thema), komplexe Zweisprachigkeit (Interferenzen in der Sprache, Kodemischung), und seltene koordinierte Zweisprachigkeit (zwei getrennte Sprachkonzepte mit einem vollständigen Kodewechsel in der Kommunikation). Dabei ist zu berücksichtigen, dass z.B. zweisprachige Kinder, die zu Hause konsequentes korrektes (literarisches) Russisch erfahren haben und außerhalb der Familie – die korrekte Form der anderen Sprache, in der Kommunikation mit anderen bilingualen Sprechern den konkurrierend-komplexen Typ der Zweisprachigkeit aufweisen, jedoch in der psychisch angenehmen Kommunikationssituation mit monolingualen Sprechern – konkurrierend-koordinierten Typ. Das bedeutet, dass sogar Erscheinungsformen der Bilingualität von extralinguistischen Faktoren beeinflusst werden, solche wie:

- Das Alter des bilingualen Sprechers und sein Geschlecht,
- Die Dauer und die Intensität der Aufnahme der beiden Sprachen,
- Merkmale des Gesprächspartners, die die Notwendigkeit des nationalen Weltbildwechsels bestätigen bzw. ausschließen (monolingualer Sprecher, bilingualer Sprecher mit derselben dominierenden Sprache, bilingualer Sprecher mit einer anderen dominierenden Sprache),
- Kommunikationssituation (Zeit, Ort, Kommunikationsbereitschaft), psychisches Wohlbefinden,
- Merkmale der Eltern (von Bildung und Muttersprache bis zur sozialen Position in der alten und in der neuen Gesellschaft) usw.

Doch in der Realität ist die oben beschriebene ideale Situation selten, die aktive Bilingualität ist in der Regel konkurrierend komplex.

Schlussendlich existiert die erste („familiäre“) Sprache innerhalb des inneren „Ichs“ des bilingualen Sprechers und dient seinem emotionalen Ausdruck (Ausdruck von Emotionen und Empfindungen). Die „zweite“ (gesellschaftliche) Sprache existiert in der Zeit ihres Erwerbs und der Kommunikationserfahrungen und dient der Verständigung aber nicht dem Ausdruck der Persönlichkeit. Die „erste“ Sprache existiert in der Zeit ihres Erwerbs und der Kommunikationserfahrungen und dient der Verständigung, aber nicht dem Ausdruck der Persönlichkeit. Die „erste“ Sprache „individualisiert“, die „zweite“ – „vergesellschaftlicht“, führt in den Kontext der Umgebung ein („macht so wie alle“).

Unabhängig von den vielfältigen Veröffentlichungen zum Thema Bilingualität möchten wir und nun auf Beobachtungen der natürlichen bilingualen Sprecher im Kindes- und Jugendalter stützen und Unterschiede zwischen den Kinder aus gebildeten Migrantenfamilien und ihren Altersgenossen, die dieselben Sprachen auf einem sehr guten Niveau als Fremdsprache beherrschen.

- Im Falle der gesteuerten Zweisprachigkeit kann man im Verlaufe des ganzen Lebens von der ersten und zweiten Sprache sprechen, der Mutter- und Fremdsprache: Wird die Sprache nicht in der frühen Kindheit, sondern in der Schule oder später erlernt, bleibt sie für immer die „Fremde“, die zweite. Im Falle der natürlichen Zweisprachigkeit wird die Frage nach der ersten und der zweiten Sprache in jeder Situation für das Kind individuell entschieden, die Dominanz der Sprachen kann im Verlauf des Lebens wechseln,

- In einem Kommunikationsprozess findet im Bewusstsein eines natürlichen bilingualen Sprechers der vollständige Wechsel der Sprachen und Kulturen (Wechsel der Sprache, die an den bilingualen Sprecher gerichtet ist, stellt ein Signal zum Wechsel der extralinguistischen Faktoren dar. Dieses Phänomen lässt sich vor allem bei weit verwandten Sprachen und Kulturen beobachten). Im Bewusstsein des Menschen, der die zweite Sprache als Fremdsprache gelernt hat, ist dieser Prozess undenkbar. In Gedanken übersetzt er – bewusst oder unbewusst – alles aus bzw. in seine Muttersprache (wobei es hier auch „nearnativeness“, „nativelijkeness“ gibt, wo keine Übersetzung stattfindet). Ein solcher Sprecher spielt die Situation im Rahmen seiner Kultur durch und übersetzt sie dann in die „fremde“, anstatt Kodewechsels,

- Das Weltbild im Bewusstsein der bilingualen Sprecher ist objektiver und vielschichtiger mit einigen „Schattierungen“ derselben Erscheinung

- Keinesfalls sollte eine der Sprachen oder Kulturen, die die Welt des bilingualen Sprechers ausmachen, als „fremd“ bezeichnet werden, weder aus politischen noch aus methodischen Gründen, da es der Einheit des dualen Weltbildes des bilingualen Sprechers nicht gerecht wird. Beim Individuum mit der gesteuerten Mehrsprachigkeit ist diese Vorgehensweise möglich und richtig,

- Natürliche Bilingualität ist eine Denkweise, Weltanschauungsweise und Selbstidentifikationsmöglichkeit. Gesteuerte Bilingualität ist eine Möglichkeit der Kommunikation mit den Vertretern der anderen Kultur. Spiel, kein Leben, das Aufsetzen einer Maske für die Zeit der Vorstellung unter dem Namen „Kommunikation“. Für die gesteuerte Bilingualität ist die Sprache das Ziel und nicht das Mittel.

Natürliche bilinguale Sprecher zeichnet unserer Beobachtung nach folgendes aus:

- Eine andere Struktur der Sprachzentren im Gehirn. Während bei Kindern und Erwachsenen, die eine Fremdsprache erlernen, diese Information in einem anderen Gehirnareal abgelegt wird, wird diese Information im selben Gehirnareal gespeichert, wie Muttersprache (Broca-Areal und Wernicke-Zentrum). Untersuchungen haben gezeigt, dass zweisprachige Kinder viel mehr Synapsen in diesen Gehirnbereichen entwickeln, als monolinguale Kinder. In der Praxis drückt es sich dadurch aus, dass diese Kinder viel früher methalinguistische Fähigkeiten entwickeln, d.h. sie verstehen sehr früh die Regeln des Sprachsystems, z.B. dass der eine und derselbe Gegenstand unterschiedlich bezeichnet werden kann. Mehrsprachige Kinder gehen sehr kreativ mit ihrem Sprachschatz um, sie fangen sehr früh mit Wortschöpfungen an.

- Bipolares nationales Selbstbild (Fähigkeit, eine „Verständigungsbrücke“ zwischen Kulturen, deren Träger sie sind, und der dazwischen liegenden Kulturen, aufzubauen). Zwei Kulturen bilden innerhalb des bilingualen Sprechers eine gewisse Einheit – eine dritte Kultur (keine Verschmelzung, sondern Erschaffung eines Neuen aus der unaufhörlichen Analyse der bereits Existierenden). Zwei nationale Weltanschauungen in einer Person, Dialog der Kulturen in einer Person.

- Verstärkung der sozialen Kompetenz, ausgebildete Mediatoren-Kompetenz.

- Von Anfang an eine Strukturiertheit des Bewusstseins – Ordnung im Bewusstsein ist notwendig, um den doppelten sprachlichen und kulturellen „Ballast auszugleichen“ und ist zu beobachten in dem Streben den gesamten Lebensraum zu strukturieren, nicht nur ins Russische und Nicht-Russische (Ukrainische und Nicht-Ukrainische usw.), sondern nach anderen, dem Alter und dem Bildungsstand zugänglichen, Kriterien. Dabei setzen die bilingualen Sprecher diese Kriterien eigens fest.

- Ein starkes Streben und Fähigkeit zur Selbstanalyse als den Weg zur Analyse der umgebenden Realität und ihrer Erschließung: Ich habe etwas Falsches gesagt/meine Eltern haben etwas Falsches gesagt.

- Fähigkeit der tiefgehenden Semantisierung der beiden Muttersprachen (später auch der erlernten Fremdsprachen), gegenseitigen Bereicherung der Sprachen. Für bilinguale Sprecher ist die Sprache ein lebendes Organismus, somit stellt die Mischung der beiden Sprachen in der frühen Kindheit keinen Versuch das Unbekannte durch das Bekannte zu ersetzen, sondern oft eine Möglichkeit der Vereinfachung, „Durchsichtigmachung“ des Bekannten, Wortschöpfungen)

- Die Fähigkeit, eine große geistige Anstrengung auszuhalten (Bei richtiger „Erziehung“ der Bilingualität auch auf dem extralinguistischen Niveau und der Unterstützung von Anfang an)

- Denken in Bildern, Fehlen der Übersetzung im Kopf

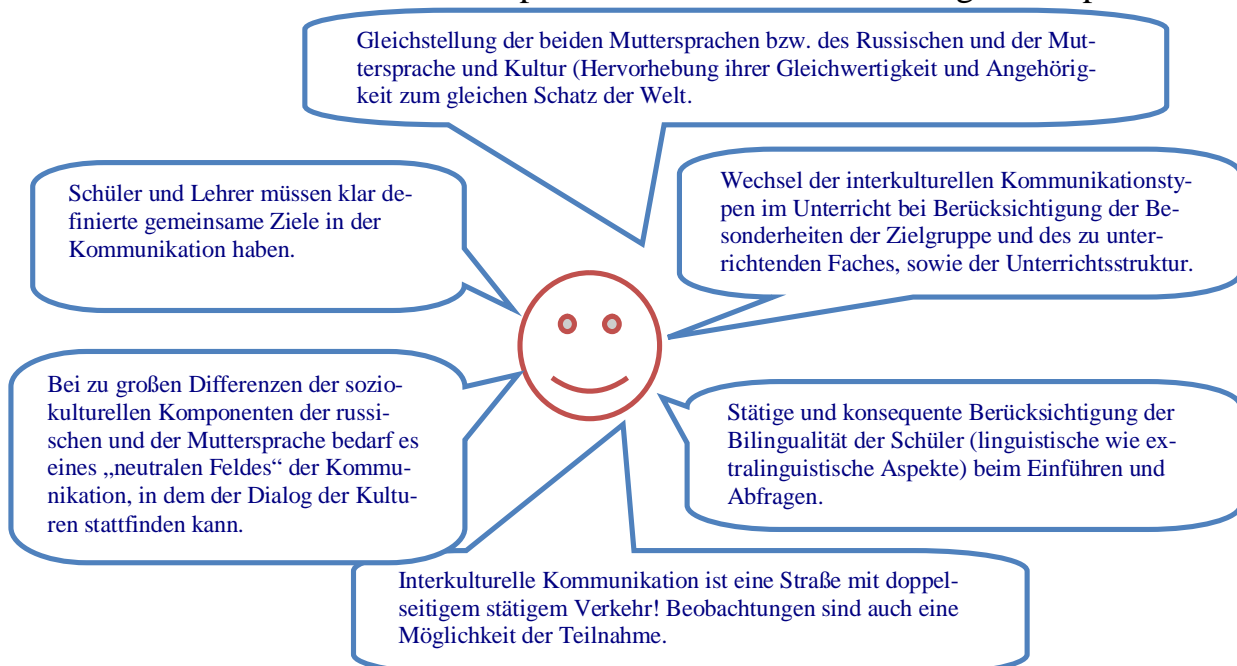
- Große soziale Aktivität und – bei unzureichenden Sprachkenntnissen – Streben nach Erweiterung der Kontaktpersonenzahl.

Es sind jedoch nicht alle Besonderheiten der mehrsprachigen Entwicklung positiv zu sehen bzw. werden sie nicht als solche von der Umgebung wahrgenommen. So ist z.B. das Problem der **Interferenz** (Sprachmischung) allgemein bekannt. Viele Eltern und Pädagogen schenken dem zu Recht viel Aufmerksamkeit. Lange wurde angenommen, dass Sprachmischungen möglichst zu vermeiden wären. Heute weiß man, dass der gleichzeitige Gebrauch zweier Sprachsysteme an sich für das Kind natürlich ist, da es seine kreativen Fähigkeiten in dem Spracherwerb zeigt. Trotzdem darf man nicht vergessen, dass in dem einsprachigen sozialen Kontext die Qualität der Kommunikation auch von der Fähigkeit abhängt, seine Gedanken mit Hilfe nur eines Sprachsystems auszudrücken. Ein frühes Eintauchen in eine fremdsprachliche Umgebung kann bei einigen Kindern zu langanhaltenden Sprachentwicklungsverzögerungen führen.

Die Interessen der ein- und mehrsprachigen Kinder desselben Alters unterscheiden sich wenig (je nach Bedürfnissen und Möglichkeiten der älteren Generation, diese zu befriedigen). Die Besonderheit liegt darin, dass man zu zweisprachigen Kindern zwei „Schlüsseln“ finden kann, wenn man beide Sprachen berücksichtigt. Sie verstehen schon früh, dass es viele Sprachen und Kulturen gibt, dass es für unterschiedliche Probleme unterschiedliche Lösungen gibt, dass sie die Möglichkeit haben, unterschiedliche Vorgehensweisen vorzunehmen, bzw. von deren Existenz wissen.

Aus dem oben gesagten gelangt man zur Schlussfolgerung, dass Eltern, Lehrer und Erzieher die mehrsprachigen Kinder anders behandeln müssen, die Dualität ihrer Weltanschauung, die ihren Ausdruck in der Sprache findet, berücksichtigen. Es bedarf einer korrektierend-lenkenden Methode mit dem Schwerpunkt Landeskunde, der Beobachtung der Kinder, Korrektur des Verhaltens, der Hilfe in der Eigendefinition als Weltbürger, des Anbietetens der Hilfsmittel für Eigendefinition und das Vereinen beider Kulturen und Sprachen.

Abb. 2: Wichtigste Bedingungen für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation innerhalb des Lernprozesses bei natürlichen bilingualen Sprechern.



Zur Kenntnisnahme für Eltern und Pädagogen: Die Ausgangsposition für die Arbeit mit zweisprachigen Kindern ist „Die Sprache ist das Instrument der interkulturellen Kommunikation. Kommunikation in dieser Sprache ist das Ziel des Lernens“. Nicht weniger wichtig ist auch zu wissen, dass die Gehirnstruktur sich bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres formt. Mit einem bis sieben Monaten erhält das Gehirn 50% seines Erwachsenenpotentials, mit 3 Jahren – 80%. Das bedeutet, dass wenn Eltern und Pädagogen in den ersten drei Lebensjahren des Kindes kein Fundament der Zweisprachigkeit aufgebaut haben, gibt danach nichts, worauf weitergebaut werden kann. Und drittens darf die Notwendigkeit der stetigen Entwicklung nicht vergessen werden, denn diese Notwendigkeit wird von der Lebenssituation aufgezwungen (nicht wir treffen die Wahl, ob ein Kind zum bilingualen Sprecher wird, sondern es selbst hat in der Situation der unterschiedlichen Sprachen in der Familie und der Umgebung keine andere Wahl...)

Erwachsene Mitglieder einer jeden ethnischen Gruppe müssen bedenken, dass sie nicht nur Weiterführer des Nationalen und des nationalen Weltbildes sind, nicht nur für die Gesellschaft, in der sie leben, sondern auch für ihre Kinder. Die Kinder ahmen die Verhaltensmodelle ihrer Eltern nach, lassen eine Erwachsenen diaspora (Ghetto) im Miniformat entstehen. Daher rührt die Wichtigkeit der sogenannten „nationalen Schulen“ außerhalb des Landes („russische Schulen“ in der Welt) und der internationalen Klassen in der Russischen Föderation und GUS. Und dafür sollten eine Auswahl der Pädagogen stattfinden sowie eine „Destandardisierung“ (Desowjetisierung) derer Weltanschauungen. So zeigt das Beispiel einer Reihe „russischer Schulen“ in den Ländern der EU, dass die standardisierte Weltanschauung der älteren Generation (Eltern und Lehrer) eine nicht-europäische ist, klar sowjetische, was zur aller Individuellen im Kinde führt (Gruppenunterricht, „einer für alle, alle für einen“, Ablehnung Andersdenkender und Selbstrealisierungsversuche außerhalb der Gruppe u.ä.). Dabei ist die Weltanschauung der heranwachsenden Generation und gesellschaftliche Standards des Aufenthaltslandes europäische (wir sprechen nicht von Demokratie, die auch in der EU oft eine nominale ist, sondern von der individuumorientierten Gesellschaft). Differenzen in den Erwartungen zweier für das bilinguale Kind wichtiger Sozia führt zur inneren Disharmonie und späteren Ablehnung des für das Kind „unwichtigen“ Soziums – der „russischen Schule“ (es gibt wenige Bildungszentren, die stolz auf ihre weiterführenden Klassen sein können). All das führt bei der älteren Generation zu einem Gefühl des Unverstandenseins einem Abbruch der Verbindung mit der jüngeren Generation.

Natürliche bilinguale Sprecher stellen sich weit seltener als ihre Altersgenossen mit Russisch als Nicht-Muttersprache die Frage nach der Notwendigkeit zweier Sprachen. Sollten solche Zweifel auftauchen, kann man von einer unzureichenden Arbeit der Lehrer und Eltern in ihrer Erwartungshaltung den Kindern gegenüber sprechen:

- Über die Gleichberechtigung zweier Muttersprachen und Kulturen als Bestandteile der weltlichen Schatzkammer,
- Über die Vorteile der Zweisprachigkeit im Alltag,

- Über die Aspekte beider Kulturen und die Geschichte der Länder als Bestandteile der Geschichte der eigenen Familie.

Eltern und Lehrer sollen sich berufen sehen, dem Kind zu zeigen, dass Sprache ein unentbehrlicher Teil der Kultur ist und den Mittler zwischen der Kultur und dem Menschen darstellt, sowie zwischen dem Menschen und dem Sozium. Je höher die Anzahl der Sprachen umso breiter das Feld der Informationsgewinnung und umso mehr Möglichkeiten der Objektivierung dieser Information. Das führt zu einer größeren Unabhängigkeit des Individuums vom Einfluss des staatlichen Systems. Dabei dürfen sowohl Eltern als auch Lehrer nicht vergessen, dass Kinder Spiegel mit einer vielfachen und langfristigen Vergrößerung sind. Deshalb ist es wichtig, auf eigene Sprache zu achten, sowohl Mischungen als auch Fehler in der Wort- und Formbildung und in der Syntax zu vermeiden.

Empfehlungen an die Eltern:

Eltern und Pädagogen haben das gleiche Ziel, nämlich ein erfolgreiches Kind zu erziehen. Das Ziel kann nur durch gemeinsame Bemühungen erreicht werden. Richtige Kommunikation (Kommunikationskompetenz) ist der Schlüssel zum Erfolg. Deshalb sind Eltern und Erzieher von Anfang an ein Team. Den Elternabenden sollten individuelle Elterngespräche mit Pädagogen, Psychologen, Logopäden vorangehen. Die Elternabende sollen: Den Eltern die Methodik des Kindergartens erklären und Eltern motivieren, zu Hause in der dem Kind vertrauten Umgebung weiterzulernen (idealerweise ist die Kommunikationssprache zu Hause die „schwache Sprache“; die in der Umgebung nicht stark vertreten ist).

Die Eltern ermöglichen den individuellen Zugang zum Kind im Bildungs- und Erziehungsprozess, sie verbinden Erziehung und Bildung. Oft tragen die Eltern dazu bei, dass ihre zweisprachigen Kinder ihren einsprachigen Altersgenossen in der Entwicklung nachstehen. Der Grund dafür liegt nicht in der Zweisprachigkeit, sondern im sozialen Status der Eltern und dem Ansehen der zweiten Muttersprache der Familie (Die Eltern erfahren keinen Erfolg in der neuen Gesellschaft, sind nicht bereit, die neue Sprache zu erlernen, gehören zur bildungsfernen Schicht u.a.) Deshalb ist es wichtig für Erzieher bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen auch die psychologischen und sozialen Faktoren der Familie zu untersuchen. Idealerweise legt man sich eine „Familienkartei“ zu mit dem Vorschlag, mit Hilfe der Eltern wichtige Informationen aus seiner unmittelbaren Umgebung einzutragen (auch den „sprachlichen“ und „sozialen“ Pass der Eltern).

Den Eltern mehrsprachiger Kinder können wir folgendes empfehlen:

- Die Sprache entwickelt sich nicht von alleine. 45 oder 90 Minuten pro Woche reichen für die sprachliche Entwicklung nicht aus (es stimmt nicht, dass die Bildungseinrichtungen für die Erziehung und Entwicklung des Kindes zuständig sind und Eltern ihre Kinder dorthin bringen, um eigenen Interessen nachgehen zu können). Vor allem in der Familie wird der Grundstein für die Mehrsprachigkeit gelegt. Deshalb ist es wichtig, sich viel mit dem Kind zu be-

schäftigen, dabei erfolgt die Kommunikation in der „schwachen“ Sprache und nicht in der Umgebungssprache.

- Auf keinen Fall die Kommunikation in einer der Muttersprachen zugunsten der anderen Muttersprache ablegen und dabei die Kommunikation mit anderen Familienmitgliedern und Sozia in dieser Sprache weiter zu pflegen. Ein solcher „Abbruch“ würde dem Kind mehr schaden, als nützen. Es könnte sich von einem Teil der Kommunikation und von den Familienmitgliedern emotional isoliert fühlen.

- Auf die Korrektheit der eigenen Sprache achten. Wenn Sie in einer der Sprachen nicht sicher sind, sprechen Sie mit Ihrem Kind in ihrer stärkeren Sprache und lassen sie ihren Partner diese „Lücke“ schließen.

- Sich konsequent an die Methode „eine Person-eine Sprache“ halten. Es wäre besser, wenn Eltern untereinander in der „schwachen“ Sprache sprechen würden, damit das Kind diese Sprache als der Landessprache gleichberechtigte erlebt. Die Kommunikationssprache der Elternteile sollte in jeder Situation konsequent beibehalten werden. (In einer anderssprachigen Gesellschaft sollte man sich der Kommunikation mit dem Kind in einer anderen Sprache nicht schämen. Besser ist es, den anderen zu erklären, worum es geht. Damit vermittelt man auch dem Kind, dass man sich für keine seiner Muttersprachen schämen muss)

- Darauf achten, dass die quantitative Zeit des Sprachgebrauchs ausbalanciert ist. (Dabei darf nicht vergessen werden, dass das Kind in der „starken“ Sprache auf dem Spielplatz, auf der Straße, im Kindergarten spricht. Die Anzahl der Menschen, die mit dem Kind bzw. in seinem Beisein die „schwache“ Sprache sprechen, sollte nach Möglichkeit der Anzahl der Sprecher der „starken“ Sprache angeglichen werden. Wenn ein Kind bis drei Jahren keine Gespräche zu einem bestimmten Thema in dieser Sprache wahrgenommen hat (Die Sprache der Erwachsenen kann dabei an das Kind adressiert sein oder auch nicht), wird es für das Kind schwierig werden diesen thematischen Bereich später in der eigenen Sprache wiederherzustellen.

- Darauf achten, dass beim Kind oft genug die Notwendigkeit besteht, die „schwache“ Sprache zu sprechen, da sie oft auf eine vorschulische Bildungseinrichtung, Spielplatz und Zuhause begrenzt ist. Genau diese Funktionalität ist die Grundlage der Motivation, in der „schwachen“ Sprache zu sprechen und als Folge eine Begründung für das spätere Lernen der Sprache (Die Ansicht „Muttersprache muss man nicht lernen“ halten wir für falsch). Die „schwache“ Sprache sollte zur Sprache der Straße werden, des Arztes (abwechselnd einen russischsprachigen und einen nationalen Arzt aufsuchen), des Theaters und Kino, der Bücher, des Spielplatzes, der Reisen und der Sommerlager.

- Aus der Kommunikation in der zweiten nationalen Sprache oder in der russischen Sprache kein Muss oder gar Folter zu machen! In beiden Sprachen mit dem Kind spielen, Zeichentrickfilme anschauen, russische und nationale Feste feiern.

- Bei der Erziehung und in der Kommunikation mit dem Kind daran denken, dass in der Muttersprache Wörter nicht nur eine „wörtliche“ Bedeutung haben. Sie beinhalten viele Assoziationen, die mit einem bestimmten Emotio-

nenkreis, mit persönlichen Alltagserfahrungen des Kindes verbunden sind. Deswegen sollte man beim Unterrichten nicht auf Materialien für Russisch als Fremdsprache zurückgreifen, sondern zu Hause das Kind selbst auf das Lesen der Bücher Anschauen der Filme in russischer und nationaler Sprache vorbereiten, z.B. indem man unbekannte Wörter erklärt, sie auf Bildern zeigt oder bastelt: Das Häuschen aus Streichhölzern, den Sonnenhut aus der Zeitung...

- Bildung unterschwellig anbieten, statt zu unterrichten. Sehr wichtig ist die Wahlfreiheit (Was spielen wir jetzt? In welcher Sprache sprechen wir, schauen uns den Film an...). Das Kind soll jedoch seine Wahl begründen. Der Erwachsene soll auch hier mit dem Beispiel voran gehen indem sie z.B. im Alltag erklären, warum jeweilige Tätigkeit durchgeführt werden soll (diese Erklärung ist auch eine Motivationsmöglichkeit, eine ideale für zweisprachige Kinder). Auf keinen Fall soll durch Vergleiche mit einem anderen Kind motiviert werden („Er hat es toll gemacht, jetzt musst du es noch besser machen“).

- Wichtige Information darüber, was gerade passiert, dem Kind in beiden Sprachen anbieten (z.B. „wir gehen in den Kindergarten“). Somit wird die Gleichbedeutung beider Sprachen in seinem Bewusstsein unterstrichen.

- Die Sprache und sprachliches Verhalten nicht mischen. Versuchen, die Kinder in eine Umgebung zu bringen, die Nachahmungsbeispiele der positiven Integration liefern können. Kinder ahmen das Verhalten der Menschen nach (die ihnen nachahmungswert erscheinen) und erfahren somit die lebendige Kommunikationsstruktur. Später wird sie analysiert. (Indem das Kind den Akt der Kommunikation durch das Wiederholen der Gesten, der Körperhaltung, der Mimik fühlen sie, wie sich durch die Körpersprache ihre Stimmung und ihr Befinden beeinflussen können)

- Mit den Kindern den Sprachenwechsel und den Verhaltenswechsel trainieren (durch Nutzung von Übersetzungen und Beschreibungen, Suchen nach Äquivalenten in der zweiten Muttersprache, ob man Gestik und Mimik bei Erklärungen gebraucht und ähnliches)

- Die mehrsprachige Erziehung durch Kommunikation und Korrektur durchführen, als Hilfestellung in der Wahl des Weges, den das Kind gehen will, und nicht als Aufzwingen des einen oder anderen Verhaltensmodells durch Kultur oder favorisierte Sprache. Die Erziehung, die Eltern in ihrer Heimat genossen hatte, könnte den allgemein verbreiteten Vorstellungen im neuen Land nicht entsprechen. Was ist in einer solchen Situation zu tun? Beobachten Sie das Verhalten der Eltern/Erzieher und der Kinder in der Öffentlichkeit (beim Einkaufen, im Kindergarten, auf dem Spielplatz, im Verkehr) und auf Geburtstagen. Und denken sie daran, dass Kinder sehr aufmerksam beobachten und intuitiv die richtige Verhaltensweise in jedem Sozium wählen.

- Außerdem könnten wir den Eltern empfehlen, (ev. Mit den Erziehern) eine Art „Beobachtungstagebuch“ zu führen, in dem Besonderheiten der emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung festgehalten werden. (In Gesprächen mit Erziehern und Psychologen könnte darauf zurückgegriffen werden)

- Jede der Sprachen sollte im **Kontext der entsprechenden Kultur** gelernt werden. Nur so wird das Kind die Rolle und den Platz der Sprach in der

Entstehung des nationalen Weltbildes verstehen. Er wird die Sprache als Lern- und Kommunikationsmittel nachempfinden können. Wie die Gesellschaft sich der Sprache gegenüber verhält (ob sie sie verändert oder bewahrt), so wird auch die heranwachsende Generation sich verhalten. Wollte man weiter gehen, könnte man sagen, dass man die Gesellschaft und die ganze Nation an ihrem Verhältnis zur Sprache beurteilen kann. (Kleine Völker Europas haben ein ganz zärtliches Verhältnis zu ihren Sprachen. Sie vermeiden Entlehnungen und führen nur notwendigste grammatikalische Veränderungen ein, führen ebenfalls keine linguistisch unnötigen Reformen durch). Daher ist es wichtig:

- Im Spiel die reale Welt nachbauen zu lassen (aus Bausteinen das eigene Haus nachbauen und beschreiben, wo sich was befindet und wo das Kind ist, andere Gebäude in der Umgebung nachbauen lassen, Geschäfte, Krankenhaus. Was und wofür braucht man? Was fehlt noch?)

- Daran denken, dass man Traditionen und Kulturen nicht einfach „erzählen“ kann, man muss sie dem Kind zeigen: In seinem eigenen Verhalten und Befolgen der Traditionen, indem man mit dem Kind Zeichentrickfilme und Filme schaut und in russischer Sprache und Kultur bespricht, indem man Träger der russischen Sprache nach Hause einlädt, vor allem Gleichaltrige und ältere Generation.

- Bei der Einrichtung des Kinderzimmers und der ganzen Wohnung darauf achten, dass nationale Muster, Sprüche aus beiden Kulturen verwendet werden

- Sowohl russische als auch nationale Feste feiern (einschl. Küche). Geburtstage kann man in beiden Sprachen feiern oder das Kind selbst die Sprache wählen lassen. Alltägliche Prozeduren (Morgengymnastik, Zähneputzen, Baden etc. abwechselnd in beiden Sprachen mit passenden Sprüchen und Gedichten aus den jeweiligen Kulturen anbieten.

- Eigene Spiele den Kindern nicht aufzwingen, sondern sich in das Spiel der Kinder einklinken! In der frühen Kindheit soll der Lehrprozess parallel zum Umwelterkundungsprozess geschehen: Interessiert sich das Kind für Pflanzen, benennen die Eltern diese auf Russisch oder in anderer Muttersprache, es widmet sich der Geographie, die ältere Generation reist mit ihm auf dem fliegenden Teppich in die Herkunftsländer, erzählt von ihren Bewohnern und Städten.

- Für das zweisprachige Kind stellt die Sprache einen abstrakten Kulturträger dar. Deshalb ist es wichtig beim Lernen eines neuen Begriffs dem Kind die Gestalt begreifbar zu machen (Visualisierung)! Beim Reproduktionsprozess erscheint zuerst die Gestalt, die in der bestimmten Kultur kennengelernt wurde, danach das Wort in der der Sprache entsprechenden Situation (Umgebung, Gesprächspartner). Idealerweise wird die Gestalt aus der anderen Sprachumgebung danach im Vergleich angeboten. Ein Beispiel der Aufgabe für das Kind: eine Definition für den gegebenen Begriff in der zweiten Muttersprache geben (keine Übersetzung, sondern einen adäquaten Begriff) unter Berücksichtigung der Semantik und der kulturellen Komponente. Besondere Aufmerksamkeit sollte der Beobachtungs- und der Vergleichsfähigkeit gewidmet werden (zuerst Gemeinsamkeiten und erst dann die Unterschiede suchen).

○ Erweiterung des Wortschatzes und der Kommunikativen Kompetenz geschieht bei zweisprachigen Kindern am besten im Spiel (allgemein stellt das Spiel die Hauptbeschäftigung dar. An von Erwachsenen dargebotenen Beispielen können sich die Kinder Orientieren und eigene entwicklungsfördernde Lernspiele erfinden). Fingerspiele, Märchenspiele, logopädische Spiele, Spiele zur Phonetik („Erkenne die richtigen Laute“) sollen in beiden Sprachen angeboten werden. Dabei sollte nicht übersetzt werden, sondern die der jeweiligen Kultur zugehörigen traditionellen Komponenten gewählt werden. Es wird auch intensive Arbeit mit Märchen empfohlen, da sie sehr viele Informationen über Kultur und Traditionen enthalten.

○ Mit den Kindern den Vergleich (Analyse und Synthese) beider Kulturen und ihrer Erscheinungen in den Sprachen trainieren (spielerisch in den Alltag „eingeflochten“), z.B. im Zoo oder während eines Spaziergangs in der Natur – wie spricht der Hund? Wie spricht der deutsche Hund? Usw. Das ist besonders wichtig, da der Kodewechsel beim zweisprachigen Kind nicht nur in der Kommunikation mit der Außenwelt geschieht, sondern beim Erschließen dieser Welt und der Analyse dieser Welt innerhalb des eigenen Ichs. (Nach M.Bachtin und A.Uchtomskij ist der Dialog im Bewusstsein einer Person an sich möglich, der „innere Dialog“). Ein Kind mit russischer und deutscher Muttersprachen sieht die ihn umgebende Realität einmal aus der Position eines Deutschen, und dann aus der Position eines Russen. Wenn man die Mechanismen des positiven Vergleiches unterschiedlichen nationalen Weltanschauungen und diese als „unterschiedliche, jedoch sich gegenseitig ergänzende“ mit dem Kind nicht übt, könnte eine diese Weltanschauungen als „fremd“ wahrgenommen und abgelehnt werden, was sehr negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bedeuten würde.

Zum oben Gesagten muss hinzugefügt werden, dass das kulturelle Bildungsniveau (auch das Niveau der älteren Generation und sein Verhältnis zur neuen fremdkulturellen Umgebung) einen direkten Einfluss auf das Entwicklungsniveau des zweisprachigen Kindes (wer auf Deutsch die „Bild“ liest wird auch in russischer Sprache auf *yellow press* zurückgreifen).

Список литературы

1. Громова, Л.Г. Возможности формирования межкультурной компетенции при изучении русского языка по методу тандем-обучения [Текст] / Л.Г. Громова, Е. Кудрявцева-Хентшель // Международный сборник научных трудов юбилейной конференции, посвящённой 20-летию кафедры РКИ Тверского государственного университета «Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания». – Тверь: ТвГУ, 2012. – С. 29-36

2. Кудрявцева, Е.Л. Естественный билингвизм как феномен культуры [Электронный ресурс] / Е.Л. Кудрявцева. – Режим доступа: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf_doc/14_kudrjavceva.pdf

3. Кудрявцева, Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал [Текст] / Е.Л. Кудрявцева // Вопросы поддержки ес-

тественного билингвизма диаспор как условие плодотворной интеграции мигрантов в иноязычную социальную среду: сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции); под ред. С.М. Андреевой, С.Б. Климова – Буэнос-Айрес, 2011. – С. 42-47.

4. Попова, М.В. Русский как один из языков двуязычного ребенка: Методологические и методические аспекты [Текст] / М.В. Попова, Е.Л. Кудрявцева // Филология и культура. *Philology and Culture*. – 2012. – № 2 (28). – С. 99-102

5. Позднякова, Т.Ю. Русскоязычие и проблемы русскоязычной идентификации билингвов [Электронный ресурс] / Т.Ю. Позднякова. – Режим доступа: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=831%3Aprobleme-der-selbsidentifizierung-der-bilingualen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=de

Т.В. Куприна

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

MAIN PECULIARITIES OF MORDEN RUSSIAN DISCOURSE

Ключевые слова: билингвальное образование, глобальная лексическая система, полиязычная культура, русскоязычный дискурс.

Key words: bilingual education, global lexical system, polylingual culture, Russian language discourse

Summary. The article is devoted to the problems of the modern Russian language discourse and its classification is introduced. It contains the author's definition of the global language lexical system as a process of transition from a static, relatively stable organization of separate language lexical systems to their steadily increasing cooperation on the law of synergy and complementarity. It defines the goals and objectives of didactics in this situation consisting of selecting appropriate methods teaching not only the language but also adaptation courses, contributing to the development of intercultural communication competence. It's particularly important to create a modern unified system of different sites containing databases on philology. The article indicates the special role of the teacher and the new forms of learning in the format of bilingual education.

В современном мире при нарастающих процессах глобализации и интеграции различных систем социума, правомерно говорить и о едином средстве общения, т.е. языке/языках, которые, возможно, смогут способствовать расширению и углублению международных контактов в различных политических, экономических и социокультурных сферах.

Необходимость расширения международных контактов требует и общего языка делового общения. За последние десятилетия самые высокие

темпы распространения, в том числе и в России, получил английский язык. Хотя в последнее время своеобразную конкуренцию ему составляет и русский язык.

Как отмечается в статье Я. Галло и Е. Евпака, возросшая востребованность русского языка в качестве средства международного общения связана с укреплением авторитета России как одного из политических, экономических и культурных полюсов современного мира. Повышение роли русского языка в современном коммуникативном пространстве объективно способствует развитию широкого взаимодействия с Россией – инвестиционного, торгового, образовательного, научного. ...Сегодня русский язык изучают для того, чтобы состояться в жизни. ...Многие приезжают в Россию, понимая, что сейчас прибыльный бизнес делается в России. С каждым годом в мире увеличивается поток российских туристов, и, следовательно, появляется интерес к русскому языку среди обслуживающего персонала. И, наконец, через русский язык, ...можно приблизиться к богатейшей русской культуре [Галло, Евпака 2008: 287].

Но что представляет собой система русского языка на современном этапе? В настоящее время лингвистическая ситуация трактуется как переход к полистилистической культуре, включающей все многообразие взаимодействующих культур и субкультур, т.к. усиливаются контакты с многочисленными культурами других стран. Как следствие, лексическая система переживает массированное наполнение иностранными словами, прежде всего из английского языка.

...Достигающее критического уровня в последние десятилетия увеличение количества специфических черт в русском языке, функционирующем в иноязычном окружении, вновь актуализирует проблему региональных вариантов русского языка. ...В настоящее время уже появились исследования, посвященные региональным вариантам русского языка на Украине, в Литве, США, Германии и др. ...Наблюдения последних десятилетий показывают, что в языке великой культуры... значительно увеличилось количество и изменилось качество специфических черт, обусловленных прежде всего родным языком билингва. Нередко «нормы русской литературной речи в национальных регионах на современном этапе складываются весьма своеобразно и не могут быть определены только в категориях «правильное – неправильное». Сдвиг в нормах оказался особенно ощутим в последние годы: ориентация на национальный язык и формы его выражения проявляется в широком калькировании слов, их значений, словосочетаний, в отказе от адаптации грамматических форм и проч. Клишируясь и используясь как стереотипы, они придают русскому языку иное стилистическое измерение. Это не орнамент, а структура содержания, обусловленная широкой интерференцией» (цит. по Л.М. Грановской). Иначе говоря, средствами русского языка передается инациональная картина мира. Таким образом, можно совершенно определенно говорить уже не о потенциальном, а о фактическом формировании неких языковых сущностей, имеющих отличия от национального русского языка на фонетиче-

ском, грамматическом, семантическом и лексическом уровнях [Белоусов 2011: 43-44].

Между тем давно замечено, что освоение других языков, даже «мертвых» (например, латинского и древнерусского), оказывает большое внимание на расширение словарного запаса людей, на обогащение их понятийного аппарата, эстетических вкусов, способствуя более глубокому и многогранному постижению окружающего мира и самопознанию. Следовательно, все это, несомненно, существенно влияет на интеллектуальное и духовное развитие личности, а поэтому *полиязыковая культура* человека, независимо от утилитарной полезности, представляет самостоятельную ценность.

Она может рассматриваться не только как средство, но и как цель в системе смысложизненных ориентаций личности. ...В связи с этим методическая функция полиязычной культуры в контексте гуманизации российского образовательного пространства делает необходимым выход на творческое взаимодействие внутри гуманитарных наук, на диалог культур, актуализируя возможности процессов культурного и языкового плюрализма в современной науке и образовании. Таким образом, содержание ключевого понятия полиязыковая культура связано, прежде всего, с рассмотрением понятия Человек и его мир, которое включает, по меньшей мере, три мира: окружающий внешний мир как социальная реальность; мир представлений и понятий человека об этой реальности, его видение этого мира; мир слов, обозначающих эти представления и понятия, языковой мир. Названные миры, в свою очередь, включают человека, который и часть внешнего мира, и продукт, и творец внутренних миров, создающих и концептуальную, и языковую, а точнее, полиязыковую картину мира [Соколов, Буланкина 2008: 68-71].

Рассмотрим современный русскоязычный дискурс относительно ряда синергетических параметров [Куприна 2009: 123]:

1. Открытость данной системы определяется ее взаимодействием с профессионально-ориентированной средой. Причем многочисленные фраземосодержащие номинации профессиональных сфер, например, экономического характера все шире проникают в повседневный дискурс, обогащая его новыми номинациями предметов и явлений. В свою очередь лексические единицы нормативного, разговорного и жаргонного дискурса адаптируются в профессиональной среде, принимая новые значения.

2. Нелинейность или многомерность системы обусловлена множественностью процессов развития как в одном языке, так и нескольких языках, не всегда родственных. В результате мы имеем такие комплементарные понятия как «ринглиш» (Russian+English), Romglish (Romanian+English), Denglish (Deutsch+English) и т.д. Таким образом, создается новая комплементарная мультязыковая система, находящаяся в постоянном развитии.

3. Аттракция лексической системы обусловлена ее открытостью, гибкостью к восприятию новых номинаций при взаимодействии с окру-

жающей средой, в том числе и при внедрении новых профессиональных систем, ранее не существовавших, например, экономических, информационных, а, следовательно, субкультуры менеджмента и IT.

4. Бифуркация – точка выбора системой возможного направления развития. Боязнь выйти из состояния равновесия означает боязнь бифуркаций или перемен. Таким образом, можно объяснить неприятие частью социума многочисленных заимствований, особенно из «чужеродной» (главным образом англо-американской) среды. Однако отклонение от норм или маргинальность может привести к качественно новому уровню развития.

5. Неустойчивость означает, что замкнутая система становится открытой для синархического взаимодействия благодаря информационному или иному воздействию. При современном усилении влияния информационных потоков, профессиональной среды и взаимодействии гетерогенных языков в условиях глобализации и интеграции, русскоязычная лексическая система не может оставаться постоянной и свободной от неологического обновления.

6. Эмерджентность (динамическая иерархичность) является основным принципом прохождения системой точек бифуркаций, т.е. потери устойчивости. В общественной жизни это провоцирует активизацию различных общественных движений. А что касается языковой системы, требованиями запрещения использования иноязычной терминологии, «очищения» русского языка. Однако принятие существующих перемен, позволяет воспринимать такую динамическую иерархичность как естественную, а динамическое, подвижное креативное сознание – как новый тип мышления.

Таким образом, синархия разворачивается из некой точки в многообразное видение мира. Как отмечает Т.В. Попова, творческие потенции русского словообразования активизируются в результате взаимодействия с системой другого языка. Способность русского языка усваивать и перерабатывать лавинообразный поток заимствованных элементов, не раз наводивших его, позволяет оптимистично прогнозировать его будущее: толерантность русского языка позволяет ему успешно развиваться, расширяя за счет процессов заимствования систему мотивационных баз, словообразовательных моделей, типов и способов словообразования [Попова 2005: 153].

Если сравнивать процесс развития языковой системы с процессом развития глобализации и рассматривать их как комплементарные явления, мы также отмечаем переход на новый синархический уровень, что вызывает возмущение определенных уровней социума. Таким образом, мы можем дать следующее определение глобализации языковой лексической системы.

Глобализация языковой лексической системы – это процесс перехода от статичной, относительно устойчивой организации отдельных языковых лексических систем к их постоянно развивающемуся взаимодействию по законам синархии и комплементарности [Куприна 2009: 125].

Здесь вступает в силу еще одна закономерность – оптимизация информации, на основе которой осуществляется социальная адаптация, или деятельность, где ведущим фактором является прямое отражение, или приспособление к среде [Югай 2007: 77]. Таким образом, происходит обновление концептосферы русскоязычной языковой личности, что связано и с трансформацией когнитивного сознания.

Целями и задачами лингводидактики в данной ситуации является подбор адекватных методик обучения, причем не только языкам, но и адаптационным курсам лингво-коммуникативного менеджмента, способствующим развитию межкультурной коммуникативной компетентности (сенситивности).

Особо важным представляется создание с помощью современных средств единой системы разноаспектных сайтов, содержащих банки данных по филологии: о русском языке и его функционировании, о языковых процессах, происходящих в России и за рубежом, а также базы данных по русской литературе. Нами намечены две основные цели: использование компьютерных технологий в процессе изучения дисциплин филологического цикла и представление по компьютерным сетям русского языка, как средства межнационального общения и отображение через него культурного, духовного, нравственного и творческого потенциала русского народа. ...Важнейшей задачей является разработка учебно-методического обеспечения, дистанционных и открытых форм изучения русского языка и литературы, в том числе электронных учебников, пособий, словарей, мультимедийных программ, аудио- и видеобиблиотек по лингвистике и литературоведению. Первоочередными прикладными задачами информационных технологий в филологической области можно считать проведение телеконференций по важнейшим проблемам современной науки, а также заочных конференций по сетям интернет, разработка сайтов по определенной актуальной тематике, издание электронных научных журналов, посвященных различным направлениям филологии [Минасян, Арутюнова 2010: 24].

Что касается личности самого преподавателя, то, например, Л. Шипелевич (Польша) предлагает новый термин «постметодическая дидактика», включающий самооценку, самодисциплину, самообразование. Преподаватель не может не учиться всю жизнь. Необходимо постоянное обновление интеллекта. Чем больше преподаватель знает технологий, стратегий, тем образованнее его ученики [Шипелевич 2012: 116].

Вышеуказанным требованиям может соответствовать модель билингвального образования.

В России начало просвещенного билингвизма часто связывают с крещением Руси и принятием православия. Роль латыни долгое время выполнял греческий язык. В Киевской Руси монахи владели как греческим языком, так и латынью. Один из монахов учил французскому языку дочь Ярослава Мудрого Анну, которая стала женой короля Людовика.

Исторические корни билингвизма отразились в названии первого крупного учебного заведения Руси – Греко-славяно-латинской академии,

которая была Московской монастырской школой. В ней существовала возможность обучения иностранным языкам.

Политика царя-реформатора Петра I также была направлена на сближение с Европой. Он активно приглашал ученых иностранцев.

Успехи балтийского дворянства при российском дворе основаны на трилингвизме (русский, немецкий, французский). С этим связано начало деятельности Российской Академии наук и университета, участие в географических экспедициях и открытиях.

В современной России можно говорить о ситуации непроизвольного билингвизма. Во-первых, это обусловлено внедрением многочисленных форм английского языка и их адаптацией к структурам русского языка.

Во-вторых, многочисленные потоки иммигрантов из стран СНГ и дальнего зарубежья, также приносят свои черты вербального и невербального поведения. В частности, такие регионы, как Сибирь и Дальний Восток заселяются иммигрантами из Китая, которые значительно влияют на формирование так называемого новояза жителей указанных регионов.

В целом, в современном мире коммуникации являются разнообразными и многоязычными, что определяет подготовку обучаемых к работе именно в многополярном мире. Это могло бы помочь выпускникам выбрать учебное заведение в любой стране. В данном контексте принято говорить об открытой школе (в широком смысле), в рамках которой происходит обмен обучаемыми между государствами, готовятся и реализуются совместные проекты, осуществляются программы летних школ.

Список литературы

1. Алиев, Р. Билингвальное образование. Теория и практика [Текст] / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига: «RETORIKAA», 2005. – 384 с.

2. Белоусов, В.Н. Состояние, проблемы и перспективы функционирования русского языка как средства межнационального общения в зарубежных странах в современной геополитической ситуации [Текст] / В.Н. Белоусов // XII конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. – С. 39-44.

3. Гало, Я. Феномен русского языка на современном этапе в аспекте вузовской подготовки переводчиков [Текст] / Я. Гало, Е.В. Евпак: сб. материалов Международной конференции. – Оломоуц, Чешская республика, 2008. – С. 285-289.

4. Куприна, Т. Неофразеология: поиск эквивалентных соответствий (на примере английского и русского языков) [Текст] / Т. Куприна // В поисках эквивалентности IV: сб. докладов, прочитанных на Международной научной конференции. – Прешов, Словакия, 2009. – С. 122-131.

5. Минасян, С.М. Экология русского языка [Текст] / С.М. Минасян, В. Арутюнова // Лингвистика, экономика и информационные технологии во взаимосвязи. III Международная межвузовская научная конференция. – Ереван, 2010. – С. 22-26.

6. Попова, Т.В. Толератность русского словообразования (на материале новообразований конца XX века) [Текст] / Т.В. Попова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 132-153.

7. Соколков, Е.А. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании [Текст] / Е.А. Соколков, Н.Е. Буланкина. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 208 с.

8. Югай, Г.А. Голография Вселенной и новая универсальная философия [Текст] / Г.А. Югай. – М.: Крафт+, 2007. – 400 с.

9. Шипелевич, Л. Метод, технология или образование в обучении РКИ? [Текст] / Л. Шипелевич // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: материалы V Международной научной конференции. – Варшава: Варшавский университет, 2012. – С. 116-121.

Л.Е. Левонюк

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

THE MAIN ASPECTS OF BILINGUAL EDUCATION IN TODAY'S WORLD

Ключевые слова: двуязычное образование, актуальность, прогрессивность, поликультурная среда, межкультурное общение, опыт двуязычного образования, иммерсия.

Key words: bilingual education, bilingual system in education, intercultural education, multicultural environment, immersion, experience of bilingual education.

Summary. In the early 21st century, bilingual education is a very promising direction. The analysis of psycho-pedagogical literature shows the experience of different systems of bilingual education existing in today's world. Since bilingual education is becoming an important and perspective trend in contemporary education system the term "bilingual education" is specified and its advantages and variants are considered in this article.

В настоящее время проблема двуязычного образования находится в центре внимания ряда исследователей. Все чаще ведется обсуждение этой проблемы, подтверждается актуальность и прогрессивность данной технологии. В начале 21 века двуязычное обучение рассматривается как весьма перспективное направление.

Многие ученые выступают за введение двуязычного обучения. Фройденштейн, Гальскова, Протасова, Шубив, Баур, Жданова, Выготский,

Лурия, Негневицкая, Воронина, Леонтьев и др. высказывают мнение, что данная форма обучения может быть введена в любой школе.

Взаимосвязь поликультурного образования и билингвального обучения отмечается в работах Певзнера, Сафоновой, Сорокина, Ширина, Кроненберга и Ламберта. Однако анализ психолого-педагогической литературы показал отсутствие работ о двуязычной образовательной программе в высшей школе как средстве поликультурного образования студентов.

Поскольку обучение на билингвальной основе приобретает очень важное значение и широкую перспективу в современной образовательной системе, необходимо конкретизировать понятие «билингвального обучения» и выявить его преимущества, а также рассмотреть его разновидности. Под термином двуязычие или билингвизм обычно понимается владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть весьма различной. Двуязычие, приобретенное в языковой среде в условиях совместной повседневной жизни двух народов, обычно называют контактной или «естественной двуязычностью».

Контактным же является двуязычие при возникновении языка межнационального общения: в детском саду, в школе, в ВУЗе. Но если рассмотреть проблему двуязычия глобально, то нужно упомянуть о том, что билингвальными могут быть не только отдельные лица, но и целые народы. Межнациональными языками для народов востока являлись: арабский, персидский, китайский; в Западной Европе – латинский, у ряда славянских народов – церковнославянский.

Если в прошлом билингвизм носил социально-ограниченный характер, то в современном мире двуязычие имеет более широкий характер. Билингвальной является, например значительная часть современного населения латинской Америки, двуязычие распространено в Швейцарии и Бельгии, Англии, Франции и других европейских странах.

Двуязычие распространено также и на территории Российской Федерации. Элементы билингвального обучения прослеживаются в России в специализированных школах, в которых иностранные языки, как правило, английский, немецкий и французский преподаются по углубленной программе.

Следовательно, двуязычными могут становиться не только отдельные лица, но и целые социальные группы. Поэтому не следует смешивать язык межкультурного общения и межнациональные языки науки, дипломатии и культуры.

При создавшихся поликультурных условиях межкультурного взаимодействия в настоящее время все большее распространение получает модель билингвального обучения. Под билингвальным или двуязычным обучением подразумевается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Вторым языком является, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средством общения, языком преподавания. Билингвальное обучение рассматривается как изучение специального пред-

мета на иностранном языке или втором иностранном языке, т.е. такая организация обучения, когда становится возможным использование более чем одного языка как средства преподавания. Таким образом, осуществляется обучение предмету и овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности.

Следовательно, язык при таком обучении рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний.

До настоящего момента в разных странах накоплен определенный опыт двуязычного образования. Главным образом это имеет место в регионах с естественной двуязычной средой как Швейцария, Бельгия, Канада, а также в государствах, где много иммигрантов как в Германии, Франции и США. В этих странах проводятся разного рода билингвальные курсы, на которых языки изучаются не столько как средство коммуникации, сколько как способ приобщения к культуре страны изучаемого языка, ознакомления с ее историей, страноведением, наукой, литературой, искусством.

Для понимания сущности, целей и содержания билингвального обучения необходимо глубокое осмысление имеющейся образовательной практики в различных странах мира, и особенно в США, Канаде, Германии, опыт которых наиболее полно освещен в зарубежной педагогической литературе.

Так, в США в свете реформы образования в 60-е годы было введено двуязычное воспитание для детей из этнических меньшинств в государственных школах. Официальная дефиниция, которая была сформулирована департаментом образования, звучит следующим образом: «Билингвальное образование... есть использование двух языков... в качестве средств обучения для одной и той же популяции учащихся посредством специальной программы, охватывающей весь учебный план, или часть его, включая занятия по истории и культуре». Такая программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей, и гордости за причастность к обеим культурам» [3, с. 13]. Как видно из приведенной дефиниции, акцент делается не только на функциональном изучении языков, но и на культурном компоненте, что делает возможной трактовку билингвального обучения как бикультурного. Признание этнической культуры ребенка школой способствовало позитивной мотивации к учению и создавало дополнительные возможности для его самореализации в образовательном процессе.

Вместе с тем, основной целью билингвального обучения в США является интеграция этнических меньшинств в доминирующую англоязычную среду, при которой этническое и языковое равноправие скорее декларируется, чем может быть достигнуто.

В большей степени идеи плюрализма культур и поликультурного воспитания реализуются в Канаде, где с этими идеями связывают поиск «канадской идентичности».

Несмотря на то, что здесь на государственном уровне существует паритет двух языковых групп («chartergroups»), большинство канадского населения относится к англоязычной группе и лишь немногим более двух процентов говорит по-французски. Поэтому для многих англоязычных детей основным путем освоения французского языка является специально организованное обучение в школе, по мнению Фоллмер и другие, напоминает изучение иностранного языка в образовательных учреждениях Германии.

Однако главной особенностью канадской модели являются так называемые иммерсионные программы, описанные в литературе Свейн, Барик и др. [2, с. 58] и впервые реализованные по настоянию родителей – билингов в 60-е годы во франкоязычной провинции Квебек.

В большинстве источников иммерсия трактуется как длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключительном или незначительном использовании родного языка и рассматривается как понятие идентичное билингвальному обучению [1, 2, 3].

Несмотря на то, что ситуация развития билингвального обучения в Германии имеет свое качественное своеобразие, в немецких школах используется как американский, так и канадский опыт. По мнению Б. Струбберга, США и Германию сближает наличие значительного количества мигрантов, а, следовательно, и образовательных программ, облегчающих их адаптацию к доминирующей языковой и культурной среде. Что касается Канады, этот же автор указывает на совпадение у немецких и канадских школьников социальных ожиданий, связанных с их дальнейшими образовательными и профессиональными перспективами.

На развитие теории и практики билингвального обучения в Германии существенное влияние оказывает также европейский опыт. В отличие от североамериканских моделей, в которых билингвальное обучение не носит всеобъемлющего характера, в ряде европейских стран речь идет о билингвальном и даже трилингвальном «всеобуче», охватывающем широкие социальные слои. В этом плане показателен пример Люксембурга. Согласно Бердсмоу [1, с. 15], всю школьную систему страны пронизывает трилингвальный дидактический компонент, предполагающий изучение:

- на дошкольном этапе и в 1-м классе люксембургского языка (разговорный вариант немецкого языка) как самостоятельного предмета и средства обучения другим дисциплинам;
- введение на 1 году обучения немецкого языка с последующим его использованием в качестве средства обучения до 6-го класса включительно;
- введение на 2 году обучения французского языка, вытесняющего на старшей ступени немецкий язык и принимающего на себя роль средства обучения другим предметам.

Описанный выше вариант обучения получил свое дальнейшее развитие в так называемых европейских школах, учебные планы которых предусматривают изучение от 3 до 9 иностранных языков.

В зарубежной литературе встречаются попытки обобщить мировой опыт билингвального обучения и создать различные типологии существующих билингвальных программ. Наибольшее распространение получили классификации Фишман, Фтенакис, Скутнаб-Кангас, которые выделяют переходную («transitionalbilingualedication») и билингвальные программы.

Для билингвального обучения в Германии наиболее значимы обогащающие программы, ибо они существенно расширяют общий кругозор детей, способствуют их интеллектуальному развитию за счет овладения иностранным языком, усвоения средствами этого языка новых пластов культуры, иных социально-исторических образцов. Язык представляет собой, прежде всего образовательную ценность, расширяющую спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив выпускника.

Следует отметить, что обогащающие программы не ограничиваются иммерсией канадского образца. К данному типу билингвального обучения можно по праву отнести и известные в европейской образовательной практике, так называемые бикультурные контактные классы, осуществляющие интенсивный диалог идей, учебных и жизненных стилей, традиций, культур в целом с детьми, принадлежащими к различным языковым и этническим группам. В контактных классах сохраняется паритет двух языков обучения, равноправие представляемых здесь культур, что придает билингвальному обучению и поликультурному воспитанию учащихся особый нравственный смысл. Именно этот аспект позволяет нам считать обогащающие программы наиболее продуктивными и перспективными для использования в сходных социокультурных условиях.

Мы рассмотрели типологию билингвального обучения, главным основанием которой является соотношение и сохранность в процессе обучения первого и второго языков. Ряд концепций билингвального обучения, встретившихся нам в зарубежной литературе, исходит из социальной функции осваиваемого языка. В этом плане заслуживают внимание, на наш взгляд, концепции «встречи», «партнерства» и «посредничества».

Первая концепция, известная как «Гамбургские рекомендации» И. Крист, ставит целью билингвального обучения встречу детей монолингов с миром иноязычной речи и иноязычной культуры, которое осуществляется в форме игр, праздников, проживания различных событийных ситуаций, помогающих постичь загадку незнакомых звуков и слов, персонажей и образов. Не научение, а легкое скольжение, соприкосновение и вхождение в иностранный язык составляют смысл программ, апробируемых в билингвальных детских садах Германии (Кнауэр, Пельц, Норн), а также в дошкольных учреждениях США (FLEX – ForeignLanguageExperience).

Концепция «партнерства» широко реализуется в Германии. Её авторы (Мэш, Лагеманн) видят смысл изучения иностранного языка не в достижении прагматических результатов, а в постижении культуры страны-партнера, в воспитании у детей добрых чувств, толерантности, стремления к глубокому пониманию другого народа, его особенностей и традиций. Такой акцент определяет и выбор предметов, изучаемых в билингвальном

режиме: предпочтение отдается учебным дисциплинам лингвострановедческого и культурологического характера.

Концепция «посредничества» сосредотачивает своё внимание на изучении языка-посредника, который может выступать в качестве средства межкультурной коммуникации, осуществления политических, культурных и деловых контактов.

Не ограничиваясь перечисленными выше концепциями, многие авторы пытаются выработать и обосновать свои подходы к конструированию билингвальных образовательных программ – куррикулумов, а также предпринимают попытку их систематизации, выделяя при этом различные критерии. В современной европейской педагогике наиболее распространенной является немецкая модель билингвального обучения, получившая название ContentandLanguageIntegratedLearning (CLIL), т.е. изучение специального материала /специального предмета, например географии, истории, биологии, литературы/ на иностранном языке. Эта модель практикуется в различных странах Европейского союза, принимая различные формы в зависимости от «специфической» языковой ситуации.

Сегодня, когда в России на волне социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство появился первый опыт билингвального обучения, создаются научные и методические центры по данной проблеме, возникает естественный интерес к странам, являющимся пионерами движения билингвальных школ. К таковым можно отнести, прежде всего, Канаду, Бельгию, Швейцарию, где традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду.

Но для российских регионов, которые не отличаются естественным многоязычием, наиболее полезен опыт тех стран, где развитие билингвального обучения детерминируется не столько внутренними процессами, сколько общей тенденцией к интеграции, стремлением к диалогу культур и межкультурной коммуникации. Наиболее показателен в этом плане пример Германии.

Развитие теории и практики билингвального обучения даёт важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в школах России. В российской образовательной практике разработаны и реализуются такие концепции билингвального обучения как «санкт-петербургская», «новгородская», «саратовская». При этом речь идёт не о прямом переносе зарубежного опыта на российскую почву, а о глубоком осмыслении и использовании наиболее продуктивных идей билингвального обучения, в сходных социокультурных условиях. Актуальность этих идей для России связана с её стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов и других областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возникновение «языко-

вого бума», что повлияло на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определённой цивилизации, но и к мировому культурному сообществу – все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. и др. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного образования [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев // ИЯШ. – 2003. – № 2.
2. Колыханова, О.А. Билингвизм и гуманитарное образование [Текст] / О.А. Колыханова // Педагог. – 2000. – № 2.
3. Певзнер, М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта [Текст] / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин. – Новгород, 1999.
4. Синагатулин, И.М. Билингвальное обучение в школе: К вопросу о разработке учебно-методических материалов [Текст] / И.М. Синагатулин // ИЯШ. – 2001. – № 4.

Д.Ф. Масалимова, Р.Н. Масалимов, Р.Р. Назарова

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ БАШКИРСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

INTERFERENCE OF RUSSIAN AND FOREIGN GRAMMARS IN BASHKIR AND RUSSIAN BILINGUALISM

Ключевые слова: языковые контакты; двуязычие; башкирский, русский, английский и немецкий языки; интерференция грамматик.

Key words: linguistic contacts; bilingualism, Bashkir, Russian, English, and German languages; interference of grammars.

Summary. This paper deals with the problems of teaching Foreign languages in Bashkiria under conditions of Bashkir and Russian bilingualism. Special attention is paid to the interference of grammars while teaching English and German languages.

В преподавании английского языка в условиях башкирско-русского двуязычия весьма полезно будет обращение к проблеме интерференции фонетических признаков английского, немецкого и русского языков. Дело в том, что частичное отождествление и смешение языков приводит к ошибкам в речи и в письме то в одном, то в другом, то в третьем, то в чет-

вёртом, порою во всех четырёх языках. Как отмечает А.Ш. Цавкаева, «интерференция представляет собой перенос речевых навыков из одного языка в другой» [4, 87].

На начальной стадии обучения при языковых контактах интерференция проявляется в том, что из родного в неродной язык вводятся отсутствующие в нём категории – фонологические, грамматические, лексические, т.е. происходит установление несуществующего в действительности взаимодозначного соответствия между единицами контактирующих языков. Это явная интерференция, и проявляется она на всех уровнях языка. Наблюдения над разными типами, подтипами, видами интерференции показывают, что в процессе овладения новым языковым материалом при осмыслении и догадке о значении неизученных элементов иностранного языка (И1) учащийся может произвольно использовать в качестве опоры любой из ранее усвоенных языков – родной (Р1) и русский языки (Р2). В то же время вопрос о том, какой из ранее усвоенных языков и в какой степени является источником неосознанного переноса при обучении иностранному языку в условиях национально-русского билингвизма, пока остаётся недостаточно разработанным.

Многие специалисты, как правило, полагают, что учащимся-билингвам изучение английского и/или немецкого языков даётся сравнительно легче, так как у них имеется довольно богатая почва для положительного переноса языковых навыков. И это порождает необходимость исследования лингвометодических основ взаимосвязанного преподавания трёх-четырёх языков, что предполагает выявление совокупности положительных факторов в обучении иноязычной речи, обусловленных взаимовлиянием и взаимодействием контактирующих лингвистических систем в условиях учебного многоязычия национальной школы.

Так, в школах Республики Башкортостан методика обучения иностранным языкам также основана на учёте межъязыковых различий и сходств [3, 231]. Надо отметить, что придание башкирскому языку статуса государственного языка в пределах республики предъявляет высокие требования к его изучению, в частности, требует углублённого исследования особенностей коммуникативного поведения учащихся национальных школ или/и классов в сопоставительном плане. Сопоставительное описание коммуникативного поведения башкир и немцев/англичан позволит усвоить национально-культурную специфику языковых средств, а также поведенческих стереотипов, обслуживающих общение. Языковое сознание носителей конкретного языка проявляется, прежде всего, в способах дифференциации мира. Например, в башкирском языке, в отличие от немецкого или английского, нет слова, обозначающего совокупность братьев и сестёр одного человека (нем. *Die Geschwister*, англ. *sibling*), в башкирском языке отдельно выделяются понятия брат (агай) и сестра (апай). Также не вызывает сомнений то, что обучение иностранным языкам башкироязычных детей было бы более успешным, если бы учебный процесс был ориентирован на учёт устойчивого башкирско-русского билингвизма [1, 50-51; 2, 221].

Проблема заключается в необходимости учёта специфики первого (башкирского) и второго (русского) языков при обучении третьему (иностранному) языку.

В процессе глубокого изучения иностранных языков речевые механизмы на немецком/английском языках подвержены сильному интерферирующему воздействию со стороны башкирского и русского языков, причём это воздействие ощущается на всех уровнях – на фонетическом, лексическом и грамматическом. Следовательно, важное место при обучении иностранным языкам должна занимать работа над развитием речевых навыков башкироязычных учащихся, в частности, работа над произношением. (Будь в скобках сказано, это же совершенно необходимо для них и при изучении русского языка!). Так, полезно обратить внимание на то, как учащиеся воспринимают и употребляют звуки, свойственные башкирскому и русскому языкам и нехарактерные для башкирского и русского языков.

Большинство немецких и английских звуков произносятся почти одинаково на русском и башкирском языках. Английские [ð] и [θ] имеют аналогии на башкирском, но нет на русском; то же самое с немецкими [æ], [œ] и [y]. Английский звук [w] имеет сходство в произношении с башкирским [в]: walk (ходить) – вакыт (время), warrior (воин) – вариҫ (наследник), watcher (сторож) – ватан (родина).

Обучение иностранным языкам оптимизируется путём обогащения словарного запаса. В этом весьма эффективно представляется использование словообразования, которое требует тщательного отбора лингвистического материала с учётом особенностей всех используемых языков. Несомненно, что овладение новой лексикой иностранного языка произойдёт намного быстрее, в случае если аналогичные словообразовательные модели известны учащемуся в базовом языке. Например, сходство словообразовательных моделей иностранного языка и башкирского языков: der Geldbeutel – акса янсыгы (кошелёк), die Naturkunde – табигат гилеме (природоведение), die Neujahrstanne – Яны йыл шыршыһы (Новогодняя ёлка). Весьма распространено сходство иностранных, русских и башкирских сложных слов: book + case = книжный шкаф = китап шкафы, Natur + Kunde = Naturkunde, Neu + Jahr + Tanne = Neujahrstanne.

Овладению грамматикой иностранного языка башкирскими учащимися способствует сходство русских и европейских иностранных слов по звучанию: общественно-политическая лексика (парламент, президент, революция, эволюция, экономика и пр.), научная терминология, названия месяцев, географические названия и т.д.

Таким образом, реалии современности содействуют более эффективному обучению грамматике иностранных языков в условиях башкирско-русского билингвизма.

Список литературы

1. Абуталипова, Р.А. Способы формализации универсальной учебной деятельности в процессе изучения грамматических понятий [Текст] /

Р.А. Абуталипова // Башкортостан укытыусыһы (Учитель Башкортостана). – 2011. – № 8. – С. 50-54 (на баш. яз.).

2. Муратова, Р.Т. Этнокультурные аспекты обучения башкирскому языку в условиях билингвизма (на материале идиоматических выражений) [Текст] / Р.Т. Муратова // Городские башкиры: традиции и современное общество: мат. VII Межрегиональной науч.-практ. конф. – Уфа, 2012. – С. 220-223.

3. Салимьянова, Г.В. Сопоставительное исследование национальной специфики коммуникативного поведения на материале башкирской и английской лингвокультур [Текст] / Г.В. Салимьянова // Башкиры в составе Российской Федерации: история, современность, перспективы: мат. Международной науч.-практ. конф. – Ч. 2. – Уфа, 2010. – С. 231-235.

4. Цавкаева, А.Ш. Интерференция родного и русского языков при изучении английского языка в условиях национально-русского двуязычия [Текст] / А.Ш. Цавкаева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 87-90.

Е. Солнцева-Накова

ОБ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ABOUT THE MAIN TENDENCIES AND PERSPECTIVES OF THE BILINGUAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT

Ключевые слова: двуязычное образование, билингвальная система, поликультурное образование, двуязычие, билингвизм.

Key words: bilingual education, bilingualism, bilingual education program, contact bilingualism, ethnic languages.

Summary. The problem of bilingual education now is at the centre of attention of a number of researchers. This issue is under discussion more and more often, the relevance and the progressiveness of this methodology is confirmed. In the early 21st century bilingual education is seen as a very promising direction.

Many scholars have advocated the introduction of bilingual education. The paper examines the main patterns and trends in the development of bilingual education.

Since learning on bilingual basis has become very important and gain broad perspective in the modern educational system, the author elaborates the concept of "bilingual education", identifies its benefits, as well as considers its variants.

В настоящее время проблема двуязычного образования находится в центре внимания ряда исследователей. Все чаще ведется обсуждение этой проблемы, подтверждается актуальность и прогрессивность данной техно-

логии. В начале 21 века двуязычное обучение рассматривается как весьма перспективное направление.

Многие ученые выступают за введение двуязычного обучения. Фройденштейн, Гальскова, Протасова, Шубив, Баур, Жданова, Выготский, Лурия, Негневицкая, Воронина, Леонтьев и др. высказывают мнение, что данная форма обучения может быть введена в любой школе. Практика введения билингвальной системы преподавания получила широкое распространение в Германии.

Взаимосвязь поликультурного образования и билингвального обучения отмечается в работах Певзнера, Сафоновой, Сорокина, Ширина, Кроненберга и Ламберта. Однако анализ психолого-педагогической литературы показал отсутствие работ о двуязычной образовательной программе в высшей школе как средстве поликультурного образования студентов.

Поскольку обучение на билингвальной основе приобретает очень важное значение и широкую перспективу в современной образовательной системе, необходимо конкретизировать понятие «билингвального обучения» и выявить его преимущества, а также рассмотреть его разновидности. Под термином двуязычие или билингвизм обычно понимается владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть весьма различной. Фактически билингвы используют каждый из языков, которыми владеют в различных социальных контекстах, но не в равной степени.

Двуязычие, приобретенное в языковой среде в условиях совместной повседневной жизни двух народов, обычно называют контактной или «естественной двуязычностью». Например, при проживании за границей вследствие иммиграции или детский билингвизм в случае интернационального брака родителей. В этих случаях естественный или контактный билингвизм имеет стихийный характер, т.к. обладание второго языка происходит бессистемно и неосознанно, а навыки говорения могут формироваться как параллельно, так и последовательно. Такое естественное двуязычие передается из поколения в поколение.

Контактным же является двуязычие при возникновении языка межнационального общения: в детском саду, в школе, в ВУЗе. Но если рассмотреть проблему двуязычия глобально, то нужно упомянуть о том, что билингвальными могут быть не только отдельные лица, но и целые народы. Межнациональными языками для народов востока являлись: арабский, персидский, китайский; В Западной Европе – латинский, у ряда славянских народов – церковнославянский.

Если в прошлом билингвизм носил социально-ограниченный характер, то в современном мире двуязычие имеет более широкий характер.

Билингвальной является, например значительная часть современного населения латинской Америки, двуязычие распространено в Швейцарии и Бельгии, Англии, Франции и др. европейских странах. Более 22 млн. граждан США, владеющих английским языком, в качестве родного называют другие языки как французский, немецкий, русский и т.д. Двуязычие рас-

пространенно также и на территории Российской Федерации. Элементы билингвального обучения прослеживаются в России в специализированных школах, в которых иностранные языки, как правило английский, немецкий и французский, преподаются по углубленной программе. Данная российская модель идентична немецкой модели на билингвальной основе. Билингвальная программа обучения позволяет не только обучить языку, но и дать знания о культуре, литературе, истории, социально-политическом устройстве государства, географии родной страны и страны изучаемого языка, что соответствует одному из современных направлений воспитания новой личности в условиях становления единой Европы.

Следовательно, двуязычными могут становиться не только отдельные лица, но и целые социальные группы. Поэтому не следует смешивать язык межкультурного общения и межнациональные языки науки, дипломатии и культуры.

При создавшихся поликультурных условиях межкультурного взаимодействия в настоящее время все большее распространение получает модель билингвального обучения. Под билингвальным или двуязычным обучением подразумевается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Вторым языком является, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания. В отличие от монолингвизма (владения родным языком) и многоязычия (владение несколькими языками) билингвальное обучение рассматривается как изучение специального предмета на иностранном языке или втором иностранном языке, т.е. такая организация обучения, когда становится возможным использование более чем одного языка как средства преподавания. Таким образом осуществляется обучение предмету и овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности.

Следовательно, язык при таком обучении рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний.

До настоящего момента в разных странах накоплен определенный опыт двуязычного образования. Главным образом это имеет место в регионах с естественной двуязычной средой как Швейцария, Бельгия, Канада, а также в государствах, где много иммигрантов как в Германии и США. В этих странах проводятся разного рода билингвальные курсы, на которых языки изучаются не столько как средство коммуникации, сколько как способ приобщения к культуре страны изучаемого языка, ознакомления с ее историей, страноведением, наукой, литературой, искусством.

В европейской педагогике наиболее распространенной является немецкая модель билингвального обучения, получившая название Content and Language Integrated Learning (CLIL), т.е. изучение специального материала (специального предмета, например географии, истории, биологии, литературы) на иностранном языке. Эта модель практикуется в различных

странах Европейского союза, принимая различные формы в зависимости от «специфической» языковой ситуации.

В одних странах ЕС билингвальные занятия начинаются уже в начальных классах, в других – в средних классах как например в Германии с 12 лет. Одни ученые критикуют множественность форм этой модели и выступают за принятие единого для всей Европы модели билингвального обучения, другие же, например как Р.С. Баур утверждают, что сила этой модели именно в ее многообразии.

Важным в понимании сущности билингвального обучения является «теория социальной деятельности» («soziale Handlungs-kompetenz») наглядно изображенная немецким ученым У. Детлоффом: «На место глобальной цели – умение ориентироваться в реалиях страны и сравнивать чужую культуру с культурой своей страны – приходит цель овладения и билатеральными коммуникативными навыками и навыками совместной деятельности, что позволит готовому к межкультурному общению учащемуся коммуницировать и совместно действовать в области политики, образования, управления и т.д., а также целенаправленно использовать свою собственную и чужую систему культурных ценностей и норм поведения для преодоления коммуникативных барьеров» [4, с. 138].

Согласно новейшим когнитивным исследованиям, процесс обучения состоит не из «переноса» информации от учителя к учащимся, а постоянно должен происходить в самом учащемся, т.е. быть автономным и личностно-ориентированным. Овладение иностранным языком понимается сегодня в Европе как средство коммуникации, интеркультурного поведения. на пути к европейской интеграции учебная цель «транснациональная коммуникативная способность», популярная в 70 – 80-е гг., сменяется стремлением к «межкультурной коммуникации» [4, с. 134].

Что касается моделирования учебного процесса при обучении иностранного языка можно группировать образовательные программы по трем различным моделям:

- 1) программа обогащения;
- 2) программа перехода и программа сохранения языка.

Эти модели зависят от очень сложных социолингвистических условий.

Необходимо подчеркнуть, что наиболее интересной с точки зрения методики обучения иностранным языкам является первая из трех моделей. Программа обогащения представляет собой произвольный набор предметов и ориентирована на детей, стоящих на социальной лестнице выше других. Второй язык изучается здесь по более интенсивной и эффективной системе.

При помощи двуязычного обучения как наиболее эффективной формы обучения иностранным языкам, возникает двойной эффект – одновременно приобретаются новые знания и языковые навыки.

Накопленный опыт свидетельствует о том, что наиболее продуктивно оно осуществляется в условиях обучения более подготовленных и спо-

собных учащихся. Поэтому многие исследователи определяют двуязычное образование как элитарное, т.е. образование «не для всех».

Другую модель представляют собой бикультурные встречные классы, в которых занятия проводятся на двух иностранных языках. Наибольшее распространение получили формы двуязычного обучения детей национальных меньшинств, известные как переходные программы. Около 50% предметов ведется на основном языке, а остальные по программе двуязычия с целью последующей полной интеграции детей через какое-то время в одноязычный процесс обучения в условиях многоязычной школы. Основная цель таких программ приобщить детей национальных меньшинств к языку преобладающего населения.

К третьему типу учебных программ относятся так называемые программы сохранения языка. Они ориентированы как на детей доминантных языковых групп, так и на детей национальных меньшинств, а также культур, находящихся под угрозой вымирания. На начальном этапе обучения создаются классы с родным языком, в которых второй язык играет подчиненную роль, чтобы таким образом обеспечить достаточную социализацию находящегося под угрозой языка национальных меньшинств.

Актуальность обучения на двуязычной основе определяется, прежде всего, всеобщей тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира.

С учетом этих тенденций обучение на двуязычной основе обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новой информации в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, а также повышает конкурентоспособность специалистов на общеевропейском и мировом рынке.

Список литературы

1. Baur R.S. u.a. Bilinguales Lehren und Lernen für einen zeitgemässen Unterricht in Russland, ZFF 11/1/ 2000.

2. Гальскова, Н.Д. и др. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного образования [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев // ИЯШ. – 2003. – № 2.

3. Десять тезисов Гелманского общества по изучению иностранных языков, Профессионального объединения «Современные иностранные языки» и Общества по прикладной лингвистике о реформе университетской подготовки преподавателей иностранных языков [Текст]. – Сент, 1997.

4. Dethloff, U. Interkulturelle Kommunikation: Übergänge zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren [Text] / U. Dethloff // Zielprache Französisch. J.24Heft3 1992.

5. Р. де Целлиа. Что значит биллингвальный? формы и модели двуязычного обучения [Текст] / Р. де Целлиа // ИЯШ. – 1995. – № 6.
6. Р. де Целлиа. Формы и модели двуязычного обучения [Текст] / Р. де Целлиа // ИЯШ. – 1995. – № 6.
7. Колыханова, О.А. Билингвизм и гуманитарное образование [Текст] / О.А. Колыханова // Педагог. – 2000. – № 2.
8. Синагатулин, И.М. Билингвальное обучение в школе: К вопросу о разработке учебно-методических материалов [Текст] / И.М. Синагатулин // ИЯШ. – № 4.
9. Helbig, B. Textarbeit im bilingualen Sachfachunterricht: Analysen zum deutsch-französischen Bildungsgang der Sekundarstufe 1 des Gymnasiums [Text] / B. Helbig. Seminar fuer Sprachlehre forschung. RUB, 1993.
10. Система образования в Германии. Изложение компетенции, структур и развития политики в сфере образования для обмена информацией в Европейском союзе; Секретариат постоянной конференции министров культуры федеральных земель Германии [Текст]. – Бонн, 1994.

И.В. Соколова

ОБЛАДЕНИЕ РЕБЕНКОМ-БИЛИНГВОМ ФРАЗЕОЛОГИЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

RUSSIAN LANGUAGE PHRASEOLOGY IN THE LANGUAGE EXPRESSION OF A BILINGUAL CHILD

Ключевые слова: фразеологизмы, устойчивые выражения, детская речь, билингвизм, двуязычный ребёнок.

Key words: phraseologisms, phraseological units, infant's language, bilingualism, bilingual child.

Summary. In this article you will find the use of phraseological units in the language of a russian-italian bilingual child (Cristina Statuto), who has been learning two languages since birth. Accent is put on errors and peculiarities of children's use of phraseological units.

Цель этой статьи – рассмотреть индивидуальные особенности использования двуязычным ребёнком фразеологизмов и устойчивых выражений в устной спонтанной речи на русском языке и сравнить с употреблением фразеологических единиц (ФЕ) одноязычными детьми (возраст 4-7 лет). Кроме этого, на основе предложенного материала получить представление о наличии русских ФЕ в активном словаре ребёнка-билингва.

Речевое развитие двуязычных детей во многом сходно с процессом формирования речи у детей, овладевающих одним языком. «Языковое развитие билингва проходит те же этапы и выявляет те же ошибки, что и одноязычное развитие детей» [17, 30]. Несомненно, речь идёт о сбалансиро-

ванном, раннем и естественном билингвизме, при котором оба языка развиты в высокой степени, сопоставимой со знанием носителя языка.

Фразеология осваивается детьми сравнительно поздно: к среднему и старшему школьному возрасту. Однако наблюдения за речью ребёнка показывают, что устойчивые выражения появляются в речи детей уже в дошкольном возрасте. Особенно интересен период детского словотворчества, когда наряду с правильным, стандартным употреблением ФЕ, ребёнок индивидуально и нетрадиционно преобразовывает эти единицы в своей речи. «Формирование операционных навыков человека происходит с использованием метода "проб и ошибок", и правила комбинаторики и селекции языковых и мыслительных единиц усваиваются на практике пользования речью, осознаются на фоне "ошибок", отступлений от этих правил» [1].

Фразеологизмы помогают ребёнку передавать его эмоциональное отношение к окружающей действительности, делают речевое общение более интересным, разнообразным, творческим. Они обладают выразительностью, увеличивают воздействующую силу сказанного, «дополняют и обогащают номинативный инвентарь языка недостающими в нём оценочно-экспрессивными средствами, способными отмечать такие подробности обозначаемого, которые не укладываются в рамки лексической номинации» [9, 130]. Устойчивые сочетания и обороты остаются в памяти ребёнка, при условии, что он часто слышит примеры их употребления: взрослые по возможности включают их в свою активную речь, а также как можно больше читают ребёнку детской литературы, предлагая словесные иллюстрации, отражающие ситуации использования ФЕ.

Г. Клаус подчёркивал важность использования фразеологических стереотипов как «готовых субпрограмм». Устойчивые способы и схемы мышления упрощают процесс порождения и восприятия высказывания, «способствуют повышению экономичности мышления», «являются в известной мере аккумулятивным умственным трудом» [6, 165]. В ситуации двуязычия усвоение стереотипных последовательностей – идиом и речевых стандартов – имеет важное значение, поскольку по выражению Д. Хаймза «они существуют в соединительной ткани между особенностями личности и культурой» [11, 83-83].

В условиях ограниченной языковой среды, речь взрослого иммигранта претерпевает некоторые качественные изменения (беднеет лексика, появляется интерференция и аттриция). Чтобы передать новому поколению полноценный русский язык необходимо, в первую очередь, поддерживать уровень своего собственного знания языка: пополнять и развивать лексикон исходного языка, избегать широкого употребления иноязычных слов, стараться извлекать слова из пассивного словаря и особенно фразеологизмы. Контролировать свою речь, преодолевая таким образом как «языковую лень», так и языковую аттрицию, определяемую как «непатологическое ослабление ранее усвоенного индивидом языка» [16, 10]. Следует заметить, что особенно подвергается аттриции «периферия» языка: стираются дополнительные оттенки значений слов, затрудняется склоне-

ние сложных числительных, в том числе в речи используется меньше ФЕ; речь становится менее выразительной, живой, имеет меньше национальной специфики. При функционировании языка в иноязычном окружении выделяют три типа неустойчивых участков: развивающиеся, идиоматичные и универсально слабые участки языка. (Два последних участка оказываются уязвимыми в силу своей сложности) [8, 230].

Рассмотрим на примерах с какими трудностями сталкивается двуязычный ребёнок, начиная употреблять в русской речи ФЕ. Некоторые сведения о девочке: Кристина Статуто родилась и живёт в Италии в смешанной семье. С детства родители говорили с ребёнком каждый на своём языке: мать – на русском, отец – на итальянском. Девочка ежегодно приезжает в Россию на 1,5-2 месяца, полностью погружаясь в русскоязычную среду (общение с родственниками, друзьями, сверстниками, просмотр детских телепередач, походы в театры и кино). Мать, хорошо владея итальянским языком, с детства обращается к дочке только на русском языке (соответственно у ребёнка выработана привычка отвечать матери по-русски). После рождения сестры мать продолжает общаться с детьми на своём родном языке. Сёстры разговаривают между собой в присутствии матери на русском языке, при отце переходят на итальянский (выбор единого лингвистического кода). Отец (знание русского языка на уровне понимания) с матерью разговаривают по-итальянски. Кристина с 11 месяцев посещала ясли, с 3-х лет – детский сад (3-4 часа в день), где общение строилось исключительно на итальянском языке. С 6 лет – обучение в итальянской начальной школе. Билингвизм ребёнка характеризуется как ранний, естественный, сбалансированный (примерно равный запас слов на обоих языках). Компенсация ограниченной языковой среды происходит за счёт общения с матерью, систематического чтения ею книг ребёнку, прослушивания и просмотра аудио и видео материалов на русском языке (мультфильмы, детские фильмы и передачи), с 6 лет – обучение русскому языку по программе начальной школы (2 часа в неделю).

В овладении фразеологией двуязычным ребёнком и одноязычными детьми замечено много общего. Наряду с адекватным пониманием устойчивых выражений, билингв, также как и монолингвы, может принять фразеологическую единицу за свободное словосочетание и понять её буквально: Кристине в сказке встретилось выражение «красная девица», сразу же задаёт вопрос:

Кр.: - Красная девица... Почему красная? От стыда что ли?

Мать: - Красная значит красивая. Вот есть, например, Василиса Прекрасная.

Кр.: - А прижёлтая есть? (5.6)

Кристина с матерью делают гимнастику. Мать: «Поставь руки на пояс». Дочка ищет пояс у себя на одежде: «У меня нет пояса, у меня только боки» (5.8) (*поставить руки на пояс, стоять руки в боки*). Бабушка прочитала внучке басню «Стрекоза и муравей», спрашивает: «По-твоему муравей хороший или плохой?» Кр.: «Плохой. Он стрекозу не пустил в тёплый

домик». Б.: «А стрекоза??» Кр.: «Она вежливая... она же пела всё-таки всё лето!» («лето целое все пела») (5.9). Мать кашляя: «Ой, не в то горло попало!» Кристина уточняет: «Вдохное, а не в выдохное?» (5.11). Возвращается домой с прогулки, бабушка говорит: «Первым делом иди руки мой!» Кристина в ответ: «А вторым делом будем гвоздики искать, а третьим делом – приколачивать» (5.5).

Дети всегда стремятся осознать образ, лежащий в основе фразеологизма, и, если образ представляется недостаточно зримым, ребёнок производит синонимическую замену либо обращает внимание на условия, с которыми связана ситуация [9, 133]. Мать говорит Кристине, которая никак не может уснуть: «Давай спать, не могу больше говорить, язык уже заплетается». Тут же следует недоуменный вопрос: «Как заплетается, как корзинка, да?»

(5.4). «Это, - говорит мать, - гладкошерстная собака". "Нет, - уточняет Кристина, - можно сказать совсем нешерстная» (5.2) (*гладкошерстная собака*). «Кругостранное путешествие» (*кругосветное путешествие*) (6.1). Заметив улыбку матери, девочка начинает выделять образные выражения в речи и относиться к ним с иронией, преднамеренно употребляя их в прямом, а не переносном смысле. Кристина (5.4) безобразничает. «Ты совсем у нас *распустилась*» – делает замечание мать. «Как? Как цветок?» – спрашивает Кристина и заливается смехом. Мать: «Он умел зарабатывать деньги». Кр.: «Ну и что, все умеют». М.: «*Большие деньги*». «Что вот такие что ли?» – улыбается дочка и разводит руки, показывая размер (5.6).

Фразеологизмы так же как и слова являются номинативными единицами языка, они воспроизводятся в речи в качестве самостоятельных языковых знаков, обладая целостностью и нерасчленённостью значения. Иногда дети пропускают тот или иной компонент фразеологизма, переставляют или добавляют избыточные определения. Двуязычный ребёнок также может сокращать состав фразеологической единицы, вместе с тем правильно употребляя её: «Вы так быстро пришли, - говорит Кристина родителям, - я ещё не моргнула глазом» (5.7) (*не успел и глазом моргнуть*). «Замечательная передача, нельзя сказать» (5.9) (*ничего сказать*), «Дай ты мне попить, а то я икаю, сухомятку, наверное, съела!» (5.2) (*есть сухомятку*), «У нас в холодильнике, ну просто шаром покати, ничего нет!» (5.9) (*хоть шаром покати*). Или производить перестановку компонентов: «Мальчики похожи на друг друга» (5.7) (*похожи друг на друга*).

Особенно часто встречаются случаи замены компонентов в составе устойчивых выражений близким по смыслу словом, при этом сохраняется значение и основная структура ФЕ. Много примеров такой замены отмечено и у Кристины. Говорит матери, утешая её: «Ну, ничего, до старости пройдёт» (5.4) (*до свадьбы заживёт*). Рассказывает: «Жили-были мужик со старухой...» (3.1) (*старик со старухой*). «Иди сюда! Твоими собственными глазами увидишь!» (5.8) (*своими собственными глазами*), «Чашка до горла полна воды» (5.10) (*полна до краёв*), «Гораздо всего» (*скорее всего*) (6.1), «Я же не знаю какая дверь входная, какая выходная!» (5.8) (*входная*

дверь), «Мам, смотри какая свинья морская!» (5.5) (*морская свинка*), «Смотри, божекоровище!» (4.9) (*божья коровка*). Кристина, играя, предлагает матери: «Давай шляпку-невидимку оденем и будем невидимками!» (5.6) (*шапка-невидимка*). Мать, показывая на небо: «Вот, посмотри, Кристина, это *полярная звезда*». «Да... эта звезда мама. А там, смотри, полярная дитя!». Указывая рукой на кассету, которую бабушка не может найти, восклицает: «Ты не видишь, у тебя под глазами!» (5.8) (*перед глазами*). Сестрёнке: «Сабрик! Кто такие рожи составляет!» (6.5) (*строить рожи*). Объясняет матери: «Моя подружка ест виноград вместе с косточками. Я видела. Она держала в руке пучёк винограда и ела» (6.4) (*гроздь винограда*). «А почему такая порода груш – зелёная?» (*порода собак, сорт груш*) (5.6).

Иногда искажение ФЕ выражается не в замене какого-либо компонента, а в употреблении паронима слова, входящего в оборот. Кр.: «Давай добавим шагу!» (5.4) (*прибавить шагу*), «Пропасть в беду» (5.6) (*попасть в беду*), «Разбитые сливки» (4.7) (*взбитые сливки*). Говоря про медведя из сказки: "Миколай Таптапыч" (*Михаил Потапыч*) и в другой раз "Мишка Иваныч" (*Михаил Иваныч*) (4.0). Гуляем, на улице много народу, Кристина удивляется: «Днём никого нет, а вечером видишь, сколько народу накопилось!» (5.6) (*народ обычно скапливается, а накапливается у народа что-то*).

Многие фразеологизмы характеризуются ограниченной сочетаемостью, которую можно постичь лишь в результате достаточно длительного пользования языком [12, 206]. Речевой опыт ребёнка небольшой, ещё меньше его у ребёнка-билингва, овладевающего языком в иноязычной среде. Это ведёт к увеличению количества ошибок, связанных с так называемыми «запретами на сочетаемость слов». Кристина: «Все мои лягушки упали врассыпную» (5.6) (*врассыпную* – употребляется при глаголах: броситься, бежать), «Он рассмеялся до смерти!» (5.4) (*рассмеяться до слёз, испугаться до смерти*), «В драке они были с одним другом» (5.8) (*быть в дружбе*), «Так и не кончилась эта свалка дождя!» (*свалка мусора*) (5.8). Восклицает: «Ура! Настал праздник, настал торт!» (5.8), «Ой, как нормально!» (5.0) (*Ой, как хорошо!*). Мама спрашивает у дочки (5.7): «Хочешь персик?», следует ответ: «В данное время нет» (*в данный момент*). Кристина (5.4) в задумчивости: «Мам, знаешь, глаза у дедушки седые». «Как седые?» – не понимает мать. «Ну, как, - объясняет дочка, - сам он старый, седой, и глаза у него старые, седые» (*седые волосы*). Говоря про одноклассницу: «Она будет на седьмом небе от зависти!» (6.2) (*быть на седьмом небе*). В последнем примере девочка осознаёт внутреннее содержание оборота – «чувствовать очень сильно», однако лексическое наполнение ФЕ (испытывать большую радость, счастье) полностью не воспроизводится ребёнком.

Билингв, также как и его одноязычные сверстники может ощущать единый смысл сочетания, но не понимать его значения. Обычно это семантически неделимые обороты, значение которых абсолютно не зависит от

составляющих фразеологизм слов. Кристина: «А ты что делала там? Кудыкину гору?» (5.4). «На кудыкину гору» – употребляется как иронический ответ на назойливый вопрос «Куда идешь?» при нежелании отвечать. «Я могу все ягоды съесть. *Держи карман шире!*» (5.3). Девочка правильно выражает отказ, заменяя выражение «не рассчитывай что-либо получить» более экспрессивным синонимичным фразеологическим оборотом, но пропускает уточнение: «Как же, дам я тебе».

Если родители читают детям регулярно литературные произведения, то в памяти у ребёнка остаются яркие, эмоционально-оценочные ФЕ, которые он потом употребляет их в своих собственных суждениях и оценках. Мать рассказывает Кристине (5.8): «В Англии ограниченная монархия». Кр.: «Что это?» Мать, подбирая слова: «Ну, там королева, ну, как тебе сказать...». «Кислых щей!» – подсказывает дочка, довольная найденным эпитетом. (*профессор кислых щей*). (Очевидно влияние «Денискиных рассказов» В. Драгунского). Пытается поймать муху: «Ох! Улетела, старая карга!» (5.8). *Старая карга* – о злой, сварливой, обычно согнутой, костлявой и морщинистой старухе. В сказках о Бабе Яге.

Подобно другим детям билингв может не понимать значение малоупотребляемых и устаревших слов, интерпретировать эти слова по-своему или замещать их уже знакомыми ему словами. Кристина: «Папа ушёл как горелый, а пришёл как солнышко добрый» (5.6) (*как угорелый*). Девочка хотела сказать: ушёл сердитый – пришёл добрый (цепочка значения: угорелый – горелый – с некрасивым лицом – злой). Что-то делает и приговаривает: «Разом пухнем!» (5.4) (*разом ухнем*). Критикует мать: «Вот как ты растолстела – на все лады» (5.11) (*на все лады* – всесторонне, всячески, разными способами и приёмами).

Играя, говорит за игрушек:

- Ну ты пока уматывай отсюда.

- Как уматывать?

- Возьми клубок и мотай его! (5.6)

Ребёнок знает слова: наматывать, сматывать, а «*уматывай отсюда*» в значении «убегай очень быстро» (на молодёжном сленге) ещё не известно ребёнку.

Обращается с вопросом к матери (5.8).

Кр.: - Что такое взять врасплох?

М.: - Говорят не взять, а *застать врасплох*.

Кр.: - А ты себя врасплох заставляла когда-нибудь?

Мать упрекает дочку: «Зачем включила кран на всю катушку?» «Как на всю катушку? – удивляется та, - На всю Ивановскую, а не на всю катушку!» (5.4). Желая более экспрессивно выразить значение «сильно» ребёнок заменил неизвестный ему фразеологический оборот уже знакомым, поменял предлог «во» на более понятный «на», расширив при этом его нормативное употребление: оборот «*во всю Ивановскую*» в значении «быстро, сильно» употребляется когда говорят о скорости и интенсивности движения или перемещения.

Несмотря на то, что значение отдельных слов ФЕ ребёнок может в точности не знать, он способен интуитивно ощущать её общий смысл. Кристина, надевая майку наизнанку: «Я майку шиворот-навыворот одела» (5.8). Девочка правильно поняла общее содержание сочетания «*шиворот-навыворот*» – «не так, как следует», употребив лишь только одно из возможных значений оборота «наизнанку», в связи с возникающим образом: «навыворот», т.е. не вывернутая – одетая наизнанку. Мать читает: «*Видит око, да зуб неймёт*». «Это что мираж?» – предполагает Кристина (5.9). Опираясь на конкретный образ (видеть то, чего нет), ребёнок думает об обмане зрения, мираже. Переносный смысл пословицы (то, что кажется достижимым, но в реальности совершенно недоступно) смешивается с буквальным её пониманием.

Нередко употребление устойчивых оборотов вызывает недоумение у детей. Бабушка, собираясь прочитать Кристине сказку, говорит: «*Навостри уши и слушай*». Внучка: «Как навострить?» (5.2). «Ты, пожалуйста, - просит мать, - *на ушах нестой*». Кристина, пробуя встать на уши: «А как стоят на ушах?» (5.9).

Влияние русских сказок прослеживается в следующих высказываниях Кристины: «Мам, иди скорей, посмотри, *пуще прежнего* зуб шатается!» (5.6). Играет одна, говорит за игрушек: «Ну, *ступай* ко мне в дружбу!» (5.6), «*Эх, была не была... состарилась... смолодилась...*» (5.6).

Рассказывает матери сказку «Маша и медведь», добавляет от себя уточнение, тем самым модернизирует её: «Только смотри мишенька, не ешь, а то такой скандал устрою!» (5.9) (*устроить скандал*). Пересказывая другую сказку: «Ну вот, идут они все в группе» (5.6) (*все вместе*).

Словесные замены по ассоциации встречающиеся у монолингвов, замечены и у билингва: «Оживительные существительные» (*одушевлённые существительные*) (6.1), «Иди сюда, а то вода гремит!» (*вода шумит*) (5.5), «Яичко раздавленное» (*разбитое яйцо*) (4.9), «Кошка бурлит, когда я к ней подхожу» (*кошка шипит, фырчит*) (5.7), «На ранке корочка начинает становиться» (5.8) (*корочка образуется*).

Иногда дети сами создают фразеологизмы по примеру уже существующих, используя только структуру или структуру и отдельные элементы общеупотребительных устойчивых оборотов. Использование варианта исходного фразеологизма также можно наблюдать в речи билингва, при этом очевидно адекватное соотнесение ФЕ с ситуацией (семантизация на основе включения в контекст). Кристина во время игры восклицает: «Ну, я вам покажу, как птички чирикают!» (5.6) (*я тебе покажу, где раки зимуют*) – выражение угрозы. Играя, говорит за быка: «Ох уж эти коровы! Копытцем тронешь, они сразу упадут!» (5.5) (*пальцем не трогать*) – выражение недовольства. Рассердилась и восклицает: «Тогда ты ничего не понимаешь, тысяча червей!» (5.6) (*тысяча чертей*) – резкое возмущение действиями. «Мам, включи скорей телевизор, а то у меня глаза чешутся, смотреть хо-

чу!» (5.6) (*руки чешутся*) – выражение желания. «Переодень меня, а то я голая как не знаю что!» (5.4) (*чёрт-те что*) – выражение раздражения, возмущение. Отмечены и примеры смешения элементов ФЕ в одном высказывании. Играя одна: «Вот покажу я тебе, Иван-царевич, как маленького обижать!» (5.2). («*Я тебе покажу!*», «*Будешь знать, как маленьких обижать*»). Отец утром делает вид что спит и не собирается везти Кристину в школу. Кристина возмущена: «Вот я покажу ему фунт лиха! В десять завтра проснусь!» (6.11) (*почем фунт лиха* – употребляется с глаголами узнать, понять). «Есть хочу! У меня с утра не соринки во рту!» (6.5) (*маковой росинки во рту не было и в чужом глазу соринку видеть*). «Соринка» в данном случае у ребёнка выступает синонимом «маковой росинки», т.е. малого количества чего-либо.

Замечено также творческое конструирование собственных пословиц и вводных конструкций по образцу, имеющемуся уже в языке. Кристина: «Я всегда говорю: лучше упасть, чем бояться!» (5.6) (*лучше поздно, чем никогда*), «Кто хочет 10 евро, получит одну копейку» (5.4) (*много хочешь, мало получишь*). Ходит и декламирует: «Кто залез в ванну без спроса, тот останется без носа» (5.4) (*Кто возьмет безспросу, тотбудетбез носу*) [4, 462]. Прорезаются зубы, сидит и горестно вздыхает: "Хорошо птичкам, они беззубые" (5.4) (*везёт же людям*). «Как говориться, если будешь ждать, всё получиться» (5.8) (*Как говориться, если..., то...*). Переосмысление обобщённого смысла (ситуация, где компоненты иные, а смысловое отношение то же) можно рассматривать как один из критериев понимания ребёнком мини-текста [10, 49], а следовательно, как один из показателей владения языком.

Как и все дошкольники двуязычный ребёнок нередко подчёркивает смешную сторону встретившегося ему слова или выражения, усиливая яркость подмеченного им образа. Мать читает Кристине Р.Л. Стивенсона «Остров сокровищ»: «Солнце уже садилось...» «Что на попку?» - следует ехидный вопрос (5.8) (слово в некоторых устойчивых сочетаниях теряет своё исходное значение, переносное значение становится основным); А. Волкова «Урфин Джюс и его деревянные солдаты»: «Где-то в глубине необъятного, североамериканского материка... лежала Волшебная страна». «Как лежала страна? – улыбаясь, переспрашивает Кристина, - На спине? Язык – это гора» (5.8); стихи Пушкина: «У лукаморья... идёт направо песнь заводит...». Кристина перебивает: «Что ключиком? Чик-чик?» (5.9) (актуализация прямого значения слова). Мать в шутку назвала Кристину «Криска», дочка включается в игру: «Сейчас я тебе такую Криску устрою, дай только добраться!» (5.8) (*Я тебе устрою! Я ещё до тебя доберусь!*). С целью языковой игры употреблены также и словообразовательные варианты, созданные с помощью уменьшительного суффикса: «О! Это уже слишком!» (6.0) (*это уже слишком*), «Моталушки! Забыла...» (6.4) (*ёлки-моталки*). Языковая игра имеет место когда ребёнок, отделяя форму от

значения, вкладывает новое содержание в слова (при этом старая форма может сохраняться или изменяться). Кристина задаёт вопрос маме: «Знаешь, как пишется сейчас? Сей час. Как сей горох, да?» (5.6). Мать что-то делает и напевает: «Что нам делать, как нам быть, как нам *горю пособить*». Кристина: «А ты не заметила, что пособить – это пёсика бить?» (5.8) (фонетически п(-)с(а)бить). «Кристина! *Ради бога*, не мешай!» – восклицает мать. «Я не могу родить бога» – пытаюсь повлиять на настроение матери шуткой, возражает дочка (5.4) (родить – фонетически р(а)дить). Очевидно что ребёнок осознанно включается в языковую игру, самостоятельно создавая игровую установку, которая в диалоге со взрослым часто выражается как «способ парадоксального переключения смысла высказывания собеседника при явном понимании этого смысла» [3]. Надо заметить, что способность к языковой игре и, в особенности использование приёмов языковой игры в спонтанной речи, является «одним из показателей речевого развития ребёнка (уровня его лингвистической компетенции)» [3]. Языковая игра зарождается как проявление образной адаптивной гибкости – «способности изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности» [14, 307-311]. Образная адаптивная гибкость входит в систему основных факторов креативности вместе семантической спонтанной гибкостью [14, 307-311], которая, как свидетельствуют исследования, у билингвов развита в большей степени. По данным этих исследований [15, 69] билингвизм стимулирует творчество, понимаемое как способность активировать и одновременно разрабатывать сложные и принадлежащие разным категориям концепты. Способствует развитию дивергентного мышления – процесса, позволяющего рассматривать множество возможных решений одной и той же проблемы, вырабатывая, таким образом, креативные идеи.

Ребёнок выделяет из речи фразеологическую единицу, следовательно осознаёт её специфику, задумывается над ней. Мать: «Это *цветная капуста*». Дочка не согласна с таким названием: «Что она разукрашенная что ли?» (5.9). Противоречие вызвано прилагательным «цветной», которое воспринимается как «окрашенный, имеющий какой-нибудь цвет». (В итальянском языке название «*cavolfiore*» связано с формой капусты «*cavolo*» – капуста, «*fiore*» – цветок. В словаре Даля наряду с сочетанием «цветная капуста» указано также «цветковая капуста» [5, 373]). Увидев собаку на улице комментирует: «Это беспородная собака. А с ошейником породная» (*породистая собака*) (5.7). Девочка самостоятельно конструирует слово по модели уже существующей в языке (бестолковый-толковый, беспородная – породная). «Кусочная соль» (5.10) (*крупная соль, кусковой сахар*) (цветок – цветочная, кусок – кусочная). «Микеле заплакал как одногодний ребёнок» (*однолетний ребёнок*) (6.1) (двадцать лет – двадцатилетний, один год – одногодний). Способность к рефлексии «над и о манипуляциях со структурными особенностями вербального языка, использование

языка в качестве объекта мышления» [18, 148] определяется как металингвистическое знание ребёнка. Некоторые исследователи (такие как Балкан Л., Камминс Дж., Биалисток Е. [13]) придерживаются мнения, что билингвы, при остальных равных условиях, обладают большими металингвистическими способностями.

Цейтлин С.Н. обращает внимание на то, что у детей «менее стабильный звуковой и семантический облик слов» и, в связи с тем, что слова не приобрели ещё достаточной устойчивости, часто оказываются заменителями друг друга [12, 188]. У двуязычного ребёнка наблюдаются как словесные замены в одном языке, так и заимствование слов из другого языка. Однако, следует отметить, что влияние итальянского языка на устойчивые выражения невелико, зачастую оно только предположительно. Можно объяснить явление интерференции и в тоже время синонимичной заменой следующие высказывания Кристины: «Она руки в боки положила» (5.8). Ребёнок точно воспроизвёл оборот, но не требуемый глагол: *стоять руки в боки*. В памяти девочки фиксируется фразеологизм «руки в боки», устойчивых выражений «*поставить руки на пояс*», «*положить руки на талию*», возможно, ещё нет в её словаре. В итальянском языке этому выражению соответствует «*metterelemanisuifianchi*» (дословно: положить/поставить руки на бока). Двоюродная сестра толкнула её, Кристина (6.0), обращаясь к матери, с возмущением: «Она что уже вышла из мозга?» В конструировании этого оборота заметно влияние как русского выражения «с ума сошла», так и итальянского «*uscitaditesta*» (дословно «вышла из головы»). Своеобразна синонимичная замена в выражении «*действовать на нервы*» – в разное время ребёнок сказал: «Они мне нервы дают!» (5.6), «Они мне нервы тратят!» (5.4), «На нервы мешают» (5.4): только в одном высказывании использован характерный для итальянского языка глагол «*dare*» – давать («*daresuinervi*» – дословный перевод «давать на нервы»). Играет в настольную игру с мамой, вместо «моя очередь» (моя очередь ходить) сказала «я вожу» (4.10) (моя очередь водить). Значение глагола водить здесь (выполнять наиболее активные обязанности согласно с правилами игры) и глагола ходить (делать ход, т.е. становиться активным в игре) похожи. В итальянском языке в обоих случаях употребляется выражение «*tossaame*» – «моя очередь». Случается из другого языка билингв заимствует неизвестные ещё ему термины, как, например, «Сладкое море» (5.0). Лагуна «*пресная вода*», заменяется калькой с итальянского языка: «*acquadolce*» – «сладкая вода». Ребёнок, не зная как охарактеризовать несоленую воду Финского залива (похожего на итальянское море), заимствует термин: «*dolce*» – «сладкий». В другой ситуации термин может быть известен, но казаться менее точным. Кристина: «Этот цвет гороховый». Мать: «Может быть салатный?» Кр.: «Нет, гороховый!» (5.9) (*салатный цвет*). В итальянском «*Colorepisello*» (дословно «гороховый цвет») – светло-зелёный цвет. Характерно, что ребёнок полностью не заимствует из

другого языка устойчивое сочетание, переводя его в виде кальки. Как при синонимичной замене части выражения на одном языке, так и в случае интерференции второго языка, изменяется только его компонент.

Обобщая, можно сказать, что в речи двуязычного ребёнка (дошкольника-младшего школьника) присутствуют все типы ФЕ (следуя широкому подходу к фразеологии): фразеологические сращения (*во всю Ивановскую, застать врасплох, была не была, шиворот-навыворот*); фразеологические единства (*маковой росинки во рту не было, быть на седьмом небе, держи карман шире*); фразеологические сочетания (*входная дверь, полярная звезда, рассмеяться до смерти, седые волосы*); а также фразеологические выражения: устойчивые формулы (*одушевлённые существительные*), пословицы (*много хочешь, мало получишь*), вводные конструкции (*Как говорить, если..., то...*). ФЕ принадлежат к разным частям речи. Кроме этого, как и у монолингвов, значения многих фразеологизмов характеризуются неустойчивостью: «переносный смысл словосочетаний смешивается с буквальным пониманием слов-компонентов ФЕ, наблюдаются явления расширения семантического содержания фразеологизмов, усвоение только одной из всех возможных реализаций фразеологического значения» [7, 145]; могут не осознаваться нюансы значений устойчивых оборотов.

В заключении отметим, что в отличие от постижения одного языка в обычных условиях, для овладения вторым языком главным требованием является частотность его использования, прежде всего в межличностном общении, а также через посредство книг, игр, видео, аудио и других материалов, которые могут быть не только источником инпута, но также стимулом для ребёнка говорить на этом языке. Важно, чтобы получаемый речевой инпут не был представлен комбинацией элементов из обоих языков. Ребёнку будет труднее разделять языки, если родители будут обращаться к нему на двух языках, имеющих у них в распоряжении (несоблюдение принципа «один человек – один язык»). В случае, если родители предоставляют ребёнку возможность слышать речь на обоих языках в достаточной степени, речь их образная, красочная, а общение содержательное, то процесс усвоения второго языка и, в частности овладения фразеологией, в условиях билингвизма будет проходить подобно монолингвальному. Необходимо также подчеркнуть, что различия в лингвистическом развитии билингвов и монолингвов во многом зависят не от раннего использования второго языка, а от разных социально-культурных условий, в которых находятся дети (как одноязычные, так и двуязычные), от индивидуальных особенностей и от инпута, который они получают в обоих языках.

Список литературы

1. Бушенев, Н.Т. Языковые игры как средство формирования речемыслительных навыков у ребенка [Электронный ресурс] / Н.Т. Бушенев // Проблемы детской речи: материалы межвузовской конференции. – СПб.,

1996. – Режим доступа: [www.ruthenia.ru/folktee/ CYBERSTOL/books/ Det_speak/glava_7.html](http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_7.html)

3. Гридина, Т.А. Языковая игра как форма диалогического взаимодействия взрослого и ребенка [Электронный ресурс] / Т.А. Гридина // Проблемы детской речи – 96: материалы межвузовской конференции; ред. коллегия: С.Н. Цейтлин (отв. ред.), М.Б. Елисеева, Т.А. Круглякова. – СПб.: Образование, 1996. – 184 с. – Режим доступа: www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/ glava_7.html

4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. / В.И. Даль. – Т. 2; совмещ. ред. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ОЛМА-Пресс, 2002. – Т. 1-4.

5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. / В.И. Даль. – Т. 4; совмещ. ред. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ОЛМА-Пресс, 2002. – Т. 1-4.

6. Клаус, Г. Сила слова [Текст] / Г. Клаус. – М.: Прогресс, 1967.

7. Митькина, И.Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми седьмого года жизни [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / И.Н. Митькина. – М., 2001. – 173 с.

8. Осипова, М.А. Международные семинары по русскоязычной диаспоре: «Русский язык в диаспоре» [Текст] / М.А. Осипова // Русский язык в научном освещении. – 2004. – № 1(7).

9. Питеркина, Ю.С. Фразеологизмы в детской речи. Известия РГПУ им. А.И. Герцена [Текст] / Ю.С. Питеркина. – СПб., 2009. – № 108. – С. 128-133.

10. Соболева, О.В. О понимании мини-текста, или Пословица век не сломится [Текст] / О.В. Соболева // Вопросы психологии – 1995. – № 1.

11. Хаймз, Делл Х. Этнография речи [Текст] / Х. Делл Хаймз // Новое в лингвистике. – Вып. 7. – М.: Прогресс, 1975.

12. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. Изд. ЦентрВЛАДОС, 2000. – 240 с.

13. Bialystok, E. Language Processing in Bilingual Children [Text] / E. Bialystok. – Cambridge University Press, 1991.

14. Guilford, G.P. (1970), La Creatività: retrospettiva e prospettiva, in Beaudot A. (a cura di), La creatività, Loescher, Torino, 1977.

15. Kharkhurin, A.V. (2009b). The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and invented alien creatures tests. *Journal of Creative Behavior*, 43(1), 59-71.

16. Schmid, M. Defining language attrition. *Babylonia* № 2. – 2008. – P. 9-12.

17. Sorace. A. I vantaggi del bilinguismo nel cervello del bambino // *Ventirighe*. – № 78. – 2009. – Pp. 28-31.

18. Tunmer, W.E., Pratt C., Herriman M.L. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg New York Tokyo, 1984.

С.А. Суворова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

DESIGN ACTIVITY AS MEANS OF PROGRESS OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF PUPILS- BILINGUALS

Ключевые слова: Языковая компетенция, проектная деятельность, учебный проект, билингвы, проектирование.

Key words: language competence, design activity, educational project, bilinguals, design.

Summary. One of the prime objectives of modern school education is achievement by pupil language competence. Design activity is effective innovative technology which significantly raises the level of possession of language material, internal motivation of pupils- bilinguals, the level of their independence and unity of collective. The educational project for the teacher is didactic means of progress of language competence of pupils- bilinguals which allows to develop not only specific skills of proper pronunciation, designs, constructions of the text, but also skills of design.

Одной из основных целей современного школьного образования является развитие у учащихся языковой компетенции. Образовательные стандарты сегодня подразумевают овладение школьниками различными навыками, связанными с языковой деятельностью. Развитие языковой компетенции является объективной необходимостью, продиктованной потребностями современного общества.

Изучение русского языка как неродного отличается от изучения русского языка как родного в российской средней школе. Учащиеся средних школ на уроках русского языка как родного осознают и систематизируют то, чем они уже владеют, усваивают письменную форму речи, расширяют свой словарный запас, совершенствуют речевые навыки и умения. Обучающиеся русскому языку как неродному должны наоборот овладеть русской речью. И если на уроках родного языка обучение идет от умений и навыков владения к осознанию владения языком, то на уроках русского языка как неродного – в обратном направлении: от осознания специфики явлений языка к выработке умений и навыков.

Процесс освоения русского языка учащимися-билингвами делится на четыре уровня владения языком: начальный, средний, или базовый, про-

двинутый и профессиональный. Они отличаются друг от друга уровнем сформированности основных компетенций.

На начальном уровне учащийся овладевает минимальным количеством грамматических моделей и слов, позволяющих ему использовать в речи только изученный материал.

Базовый уровень предполагает владение основными грамматическими моделями и бытовыми лексическими темами. На этом уровне учащийся получает возможность ограниченно общаться на бытовом уровне.

Продвинутый этап обучения предполагает довольно свободное общение на языке, позволяет учащемуся работать в коллективе с носителями языка и выполнять профессиональные задания. Однако в речи учащегося-билингва еще встречаются ошибки, связанные обычно с интерференцией родного языка, но это не мешает общению с носителями языка.

Профессиональный уровень – это практически владение языком на уровне носителя языка.

Главная задача любого этапа обучения – развитие навыков и умений на строго ограниченном языковом (грамматическом) материале.

Любой учебный предмет должен развивать у учащихся не только специальные умения и навыки, но и общепредметные, к которым относят умения и навыки планирования и организации учебной деятельности; мыслительной деятельности; оценки и осмысливания результатов своих действий.

Развивая языковую компетенцию учащихся-билингвов, необходимо использовать разнообразные виды работ, такие как: работа со зрительной опорой, творческие работы (сочинения) на основе личных впечатлений, дискуссии, языковые игры, доклады и сообщения, групповую работу, семинары и т.п. Одним из эффективных средств развития языковой компетенции может быть проектная деятельность.

Проектная методика представляет собой возможную альтернативу традиционной классно-урочной системе. Необходимость применения проектной методики в современном школьном образовании обусловлено очевидными тенденциями в образовательной системе к более полноценному развитию личности учащегося-билингва, его подготовки к реальной деятельности.

Проектная методика находит все более широкое применение при обучении учащихся-билингвов русскому языку, что обусловлено ее направленностью на реализацию личностного потенциала учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, где имеет место не субъектно-объектные отношения учителя и учащихся-билингвов (как при традиционной классно-урочной системе), а субъектно-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией учителя.

Для того чтобы разбудить в учащихся-билингвах активную деятельность, им нужно предложить значимую проблему. Метод проектов позволяет ученикам перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению.

В проектной методике используются все лучшие идеи, выработанные традиционной и современной методикой преподавания русского языка. К ним относятся, прежде всего, разнообразие, проблемность, учение с удовольствием.

1. Разнообразие, как необходимая черта любого хорошего обучения, способствует поддержанию интереса к учебе: это и разнообразие тем, и разнообразие форм учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая работа, работа в командах), и разнообразие типов упражнений.

2. Проблемность означает, что учащиеся-билингвы используют язык как для выполнения заданий, которые характеризуются новизной результата, так и новыми способами его достижения. Проблемы заставляют думать, и подросток обучается, думая, мысля. Имеется широкий диапазон коммуникативных заданий и проектных работ, ориентированных на решение проблем.

3. Безусловно, важно, чтобы учащиеся-билингвы учились с удовольствием. Подросток много узнает, если он учится свободно, без принуждения, испытывая радость, поэтому необходимо часть заданий оформлять в виде головоломок, загадок, шарад, подбирать к ним музыкальное сопровождение, иллюстрации.

4. Особое значение имеет возможность говорить о том, о чем школьники думают. При организации общения лучше применять такие ситуации, которые затрагивают интересы учащихся-билингвов, связаны с их личным опытом, культурой их страны.

Таким образом, учащимся-билингвам дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия по проекту.

Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение нескольких уроков. Осуществляя эту работу, дети-билингвы могут, например, рассказывать и писать о собственной жизни, создавать презентацию о своей родине, готовить макеты и т.д.

В проектной методике наряду с вербальными средствами выражения учащиеся-билингвы широко используют и рисунки, коллажи, картинки, планы, карты, схемы, анкетные таблицы, графики и диаграммы. Таким образом, развитие коммуникативной и языковой компетенций подкрепляется многообразием средств, передающих ту или иную информацию.

В данной системе обучения широко используется развитие творческого мышления, воображения. Создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого.

Подготовить, оформить и представить проект – дело гораздо более долгое, чем выполнение традиционных заданий.

С помощью проектной методики на уроке можно достичь сразу нескольких целей – расширить словарный запас детей-билингвов, закрепить изученный лексико-грамматический материал, создать на уроке атмосферу праздника.

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда учащиеся-билингвы готовы или способны осуществить проектную деятельность: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т.д. Неизбежны и языковые ошибки, так как часть дополнительной информации незнакома учащимся и вызывает определенные языковые трудности. Поэтому повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала должны предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте наравне с русскоязычными учениками позволяет учащимся-билингвам видеть практическую пользу от изучения русского языка. Следствием этого является повышение интереса к учебному предмету, исследовательской работе, сознательное применение полученных знаний в различных «иноязычных» речевых ситуациях, а отсюда и развитие коммуникативной и языковой компетенций учащихся, развитие их личности.

Таким образом, учебный проект по русскому языку для учащихся-билингвов – это возможность делать что-то интересное самостоятельно или в группе, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, найти пути решения личностно-значимой проблемы, а затем публично представить результат своего труда.

Не менее важен учебный проект для учителя. Как средство развития языковой компетенции учащихся-билингвов, он позволяет вырабатывать не только специфические умения и навыки правильного произношения, правописания, употребления слов, конструкций, построения текста, но и навыки проектирования [2].

Список литературы

1. Лысакова, И.П. Новая реальность петербургской школы: русский язык как неродной [Текст] / И.П. Лысакова // Мир русского слова. – 2006. – № 1. – С. 73-79.
2. Пахомова, Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении [Текст]: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
3. Полат, Е.С. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям [Текст] / Е.С. Полат // Методология учебного проекта: материалы методического семинара. – М., 2001. – С. 123.

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА
У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В МОНОЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬЕ**

***SPECIFIC FEATURES IN THE DEVELOPMENT OF A BILINGUAL
CHILD'S VOCABULARY IN A MONOETHNIC FAMILY***

Ключевые слова: детский билингвизм, двуязычный словарь, взаимодействие языков, интерференция, гипотеза «взаимоисключения».

Key words: children's bilingualism, bilingual vocabulary, language contacts, interference, Mutual Exclusivity hypothesis.

Summary. The paper deals with the development of vocabulary in those bilingual children who simultaneously acquire two languages (Russian and English) in monoethnic Russian families; the ways of interaction between lexical units of the languages in the situations of early bilingual development are studied; Mutual Exclusivity hypothesis concerning lexical development of children is tested.

Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе отражают последовательность усвоения соответствующего концептуального содержания, которое на поверхностном уровне оформляется в словах и морфемах различного типа.

В данной статье особенности усвоения лексики рассматриваются на примере трех детей, одновременно усваивающих русский и английский языки в трех разных русскоязычных семьях (Петя, Сережа и Андрюша). Билингвальное воспитание основывалось на применении принципа «один родитель – один язык»: мамы разговаривали с детьми по-русски, а папы – по-английски. Все родители – носители русского языка.

Одной из характерных особенностей формирования словаря любого ребенка на раннем этапе является использование им квазислов, которые, как указывает А.М. Шахнарович, обычно имеют звуко-символическую и звукоподражательную природу и предшествуют реальным знакам и словам языка [8, с. 55].

Первые слова имеют лепетное происхождение, поэтому между ними наблюдается большое сходство в разных языках. Ребенок образует лепетные слоги с наиболее доступными его артикуляционному аппарату согласными, а именно губными, переднеязычными, носовыми (m, p, b, t, d, n), причем эта тенденция присуща детям разных национальностей [3]. Из этого следует, что нет смысла искать различия в произнесении первых лепетных слов детьми-билингвами. Однако это не означает, что их пассивный словарь тоже одноязычен, ведь они адекватно реагируют как на английскую, так и на русскую речь взрослых, хотя их собственные реакции почти не отличаются.

Как в английском, так и в русском языке первые слова – это осмысленные лепетные слоги, и им присущи те же особенности: одинаковые согласные и редупликация. Слова *мама* – *tuttu*, *тотту*, *няня* – *nannu*, *папа* – *papra*, *тутя* – *tit*, *бай-бай* – *bye-bye*, *пи-пи* – *pee-pee*, *пи-пи, ням-ням* – *njam-njam*¹ имеют семантическое и этимологическое сходство, слова *дядя*, *деда*, *тётя*, *баба*, *daddy*, *baby* относятся к одной тематической группе – обозначению людей, некоторые слова имеют лишь отдаленное семантическое сходство в других языках *на*, *дай*, *pipru*.

В развитии речи ребенка сталкиваются две тенденции: 1) необходимость выбирать из своего речевого опыта новые средства для выражения нового содержания и 2) тенденция к сохранению коммуникативно-отработанных средств, которая не дает образным формам (квазисловам) исчезнуть из употребления сразу и окончательно [8, с. 63].

Если в речи одноязычного ребенка эти две тенденции способствуют появлению номинативной избыточности на короткий период времени, то билингвальные дети привыкают к тому, что в их двуязычный словарь постоянно прибывают все новые и новые пары слов, обозначающих один и тот же объект. Это, однако, не означает, что они дольше сохраняют квазислова как дополнительные средства для выражения. По-видимому, квазислова имеют для них такой же преходящий характер, как и для одноязычных детей.

Русско-английские дети из наблюдаемых нами моноэтнических семей использовали только русские квазислова, поскольку английских не было в инпуте, который они получали от своих русскоязычных пап. Возможно, это одна из причин менее образного восприятия действительности через английский язык, что впоследствии сказалось на более бедном в эмоциональном плане англоязычном словаре. Удельный вес трех источников вербальных средств (русские квазислова, русские конвенциональные слова и английские конвенциональные слова) на первом этапе был почти одинаковым. Если бы в английском инпуте тоже присутствовали квазислова, то в распоряжении ребенка-билингва было бы четыре источника средств для общения, что сделало бы более сбалансированным его ранний вокабуляр. Возможно, сбалансированность инпута на уровне квазислов стабилизирует его сбалансированность и на более поздних этапах развития билингвальности.

В раннем словаре русско-английского ребенка, мама которого, американка, разговаривала с ним на английском языке, квазислова присутствовали и в английском, и в русском лексиконе, поскольку с ним на каждом

¹ Этот звукоподражательный редупликат зафиксирован в речи Хильдегард, англо-немецкого билингва [13], Джулии, итальянско-немецкого билингва [19] и других детей, одновременно усваивающих два языка. Фонетически сходные варианты звучали и в инпуте на каждом языке.

из языков общались их носители. При этом в 1;6-1;7² его англоязычный словарь был намного обширнее, чем русскоязычный, хотя ребенок жил с мамой в России. Это показывает, что в течение первых лет жизни самое важное «общество» для усвоения каждого языка ребенком – это его родители, а его языковое развитие формируется под их непосредственным влиянием.

Значимость квазислов, или образных слов, важна во многих аспектах. На ранних этапах развития речи ребенка они выполняют функции предиката [9, с. 182]. В речи билингвальных детей русские образные слова в функции предиката появлялись как в сочетании с русскими, так и с английскими словами:

Bread ням-ням(= *I want to eat bread*) (Андрюша, 1;6);

Дети дом бай (= *Дети дома снят*) (Петя, 1;9).

Отсутствие английских образных слов в инпуте уже на ранних этапах сказывалось в необходимости обращаться за средствами к русским единицам.

Поскольку образные слова на ранних этапах используются как конститuentы фразы, они постепенно подготавливают ребенка к усвоению определенной структуры высказывания. Использование квазислов двуязычным ребенком только из русского инпута является одной из причин обращения к предикатам русского языка и на дальнейших этапах развития речи, как английской, так и русской. Примеры из речи Пети показывают, что квазислова присутствуют лишь в русских высказываниях: *Деда, пойдём ням-ням; Деда, пойдём бай-бай* (Петя, 1;11).

Отсутствие английских квазислов ограничивало возможности ребенка при построении первых двухсловных высказываний на английском языке.

Несомненна коммуникативная эффективность образных слов, поскольку это объясняется их высокой информативностью, частотностью использования в общении с взрослыми и сверстниками. Ребенку достаточно сказать *бух-бо-бо*, чтобы взрослый понял, что произошло. Такого общения с взрослыми на английском языке русско-английские дети-билингвы были лишены, что, возможно, тоже снижало эффективность их коммуникации на ранних этапах.

А.М. Шахнарович предложил такой ход развития наименования в онтогенезе: (1) от предмета к звуку (на основе общности материальных свойств предмета и знака); (2) жесткая связь слова и предмета (слово – имя – часть предмета); (3) от звука к имени (генерализация: одно имя – много предметов); (4) принятие конвенциональных способов обозначения, но сначала в мотивированном виде («двойные слова») [9].

У детей-билингвов специфика развития наименования начинает проявляться на стадии принятия конвенциональных способов обозначения. К

² При указании возраста детей первая цифра обозначает число лет, вторая – число месяцев, третья – число дней.

тому времени, когда появляются двойные слова (около 2;0), билингвы уже имеют достаточно большой запас межъязыковых эквивалентов, т.е. обозначают с помощью двух наименований один и тот же объект. При условии практически одновременного введения двух языков в инпут развитие наименования идет более быстрыми темпами, как это наблюдалось у Сережи, с которым на каждом языке начали разговаривать с первой недели его жизни.

Проследить самые ранние стадии развития лексической системы довольно сложно, так как период ее активного становления оказывается практически недоступным для экспериментального изучения. Доступ к изучению процесса становления лексико-семантической системы открывают спонтанные высказывания ребенка и его реплики в диалогах.

Как показывают исследования, на самом раннем этапе речевого развития системная организация детского словаря отсутствует. Словарь ребенка представляет собой неупорядоченный набор отдельных слов. О начале второго этапа сигнализирует быстрый темп увеличения словаря ребенка, вопросы о названиях предметов и их признаков; все это свидетельствует о том, что в языковом сознании ребенка сложилась некоторая система, позволяющая классифицировать новые лексические единицы, поступающие из инпута. На третьем этапе ребенок начинает объединять элементы ситуаций и лексемы, обозначающие эти элементы, в тематические группы. В результате такой работы у ребенка возникают и развиваются антонимические шкалы. На четвертом этапе возникают синонимы, что свидетельствует о том, что лексико-семантическая система отражает все основные отношения между лексико-семантическими единицами [5, с. 57-60].

В качестве одной из стратегий усвоения лексики, характерных для одноязычных детей, называют стратегию взаимоисключения (Mutual Exclusivity)³, которая заключается в том, что дети стремятся избегать двух наименований для одного и того же объекта. Однако двуязычными детьми, как указывает Ж. Пенг [17], эта стратегия почти всегда подавляется.

На применение этой стратегии оказывают влияние два основных фактора: двуязычный или одноязычный тип коммуникации и контекст усвоения тех или иных лексических единиц. Оказалось, что реже всего стратегия взаимоисключения применяется в одноязычной коммуникации на недоминантном языке, чаще всего – в одноязычной коммуникации на доминантном языке, а в двуязычном общении ее использование имеет средние показатели [17, с. 169].

³ Другие теории, касающиеся формирования словаря и усвоения семантики, например, The Whole-object Hypothesis, the Taxonomic Hypothesis [14; 15] достаточно универсальны не только для одноязычных, но и для двуязычных детей, так как связаны с их когнитивным развитием. Лишь Гипотеза Взаимоисключения и основанная на ней стратегия речевого поведения отличает двуязычных детей. Поэтому она здесь рассматривается подробнее.

К выводам о том, что для детей, одновременно усваивающих два языка, нехарактерно использование стратегии взаимоисключения, пришла и К. МакКлур, которая проводила исследование действия этой гипотезы в ходе усвоения детьми английского и романских языков [16].

Стратегия взаимоисключения особенно характерна для одноязычных детей в период «взрыва» номинативной активности (the naming explosion), приходящийся на возраст 1;6-2;0 [14]. В активном лексиконе всех двуязычных детей в этот период начинают появляться двуязычные эквиваленты. Этот процесс тем интенсивнее, чем более сбалансировано развивается билингвизм, как, например, у Сережи, с которым на каждом из языков начали общаться почти одновременно (на английском языке папа начал с ним разговаривать через неделю после его рождения). Стратегия взаимоисключения проявляется у детей-билингвов только в выборе более легкой для произнесения формы из того или другого языка, но в этом случае она характеризует не семантический, а фонетический (артикуляторный) аспект усвоения языка/языков.

Подавление стратегии взаимоисключения в одноязычном типе коммуникации на доминантном языке объясняется тем, что дети-билингвы привыкают ориентироваться на язык адресата речи и увереннее чувствуют себя в общении на доминантном языке. Из трех русско-английских детей-билингвов самое активное подавление стратегии взаимоисключения наблюдалось у Сережи в монолингвальном типе коммуникации на обоих языках, а билингвальный тип коммуникации был для него не характерен. Его двуязычный лексикон отличался высокой степенью сбалансированности. Петя и Андрюша до 2;0 применяли эту стратегию довольно активно в англоязычной и билингвальной коммуникации. Позднее Петя постепенно от нее отказался, а Андрюша сохранил. Поэтому сбалансированность словаря Пети увеличивалась, а в активном словаре Андрюши начали появляться главным образом русские номинации.

Активное подавление стратегии взаимоисключения позволяет сделать вывод о том, что двуязычные дети склонны к усвоению синонимов и антонимов, так как тактика называть один и тот же референт разными лексическими единицами, для них естественна и объясняется самим процессом билингвальной речевой деятельности. Анализ двуязычного словаря детей-билингвов показал, что синонимические отношения формируются у них раньше, чем у большинства одноязычных детей⁴, поскольку в их речи довольно рано начинают использоваться межъязыковые эквиваленты, т.е. два названия для одного предмета. Эти разноязычные названия попеременно применяются ребенком для обозначения одного и того же понятия, причем их выбор делается вполне осознанно уже на втором году жизни. Об

⁴ Только у одной девочки (Ани С.) из достаточно большого количества детей, чьи высказывания зафиксированы в дневниках матерей [7], до конца второго года жизни отмечены первые антонимы и синонимы [7, с. 39]. Возможно, хотя и маловероятно, что такие факты остались незамеченными.

этом свидетельствуют переключения-дублирования и спонтанные переводы. Первые разноязычные синонимические пары для обозначения качеств появляются на втором году жизни, т.е. до дифференциации языков, в речи всех трех мальчиков. Андрюша обозначал качества до двух лет с помощью русских квазислов и английских прилагательных *dirty* – *кака* (1;7), а также с помощью лексически однозначных слов из двух языков *cold* – *холодно*, *hot* – *горячий* (1;11); Петя использовал слова *много* и *manу* (Петя 1;11); первые синонимические пары в лексиконе Сережи появились очень рано *большая* – *big* (1;6-1;7), *много* – *manу*, *вкусно* – *tasty* (1;8-1;9).

Разумеется, такие синонимы не указывают на степень градации качества, но в общем лексиконе ребенка они функционируют аналогичным образом⁵, так как с их помощью до дифференциации языков он делает свои высказывания более экспрессивными, может замещать одну единицу другой для того, чтобы его лучше поняли. Такая активизация словарного состава способствует развитию лексико-семантической системы ребенка на каждом языке.

Антонимы тоже появляются довольно рано и могут быть представлены единицами одного или разных языков. Например, в речи Андрюши сначала появились английские слова *cold* и *hot*, а затем, в течение одного месяца (в 1;11), их русские эквиваленты *холодно* и *горячий*.

Развитие лексико-семантической системы двуязычного ребенка на более поздних этапах отражает характер развития его билингвальности. Сбалансированность билингвизма выражается, в частности, в том, насколько совпадают количественные и качественные показатели использования синонимических и антонимических ресурсов в речевой деятельности ребенка на каждом из двух языков.

Для формирования словаря билингвального ребенка характерно специфическое проявление интерференции. Лексическая и лексико-семантическая интерференция проявляются в «идентификации значений корреспондирующих слов двух языков» [4, с. 27]. Психологическим механизмом такой интерференции, по мнению Н.В. Имедадзе, на некоторых стадиях овладения вторым языком является количественное и качественное отождествление семантического объема лексических единиц двух языков. Она выделяет два типа ошибок, возникающих в результате такого отождествления: на речевом уровне и на уровне денотатов.

Первый тип ошибок преодолевается путем объяснения того факта, что объем корреспондирующих слов в двух языках ребенка не совпадает. Второй тип ошибок связан с трудностями в дифференцированности восприятия денотата слова одного языка, имеющего несколько коррелятов в другом языке. Поэтому преодоление такой интерференции требует усвоения нового способа членения действительности [4, с. 28-29].

Встречаемость слов разных языков в пределах одного предложения

⁵ В. Леопольд также называет разноязычные названия одного и того же денотата билингвальными синонимами (bilingualsynonyms) [13, p. 177].

характеризует переключение кодов, а не интерференцию, так как до дифференциации лексических систем она обусловлена отсутствием межъязыковых функциональных эквивалентов, а после дифференциации – развитием способности участвовать в билингвальном типе коммуникации без нарушения грамматических правил матричного языка. Поэтому тот тип интерференции, который называют лексической интерференцией [11, с. 17; 18, с. 181], здесь не рассматривается. Это другая форма взаимодействия языков – переключение кодов.

На семантическом уровне, согласно М. Кляйну, существует три типа переноса, или семантической трансференции (*semantictransference*), в его терминологии: 1) калька, или буквальный перевод идиомы⁶ или сложного слова; 2) семантическое заимствование, т.е. расширение семантического объема слова в одном языке по аналогии с другим языком; 3) «ложный эквивалент», имеющий сходство в звучании со словом второго языка [10].

На уровне использования фразеологии, кроме калькирования, М.М. Михайлов выявляет также структурное или семантическое смешение фразеологизмов двух языков как результат недостаточного усвоения грамматики Я₂, искажения по аналогии с другими фразеологизмами (*без году месяц*), расширения контекста употребления. М.М. Михайлов использует понятие нулевой интерференции для обозначения сознательного исключения фразеологизмов из речи на недоминантном языке из-за боязни сделать ошибку⁷, в результате чего страдает экспрессивность и эмоциональная насыщенность речи [6, с. 45-46].

Если калькированию подвергается только часть слова, то результат называют полукалькой [1, с. 145].

На этапе становления одновременного билингвизма в речи детей лексическая интерференция не наблюдается ни на речевом уровне, ни на уровне денотатов, так как членение действительности происходит одновременно с усвоением лексем, обозначающих эти денотаты. Сначала такие связи устанавливаются при восприятии речи взрослых и проявляются в виде невербальных реакций ребенка (показ и т.п.), а затем – при производстве речи. Однако это касается только объектов окружающей ребенка действительности и тех понятий, которые он усваивает по книгам и фильмам. Проблемы с обозначением недоступных его восприятию реалий культуры недоминантного (неродного) языка остаются такими же, как и при формировании искусственного билингвизма. Эта проблема объединяет моноэтнический и биэтнический одновременный билингвизм, развивающийся в одноязычном обществе.

До дифференциации лексических систем ребенок имеет в своем распоряжении общий лексикон, объединяющий английскую и русскую лексику. После дифференциации языков для взаимодействия языков на лексиче-

⁶ М.М. Михайлов рассматривает этот вид переноса как фразеологическую интерференцию [6], а Э.М. Ахунзянов называет его семантическим калькированием [1, с. 136].

⁷ Э. Хауген называет этот вид интерференции «негативной интерференцией» [12].

ском уровне характерны пиджинизированные переключения, или окказиональные заимствования.

Первый тип семантической интерференции (по М. Кляйну) встречается в речи одновременных детей-билингвов довольно часто и в период номинативной активности является одним из способов заполнения лексических лакун. Ребенок знает название какого-то понятия на одном из языков, поэтому прибегает к буквальному переводу и создает семантическую инновацию. Катрина Сондерс в 5;4;2 использовала наименование *icebear*, кальку с немецкого *Eisbär*, так как не знала английского сочетания *polarbear* [18, с. 170].

В пятилетнем возрасте Петя часто калькировал английские словосочетания, переводя их на русский, например: *картошки в куртках* от англ. *potatoes in jackets*.

Детские номинации-кальки с английского могут казаться ребенку более приемлемыми, чем русские эквиваленты, если последние звучат в современном языке менее мотивированно, а потому хуже запоминаются. Так, пятилетний Петя, не знавший русских соответствий названиям игральных карт, нисколько не смущаясь этим, обучал игре свою знакомую девочку: *Это слуга лопаток (the Knave of Spades – «пиковый валет»)*, *это королева дубинок (the Queen of Clubs – «крестовая дама»)*, *а это пять сердец (the Five of Hearts – «пятак червей»)* и т.д. Русских эквивалентов оба не знали, картинки на картах вполне соответствовали своим «новым» названиям, девочка играла в карты впервые, поэтому никаких проблем такой вольный перевод не составил. Причиной появления этих калек было незнание русских эквивалентов, хотя каждое отдельное слово было Пете знакомо, поэтому он воспользовался дословным переводом, а не прямой субституцией.

Калькирование для наименования карт в речи ребенка хронологически предшествовало пиджинизированным переключениям названий карт по модели «английский корень + русский суффикс», которые появились, когда мальчик обратил внимание на реакцию родителей по поводу своих вольных переводов. Поэтому он решил воспользоваться новым способом номинации, который он к тому времени освоил: *нейвик* (от англ. *knave* – валет), *эйсик* (от англ. *ace* – туз).

Направление калькирования во всех случаях – от недоминантного к доминантному языку. Этот факт объяснить тем, что по каким-то причинам часть лексики не была представлена в инпуте доминантного языка, так как касалась сфер общения только одного из родителей с его ребенком.

Буквальный перевод, по свидетельству Дж. Сондерса, стал на какое-то время любимой языковой игрой его детей. Они переводили все имена собственные с английского на немецкий, особенно если их лексический состав был прозрачным: *Mrs. Low, Pinewood* и т.п. [18, р. 175-176].

Петя заинтересовался тем, как его фамилия, *Коровушкин*, была написана в заграничном паспорте, и сделал такое замечание: *Они должны были написать “PetertheCow”* (9;2;2).

Второй тип семантической интерференции наблюдается на этапе убывающего билингвизма. Это проявляется в неправильном выборе тех лексико-семантических вариантов, которые в период более сбалансированного двуязычия использовались в соответствии с нормой. Например, в речи Пети, когда ему было 9-10 лет, наблюдалось использование глагола *give* в значении глагола *let*: “*Givemetodoit*” – по аналогии с русским сочетанием «*Дай мне сделать это*». Однако после того как папа указал Пете на эту ошибку несколько раз, мальчик вновь вернулся к забытому им правильному употреблению.

На этапе формирования билингвальности при одновременном усвоении двух языков выбор неправильного лексико-семантического варианта в тех случаях, когда семантический объем полисемантических слов в Я₁ и Я₂ не совпадает, наблюдается редко. Это объясняется высокой частотностью использования слов как в инпуте, так и в аутпуте.

Дж. Сондерс приводит примеры нарушения сочетаемости слов под влиянием другого языка: *He goes me on the nerves!* (под влиянием немецкого *Er geht mir auf die Nerven!*) (Томас, 5;0;6), вместо *He gets on my nerves!* [18, p. 171].

Влияние одной из английских конструкций прослеживается в появлении предлога в русском высказывании Пети: *Я молочу с молотком, а топорю с топором* (Петя, 3;1). Все разговоры об инструментах Петя вел только по-английски с папой, поэтому средств для выражения аналогичных семантико-синтаксических связей на русском языке у него было недостаточно. В этой конструкции он использовал и собственные неологизмы – глаголы, образованные от названий инструментов, возможно, по аналогии с сочетанием *играть игрушками*, а, кроме того, и по аналогии с моделями образования существительных от глаголов в английском языке.

Такие употребления не характерны для речи взрослых на русском языке, но ребенок хотел рассказать маме по-русски о том, чем он занимается, поэтому воспользовался доступными ему средствами словообразования и перевода.

Можно предположить, что в условиях англо-русского детского одновременного билингвизма избыточное использование предлогов и других служебных слов⁸ в речи на недоминантном русском языке является одним из частых случаев интерференции, однако исследований такого детского билингвизма пока нет. В речи русско-английских детей-билингвов подобные явления наблюдаются лишь в периоды относительной сбалансированности их билингвизма, когда интерференция носит двунаправленный характер.

⁸ По статистическим подсчетам в 100 предложениях на английском языке в среднем около 600 служебных слов: около 300 предлогов, 200 местоимений, около 100 других служебных слов [2, с. 4].

Третий тип семантической интерференции иллюстрируется примерами из речи англо-немецких детей-билингвов Дж. Сондерса: нем. *weil* было ошибочно воспринято как эквивалент английскому союзу *while*: *Ilkethisbreadwhileitisverynice* (Томас, 4;4;9); англ. *bright* повлияло на использование немецкого прилагательного *breit*, хотя последнее имеет совсем другое значение (“широкий”): *Oh! Ich kann nicht sehen. Die Sonne ist sehr breit* (Томас, 5;4;20) [18, p. 170].

Для русско-английских детей-билингвов третий тип семантической интерференции нетипичен, так как в русском и английском гораздо меньше сходства в звучании «ложных эквивалентов», чем в немецком и английском, во всяком случае, в лексике повседневного употребления, с которой сталкиваются маленькие дети.

В том возрасте, когда дети-билингвы уже сознательно усваивают знания и умеют учиться, забытые ими факты недоминантного языка и утраченные навыки речи на этом языке легко восстанавливаются при специальном обучении, причем это обучение идет довольно легко.

На этапе убывающей билингвальности у Пети сохранилось правильное употребление рано усвоенных фразовых глаголов, которые он запомнил в результате частого употребления как единые лексемы: *lookfor*, *lookafter*, *takecareof*, *letdown*, *standup*, *liedown*, и другие.

Таким образом, в усвоении словаря на каждом языке дети-билингвы демонстрируют те особенности, которые связаны с взаимодействием языков, что проявляется в лексико-семантической интерференции разных типов, частичном подавлении стратегии взаимоисключения, необходимости использования кодовых переключений в ситуациях билингвальной коммуникации. Специфика развития двуязычного словаря ребенка наиболее наглядно демонстрирует степень сбалансированности его билингвизма, хотя и не является определяющим фактором для характеристики билингвальности в целом.

Список литературы

1. Ахунзянов, Э.М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция [Текст]: монография / Э.М. Ахунзянов. – Казань, 1978. – 187 с.
2. Бурденюк, Г.М. Языковая интерференция и методы ее выявления [Текст]: монография / Г.М. Бурденюк, В.М. Григорьевский. – Кишинев, 1978. – 253 с.
3. Иванова, М.В. Слова лепетного происхождения в конвенциональном языке [Текст] / М.В. Иванова // Детская речь: Лингвистический аспект. – СПб., 1992. – С. 164-174.
4. Имедадзе, Н.В. О двух уровнях лексической интерференции в процессе усвоения второго языка [Текст] / Н.В. Имедадзе // Взаимодействие языков в процессе обучения. – Вильнюс, 1971. – С. 27-29.
5. Лаврентьева, А.И. Этапы становления лексико-семантической

системы в онтогенезе [Текст] / А.И. Лаврентьева // Усвоение ребенком родного (русского) языка. – СПб., 1995. – С. 57-60.

6. Михайлов, М.М. Фразеологическая интерференция в русской речи учащихся [Текст] / М.М. Михайлов // Взаимодействие языков в процессе обучения. – Вильнюс, 1971. – С. 44-46.

7. От нуля до двух [Текст]: Дневниковые записи; сост. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1997. – 215 с.

8. Шахнарович, А.М. Национальное и универсальное в развитии речи ребенка [Текст] / А.М. Шахнарович // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977. – С. 54-67.

9. Шахнарович, А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе [Текст] / А.М. Шахнарович, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М., 1979. – С. 148-233.

10. Clyne, M. Transference and triggering. Observations on the Language Assimilation of Postwar German-Speaking Migrants in Australia [Text] / M. Clyne. – The Hague, 1967. – 149 p.

11. Clyne, M. Perspectives on Language Contact [Текст] / М. Clyne. – Melbourne: The Hawthorn Press, 1972. – 138 p.

12. Haugen, E. The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior [Text] / E. Haugen. – Bloomington, 1953. – 699 p.

13. Leopold, W.F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 1. Vocabulary growth in the first two years [Text] / W.F. Leopold. – Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1939. – 188 p.

14. Markman, E.M. Constraints on word meaning in early language acquisition [Text] / E.M. Markman // L. Gleitman, B. Landau (eds.), The Acquisition of the Lexicon. – Cambridge (Mass.): The M.I.T. Press, 1994. – Pp. 199-227.

15. Markman, E.M., Wachtel, G.F. Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words [Text] / E.M. Markman, G.F. Wachtel // Cognitive Psychology, 1988, v. 20. – Pp. 121-157.

16. McClure, K. Mutual exclusivity and infant bilinguals [Text]: Abstract / K. McClure // VIIIth International Congress for the study of Child Language. – San Sebastian, 1999. – Pp. 149-150.

17. Peng, J.S.C. Word learning strategies of monolingual and bilingual children in different code-mixing contexts [Text]: Abstract / J.S.C. Peng // VIIIth International Congress for the study of Child Language. – San Sebastian, 1999. – P. 169.

18. Saunders, G. Bilingual children: From birth to teens [Text] / G. Saunders. – Clevedon, 1988. – 274 p.

19. Volterra, V., Taeschner, T. The acquisition and development of language by bilingual children [Text] / V. Volterra, T. Taeschner // Journal of Child Language, 1978, v. 5. – Pp. 311-326.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В.И. Абрамова, О.В. Чукаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ EDUTAINMENT И КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

USING OF EDUTAINMENT TECHNOLOGY AND COMMUNICATIVE EXERCISES BASED ON FOLKLORE MATERIALS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ключевые слова: Коммуникативно-деятельностный подход, edutainment, коммуникативные упражнения, ролевая игра.

Key words: Communication-activity approach, edutainment, communicative exercises, role-playing game.

Summary. This article is about the possibility of the use of edutainment technologies and communicative exercises in teaching Russian as a foreign language. The basis for these exercises is the folk songs: Russian winter calendar folklore - the ritual of caroling, family ritual folklore, small genres of folklore (proverbs, sayings, signs, puzzles) and other materials presented in this paper show high educational potential of communicative-active approach in teaching a foreign language.

Сегодня в педагогике и образовательной практике активно обсуждаются возможности использования в обучении интерактивных технологий, их влияние на результативность обучения, познавательную мотивацию обучаемых, иные развивающие эффекты.

Специалисты, как правило, сходятся в том, у интерактивных образовательных технологий в сравнении с традиционным обучением есть несомненные преимущества, связанные, прежде всего, с познавательной позицией ученика, студента: включением его в диалог, высвобождением творческого потенциала. В этих технологиях задействованы и логическое, и образное мышление обучаемого посредством широкого использования аудиовизуальных инструментов, накапливается опыт социального взаимодействия, развивается эмоциональная сфера.

Одной из перспективных и набирающих популярность интерактивных образовательных технологий является технология edutainment, в основе которой лежит концепция «образование + развлечение». И хотя еще нет однозначной оценки этой технологии (что обусловлено ее оппозицией традиционной когнитивной доминанте в обучении), расширяется опыт ее

применения в образовательном процессе, в том числе при обучении иностранному языку.

Методисты отмечают, что «проходить занятия и мероприятия в формате технологии edutainment могут в кафе, парке, музее, офисе, галерее, клубе, т.е. в таком месте, где можно получить информацию по какой-либо познавательной теме в непринуждённой атмосфере» [1, с. 281].

Технология edutainment предполагает использование интерактивных методов обучения; взаимосвязанную деятельность субъектов образовательного процесса; комфортные условия общения; опору на визуальный материал в формате игры.

В современных условиях (расширение и углубление международных контактов в различных сферах жизни общества, процесс мировой глобализации, интеграция России в мировое образовательное пространство) особенно актуальным в методике преподавания русского языка как иностранного становится соизучение языка и культуры.

Формой национальной культуры, воплощающей в себе глубинные основы мировоззрения русского народа, является фольклор.

Фольклор не существует изолированно. Он бытует в этнографическом контексте. Поэтому мы рекомендуем использовать на занятиях по РКИ не только фольклорные, но и связанные с ними этнографические материалы.

Повсеместное признание в преподавании русского языка как иностранного получила идея коммуникативного направления обучения. Формирование коммуникативной компетенции признается конечной целью обучения русскому языку как иностранному. Достигается эта цель благодаря использованию коммуникативно-деятельностного подхода, который подразумевает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближение его к условиям естественного общения.

Практическое занятие по РКИ с применением коммуникативно-деятельностного подхода и использованием русского зимнего календарного фольклора в рамках технологии edutainment может проходить по следующему плану: учащиеся делятся на две группы и

а) выполняют ситуативные коммуникативные упражнения (этап подготовки к инсценировке после рассказа преподавателя о том, что представляет собой обряд колядования): *для первой группы* «Вы собираетесь колядовать. Расскажите, какое сейчас время года, какая погода; что вы наденете на себя, что возьмете с собой, сколько человек пойдет с вами, куда вы пойдете, что будете делать, когда придете на место?»; *для второй группы*: «Вы хозяева дома, в который придут колядовать. Опишите Ваш дом: что находится справа от входа, что слева, что в центре. Как Вы будете встречать колядующих?»;

б) выполняют коммуникативные упражнения на основе наглядного материала (этап подготовки к инсценировке): *для первой группы* «Перед

Вами наряды колядующих (на слайде с необходимым комментарием). Опишите их. Почему они такие?»; для второй группы: «Перед Вами праздничный стол (на слайде с необходимым комментарием). Какие блюда Вы видите? Что Вы дадите колядующим?»;

в) участвуют в ролевой игре: «колядующие» наряжаются, готовят подарки (тряпичные куклы-скрутки), идут к «хозяевам», «колядуют» (вместе с преподавателем поют песню); «хозяева» встречают «колядующих», показывают им свой «дом», одаривают и угощают их (дарят сделанные из соленого теста фигурки животных).

В ходе занятия осуществляется отработка речевых навыков (речевое применение этикетных формул приветствия; речевое применение конструкций со словами «слева», «справа», «в центре», «вверху», «внизу», «сбоку»; речевые навыки порождения монологического высказывания типа «описание» и включение их в диалог).

Практическое занятие с использованием русского семейного обрядового фольклора (ролевая игра «Выкуп невесты») может проходить по следующему сценарию:

Играющие выполняют роли невесты, жениха, дружки, подружек невесты, родственников и друзей жениха.

Невеста, накрытая платком, сидит за столом в окружении подружек. Одна из подружек кричит: «Едут!»

Входят дружка, жених, поезжане.

Дружка: Ну-ка, красные девицы! Выходите из светлицы! Отдавайте нам невесту!

Девушки: Нет, мы не выйдем! Нет, не отдадим!

Дружка: Чего же вы хотите?

Девушки: Решето вина, стопу пирогов, курицу с ногами, баранас рогами и сто рублей денег!

Дружка: Ну, вот вам, держите!

(Достаёт из сумки и кладет на стол угощение, ленты, деньги)

Девушки: Мало! Мало! Выкупай место! Выкупай косу! У стола четыре угла, клади на каждый угол по денежке!

Дружка выполняет требования девушек. Девушки выходят из-за стола. Рядом с невестой садится жених, откидывает покрывало, одевает на шею невесте бусы. Все гости садятся за стол и начинают угощаться.

Изучив материал, связанный со значением и технологией изготовления русских народных тряпичных кукол, и сделав свои собственные образцы, учащиеся смогут выполнить следующие коммуникативные упражнения:

Ситуативные упражнения: 1. Вы экскурсовод в музее народного творчества. Расскажите про кукол, которые делались зимой (весной, летом, осенью): как они назывались и для чего были предназначены.

2. Вы представляете на выставке народного творчества свои работы. Расскажите о них: как они называются, как и из чего сделаны, для чего предназначены.

Ролевые игры. Ролевая ситуация – интервью. Один учащийся играет роль мастера-кукольника, другой – корреспондента газеты (ведущего радиопередачи, телепередачи). Идет разговор о технологии изготовления и практике применения тряпичных кукол.

Малые жанры фольклора (пословицы, поговорки, приметы, загадки) в сочетании с этнографическими материалами, связанными с жилищем и костюмом, также могут быть использованы в процессе развития речевых навыков учащихся.

Ситуативные упражнения. 1. Вы оказались в русской избе. Расскажите, что вы видите. Как вы понимаете пословицу: «Не дом хозяина красит, а хозяин дом»? Существуют ли в вашем родном языке высказывания подобного содержания?

2. Вы собираетесь на вечерку. Во что вы оденетесь? Что возьмете с собой? Как вы понимаете пословицу: «Хороша алая лента, когда на молодую надета»?

Ролевые игры. 1. Вы хозяин дома. К вам пришли гости: пожилой человек, которого вы очень уважаете, молодая пара – муж и жена, их маленькие дети. Пригласите их в избу, усадите в соответствии с возрастом и полом. Как вы понимаете пословицу «Хлеб-соль кушай, а хозяина слушай»?

2. Вы просватанная девушка. К вам пришли подруги. Покажите им свои наряды, называя каждый элемент костюма. Как вы понимаете пословицу: «Что ручки сделают, то спинка и износит»?

Тексты русских народных сказок являются, пожалуй, самым подходящим материалом для создания таких коммуникативных упражнений, как ролевые игры и упражнения, построенные на основе текста / наглядного материала.

Для элементарного уровня освоения языка очень подходят сказки кумулятивного типа («Теремок», «Колобок», «Репка»), в которых представлены однотипные ситуации с однотипным речевым сопровождением. Такие сказки можно использовать для отработки речевых навыков, создавая их инсценировки (разновидности ролевых игр).

К популярным кумулятивным сказкам нетрудно подобрать иллюстрации и придумать упражнения на основе наглядного материала. Например, расположите картинки в нужной последовательности и составьте по ним рассказ.

Для учащихся с более высоким уровнем владения языком можем предложить упражнение в форме логической задачи по фольклористике: «Сюжет русской народной сказки «У страха глаза велики» таков: четыре персонажа ходили за водой, случайно наткнулись на пятого, и все в страхе

разбежались. Даны фрагменты этой сказки (не всегда в том порядке, в котором они реально представлены в тексте). *Задание:* восстановите как можно более полный текст сказки. Поясните ваше решение.

Бабушка-старушка. Внучка-хохотушка. Курочка-клохтушка. ...

Каждый день они ходили за водой.

Ведро с наперсточек. Ведро поменьше. Ведро большие. Ведро с огурчик.

Из колодца. Из лужицы. Из колоды. Из следа от поросячьего копытца.

Назад идут.

Трё-ё-х, плё-ё-х! Трёх-трёх-трёх! Плёх-плёх-плёх! Трёх! Плёх! Трёх-трёх! Плёх-плёх!

Вот раз воды набрали, идут домой через огород.

Налетел на яблоньку ветерок, яблоньку качнул, яблочко упало и ... в лоб.

На печку взлетела. За бабку спряталась. Под печку схоронилась. На лавку упала.

- Ох, медведище меня чуть не задавил!

- Котище-то какой усатый! Вот страху я натерпелась!

- Вот страсти-то! Четыре охотника за мной гнались и все с собаками!

- Волк-то какой страшный на меня наскочил!

- Лиса ведь ко мне подкралась, чуть не сцапала!» [2, с. 360]

Основным художественным средством, которое используется в народных лирических песнях, является психологический параллелизм. Развивая умение находить параллельные конструкции в текстах песен, мы способствуем развитию речевых умений и углублению знаний о языке, его синтаксических особенностях, его семантики. В качестве примера можем предложить еще одну логическую задачу, составленную А.С. Архиповой [2, с. 360-361]:

«**Параллелизмом** называется особый художественный прием, используемый в фольклорных текстах при уподоблении мира людей миру природы (например: В темном лесу не без зверя, В каменной Москве не без друга).

Перед Вами – 9 параллелизмов, взятых из былин, исторических песен и других стихотворных фольклорных текстов. В левом столбце приводятся начальные части этих параллелизмов, в правом – конечные (в изменённом порядке). Установите правильные соответствия».

1 Там не черный ворон попурихивает	А Понаехали злы разбойники
2 Чёрный ворон карчет	Б Набежали тут мунгалы из чиста поля
3 Как чёрны вороны налетывали	В Молодой-то турчан по полкам гулял
4 Как не чёрный ворон взгаркнет	Г Моё сердце плачет
5 Из-за того было Белого камня Как бы чёрны вороны налётывали	Д Стенька Разин слово молвит
6 Поналетели чёрны вороны	Е А злы разбойнички соезжались
7 Как не чёрные воронья солетались	Ж Набегали тут три татарина-наездники
8 Не чёрен-то ворон в поле воскуркивал	З Вор Гаврюшка слово скажет
9 Не чёрной-то ворон по горам летал	И Поскакивает удалой добрый молодец

В качестве основы для коммуникативных упражнений можно предложить материалы, связанные с темами «Раёк» и «Кукольный театр».

Раёк представляет собой ящик с увеличительным стеклом, внутри которого движутся картинки (бумажная лента перематывается с одного валика на другой). Раёшник, который приводит механизм в действие, задорно и весело комментирует картинки. В современных условиях раёк может заменить мультимедийная установка (компьютер/ноутбук и проектор), а бумажную ленту с картинками слайды презентации. Остается только задать ролевую ситуацию: раёшник и зрители. В этом упражнении совмещаются ролевая игра и упражнение на основе наглядного материала.

Кукольный театр также является основой для ролевой игры. Речевой практикой будет служить представление, разыгранное с помощью кукол, сделанных своими руками.

Тема «Народный кукольный театр» настолько интересна и многогранна, что даже при отсутствии кукол на ее основе можно создать коммуникативные упражнения (ситуативные и упражнения на основе наглядного материала). Приведем несколько примеров.

Ситуативные упражнения. 1. Вы попали на представление театра Петрушки. Расскажите, каких героев (кукол) вы увидели. Какие они?

2. Вы попали на вертепное представление. Расскажите, в какое время года оно происходит? С каким народным праздником связано? Как выглядит театр «вертеп» и какие куклы участвуют в представлении?

Список литературы

1. Кобзева, Н.А. К вопросу о технологии увлекательного обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.А. Кобзева // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 25 (64) № 1. – Часть № 2. – С. 280-283. – Режим доступа: URL: http://science.crimea.edu/zapiski/2012/filologiya/uch_25_1_p2fn/052.pdf
2. Бурлак, С.А. Задачи по лингвистике, фольклористике и культурной антропологии [Текст] / С.А. Бурлак // Фольклористика и культурная антропология сегодня: тезисы и материалы Международной школы-конференции-2012; сост. А.С. Архипова, С.Ю. Неклюдов, Д.С. Николаев. – М.: РГГУ, 2012. – С. 360-362.

В.Н. Арифалин

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

PRINCIPAL METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TUTORIALS

Ключевые слова: дополнительные занятия, социально-коммуникативный метод, коммуникативный принцип, принцип опоры на родной язык.

Key words: tutorials, socio-communicative method, communication principle, principle of orientation on native language

Summary: There are two main principles of the socio-communicative method integrated in tutorials: communication principle and principle of orientation on native language. The communication principle is based on the rapid transition of separately learned lexical units into spoken language. The principle of orientation on native language includes cognitive connections between culture and mode of thought concerning the mother tongue and foreign language. Both principles increase the motivation of students in order to create a positive atmosphere in class.

На сегодняшний день большую роль в изучении иностранных языков играют дополнительные занятия. В немецкоговорящем языковом пространстве они называются тьюториумы (Tutorium – от английского tutorial). В образовательном процессе эти занятия имеют большое значение, и ни в коем случае нельзя ими пренебрегать.

Сама структура дополнительных занятий отличается от тех занятий, которые проводят преподаватели. В них царит более неформальная обста-

новка, отсутствие постоянного «страха» быть спрошенным. В роле учителя выступает так называемый «тьютор», чья задача заключается в модерировании занятия: тьютор как старший товарищ делает задания вместе со студентами, общается на иностранном языке, поддерживает и мотивирует, не ставя никакие отметки. Вследствие этих особенностей, на первый план выходят несколько иные принципы преподавания языка, а именно – коммуникативный принцип и принцип опоры на родной язык.

Эти два принципа базируются на социально-коммуникативном методе обучения иностранным языкам, одним из разработчиков которого был Перси Борисович Гурвич, методист, преподаватель иностранных языков, бывший заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков во ВГГУ [2, с. 241].

Коммуникативный принцип (или принцип «оречевленности») проявляется в том, что студенты, изучающие русский язык, как можно быстрее использовали язык как средство общения [2, с. 242]. Учет этого принципа в рамках дополнительных занятий помогает создать все условия для дальнейшей мотивации и самомотивацией учащихся. Тем самым тот теоретический материал, который был заучен на уроке, может быть в легкой и непринужденной форме обыгран с однокурсниками или с тьютором.

Для этого необходимо задавать учащимся больше речевых заданий, которые напрямую связаны с окружающим миром. Очень важно, чтобы они смогли осознать, что иностранный язык настолько же «живой» и что он позволяет описывать явления и события, которые происходят вокруг.

Следует отметить, что коммуникативный принцип на основных уроках иностранного языка – несмотря на его несомненную важность – учитывается в меньшей степени, потому что на занятиях во многом надо подходить комплексно, а именно должна проходить работа над всеми четырьмя видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо) [2, с. 242]. Поэтому дополнительные занятия можно рассматривать как идеальную платформу для его проведения.

Другой принцип, который играет неменьшую роль в образовательном процессе, – это принцип опоры на родной язык. Когда мы изучаем иностранный язык, мы учим не только слова и конструкции, но и познаем другую культуру и – самое главное – мышление людей. Можно научить линейно использовать в речи определенные лексические единицы без опоры на родной язык, но в этом случае не будет вырабатываться чувство языка, которое без всяких сомнений является важным показателем, насколько учащийся именно владеет иностранным языком, а не только говорит на нем.

Однако здесь можно столкнуться с некоторыми трудностями. Например, в русском языке существует целый ряд продуктивных суффиксов, которые могут образовывать уменьшительно-ласкательную форму или – наоборот – форму превосходной степени (*домик* – *дом* – *домище*). В не-

мецком же языке форма превосходной степени отсутствует, что затрудняет запоминание этого суффикса [3, с. 54].

Стоит заметить, что есть еще и другие, не менее важные принципы коммуникативного подхода в изучении иностранного языка. Однако целью статьи было сосредоточить внимание именно на этих двух, потому что в дополнительных занятиях их учет определяет успешность в изучении иностранному языку.

Список литературы

1. Сиземина, А.Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Е. Сиземина. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 22 с.

2. Шуман, Е.В. Перси Борисович Гурвич: Научные исследования в области методики преподавания иностранных языков [Текст] / Е.В. Шуман. – Владимир: ВГГУ, 2009. – № 21. – С. 241-244.

3. Weisgerber, L. Die sprachliche Gestaltung der Welt [Text] / Leo Weisgerber. – Düsseldorf, 1973. – P. 54-56.

Ю.Л. Березняк, В.М. Лузина, Т.В. Олешко, Т.К. Щербакова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЗАПИСИ ЛЕКЦИЙ ПО ФИЗИКЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING FOREIGN STUDENTS TO TAKE NOTES OF LECTURES ON PHYSICS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (PRE-UNIVERSITY LEVEL)

Ключевые слова: компетентностный подход, иностранные студенты, подготовительный факультет, лекции по физике.

Key words: competence approach, foreign students, preparatory faculty, lectures on physics

Summary: The possibility of competence approach used in teaching foreign students at the pre-university level is considered. Methodical problems of compilation of lectures on physics for foreign students and their presentation in non-native language are discussed.

Центральным компонентом системы обучения языку является процесс совместной деятельности преподавателя и студента, в результате чего происходит не только овладение языком, но и развитие, воспитание учащегося средствами изучаемого языка [2, с. 73]. Основу владения языком

составляют приобретаемые в ходе обучения знания, речевые навыки и умения, входящие в состав коммуникативной компетенции учащихся.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а его умение разрешать возникающие в процессе учебной деятельности вопросы и задачи. Этот подход в сочетании с новыми технологиями, использованием современных мультимедиа-средств и с включением в обучение современных коммуникативных стратегий является одним из эффективных способов обучения иностранных студентов в медицинском вузе [1]. Он предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к учащемуся, а формирование у учащихся соответствующей компетенции в учебно-профессиональной сфере общения, в частности, коммуникативной компетенции – способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках того или иного вида деятельности.

Обучение иностранному (русскому) языку представляет собой обучение речевой деятельности в основных ее видах: говорении, чтении, письме, аудировании. Значительное место в учебной деятельности студентов занимает запись лекций. На подготовительном факультете по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета учебные потоковые лекции по специальным дисциплинам (физике, химии, общей биологии и анатомии) проводятся во втором семестре и становятся фундаментом для дальнейшего расширения, углубления, совершенствования речевого общения.

Как известно, запись лекций слагается из трех звеньев: аудирования, мыслительной (и речевой) переработки принимаемой информации в целях подготовки ее к записи и письменной фиксации принятого и переработанного материала. Аудирование при этом сопровождается одновременно и переработкой, и записью воспринимаемого. Это требует высокого уровня сформированности умений и навыков, характеризующих аудирование.

Анализ конспектов лекций по физике студентов-иностранцев свидетельствует о том, что до тех пор, пока не назван глагол (предикат), учащийся не может прогнозировать структуру фразы. Восприняв же глагол, студент сразу улавливает общий смысл и структуру фразы, а по глаголу и записанной части фразы он легко восстанавливает незаполненные компоненты.

Анализ конспектов по физике свидетельствует о том, что из материала, сообщенного лектором, учащийся отбирает поступившую информацию и подвергает ее определенной языковой трансформации, то есть переформулировке. Регулярно отсеиваются те элементы предложений, которые не образуют структурного минимума и не являются актуальными. Однако конспекты лекций сохраняют цельность и логическую последовательность, поскольку лекция всегда организована четче, яснее, чем текст

учебного пособия. Четкость логического построения лекции, строгое разграничение основной и детализирующей информации ускоряют восприятие и осмысление материала. Так, большой процент избыточной информации не только замедляет темп записи лекции, но и затрудняет ориентировку в основной и дополнительной информации. В свете сказанного, и это подтверждается опытом нашей работы, учет специфики иноязычной аудитории чрезвычайно важен при отборе учебного материала и его презентации.

Важнейшим условием, влияющим на восприятие материала, является также звуковая форма предъявления лекции. Лекция воспринимается хуже, если паузы делаются лектором между отдельными словами. Интонация также выступает как важнейший фактор, влияющий на восприятие: интонационно выделяться должно новое внутри каждой фразы и те фразы, которые несут основную смысловую нагрузку. Эти же части должны быть отмечены и иным темпом: их целесообразно произносить несколько ниже общего среднего темпа.

Тексты по физике, касающиеся формулировок законов, определений физических величин и понятий, почти не допускают ни сокращения, ни переконструирования – это почти полная копия лекционного текста. Запись лекций по физике облегчается еще и тем, что часть текста (вывод формул, графики, рисунки, диаграммы) преподаватель представляет на интерактивной доске.

На начальном этапе слушания лекций, когда у студентов нет автоматизмов не только орфографических, но и графических, наиболее трудные для написания буквы, а иногда и слова они записывают на родном языке или языке-посреднике. Это особенно характерно для тех учащихся, система письма у которых на родном языке резко отличается от системы русской письменности, например, для студентов Арабского региона и Юго-Восточной Азии.

Система упражнений по обучению записи лекций, направленная на формирование соответствующих речевых умений, в достаточном объеме и поэтапно выполняется иностранными учащимися на занятиях по русскому языку. На каждом из этапов обучения записи лекций студенты овладевают строго определенным количеством и уровнем сформированности умений, необходимых для данного вида деятельности. Это обстоятельство важно учитывать преподавателям-предметникам, так как от степени языковой обученности студентов зависят и объем содержания, и форма предъявления материала по физике.

На наш взгляд, координация работы всех кафедр факультета дает положительные результаты в формировании комплексных речевых умений иностранных учащихся: аудирования, мыслительной обработки воспринимаемого текста и письма, выполнения системы упражнений по обучению записи лекций. Общие эффективные приемы выработки навыков мысли-

тельной обработки информации и сжатого ее изложения активно используются и при подготовке к лекциям по физике. Это работа с физическими текстами: выделение главной информации, ее переформулировка в свернутом виде; краткое устное изложение материала; устные и письменные ответы на вопросы; отработка лексических моделей и профессиональной лексики; составление конспекта; формирование навыка скоростного письма, графической моторики; использование известных сокращений и символов. Во втором семестре – обучение записи речевого сообщения. Перечисленные виды работ проводятся на основе фундаментальной языковой подготовки студентов кафедрами русского языка.

Такой подход к обучению языку, на наш взгляд, ведет к овладению речью и речевой деятельностью на изучаемом (русском) языке, т.е. к формированию коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях общения.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Векрбицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика [Текст]: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М., 2010. – 476 с.

Л.П. Донскова, Т.В. Крылова

ВОЗМОЖНОСТИ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

THE POSSIBILITIES AND THE WAYS OF THE FORMATION OF THE STUDY-PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE FOREIGN STUDENTS WHILE LEARNING THE STUDY-SCIENTIFIC TEXTS

Ключевые слова: практическая направленность; язык профессионального общения; координация учебно-научных текстов; мотивация; стратегия обучения; алгоритм работы с учебно-научными текстами; трудности конспектирования лекций; научная и предметная терминология.

Key words: practical orientation, professional communication language, coordination, motivation, algorithm of work with educational and scientific texts, lecture note-taking difficulties, scientific and objective terminology.

Summary: Profile training enhances practical direction of the educational process. Systematic, methodically based scientific speech style introduces stu-

dents to the specific features of the scientific language. Department developed learning strategy of the scientific speech style, assumes a reasonable balance in communicative and systematic language teaching, and provides a well-defined work algorithm. Students' need to activate the process of perception and processing of scientific and educational information encourages them to compile summaries. The gradual formation of skills, and training lecture note-taking ability, is based on the performance of various tasks. Subjective scientific terminology knowledge and the precise use of terms in a speech is necessary for future doctors, as it improves the quality of pre-university training of foreign students in the future profession language.

Эффективность и успешность обучения РКИ на предвузовском этапе во многом зависят от возможностей иностранных учащихся освоить три уровня компетенции – языковой, речевой и коммуникативной.

Профильное обучение усиливает практическую направленность учебного процесса, повышает интерес иностранных учащихся к изучению русского языка, стремление к получению глубоких и прочных знаний по НСР, способствует формированию познавательной активности, развитию мыслительной способности, творческой самостоятельности.

При этом деятельностный компонент является преобладающим: обучение ориентировано на активное участие учащихся в учебном процессе. Раннее изучение языка научного стиля обосновано тем, что это язык профессионального общения, который предопределяет качество подготовки будущих специалистов-медиков.

Цели, задачи, стратегии, технологии обучения конкретизируются на всём протяжении учебного процесса. Плановая, методически обоснованная работа по приобщению иностранных учащихся к языку будущей специальности знакомит их со специфическими чертами научного стиля речи: точностью, логичностью, ясностью, обобщенностью, безличностью, объективностью и другими языковыми особенностями. С учётом будущей специальности иностранных учащихся в учебном процессе активно реализуется принцип профессиональной заинтересованности, предполагающий работу с учебно-научными текстами по профилирующим в медицинском вузе дисциплинам: биологии, анатомии, физиологии, химии. Профильно направленное обучение обусловило чёткую координацию учебных текстов по конспектированию и аудированию, их взаимосвязь и взаимодополняемость. Это позволило успешно решить одну из актуальных задач курса по НСР – обучение иностранных учащихся особенностям конспектирования, устноречевым умениям во взаимосвязи аудирования и говорения, обеспечить качественную подготовку учащихся к учёбе на первом курсе, где основными видами занятий являются лекции и семинары.

Наиболее актуальные для будущих медиков учебно-научные тексты отличаются обильной насыщенностью лексическими единицами и грамма-

тическими конструкциями, терминологией и являются базой для наблюдения и осмысления лексико-грамматического материала, усвоения актуальной специальной информации, мотивируют последующую речевую деятельность учащихся. Органично включённые в содержание текста конструкции обрабатываются в речевых образцах и являются стимулом для выполнения различных заданий. Переключение внимания студентов с оформления высказывания на его содержание способствует лучшему запоминанию языковых структур. В процессе анализа учебно-научного текста происходит запоминание и усвоение его содержательной информации и тех средств, которыми она выражается. Это даёт возможность вырабатывать у иностранных учащихся навыки построения самостоятельного коммуникативно мотивированного, обоснованного и развёрнутого высказывания, способствует формированию положительного восприятия самого процесса обучения научному стилю.

Выступая как источник актуальной специальной информации, учебно-научный текст способствует эффективному усвоению языковых явлений НСР, медицинской лексики, даёт возможность осуществлять обучение научному стилю во взаимосвязи с формированием общей предметной компетенции учащихся в различных видах речевой деятельности. Работа с учебно-научными текстами развивает умения логично и точно формулировать мысль, правильно оформлять её языковыми средствами.

К отобранным учебно-научным текстам предъявлялись следующие требования:

- языковая и научно-предметная информативная насыщенность, смысловая цельность и точность, чёткость изложения, доступность, актуальность, познавательность, проблемность, логическая завершенность текста, дающая возможность подобрать к нему заголовок и прогнозировать содержание изучаемого текста;

- выбор из всех языковых средств в учебно-научные тексты таких, которые отвечают требованиям логичности изложения, точного обозначения понятий и с максимальной полнотой и эффективностью решали коммуникативные задачи, формировали у учащихся культуру владения языком науки;

- предметно-научное содержание текста, рассчитанное на логическое восприятие, даёт учащимся возможность понять механизм развития информации текста, приобрести целый ряд умений и навыков, определённый лексический запас и перенести их на продуцирование собственных высказываний.

Работа с учебно-научным текстом осуществляется в следующих направлениях:

- анализ структуры изучаемого текста, т.к. многое в его интерпретации зависит от умения учащегося определять связь между абзацами, смысловыми частями, умения выделить в тексте необходимую информацию;

- обеспечение максимально глубокого проникновения в содержательную информацию текста и использование полученных знаний для построения собственного текста (конспекта) в соответствии с изученным материалом;

- развитие понимания последовательности, в которой раскрывается содержание текста, связи между его отдельными элементами;

- активное изучение специального лексического аппарата – терминологии;

- изучение отглагольных существительных, родительного падежа, активность которого проявляется в языке науки, безличных форм глагола, причастных и деепричастных оборотов и т.д.;

- обучение учащихся операциям замены, трансформации, сжатия и расширения текста;

- обогащение словарного запаса и соответственно уровня предметной компетенции учащегося.

Присущий учебно-научному тексту структурный план позволяет выделять в нём лексический, синтаксический, композиционный уровни, каждому из которых соответствует определённая группа заданий.

В учебном процессе приоритет отдавался учебно-научным текстам, а не научно-популярным. Учебно-научный текст даёт возможность формировать текстовую компетенцию: сформированность навыков структурно-семантического анализа текста, умение распознать типологические особенности текста, а также умение строить собственное монологическое высказывание соответствующего типа. Разработанная на кафедре стратегия обучения НСР предполагает разумное равновесие коммуникативности и системности в преподавании языка и следующий алгоритм работы с учебно-научными текстами:

- объяснение значения новых слов, влияющих на восприятие основной информации текста;

- объяснение понятийного ядра термина с использованием словарной дефиниции;

- анализ названия текста и прогнозирование возможных подтем, существенных для раскрытия темы текста;

- первое чтение текста по тематическим фрагментам с целью понимания главной информации;

- обобщение представленной в тексте информации в соответствии с темой и подтемами (составление плана, запись ключевых слов, фраз, формулирование основной мысли тематического фрагмента);

- повторное чтение текста с целью проработки дополнительной информации;

- передача содержания текста в форме конспекта.

Сформировать основные умения конспектирования текста и учебные действия, направленные на их формирование, - важная задача преподавателя НСР.

Потребность учащихся активизировать процесс восприятия и переработки учебно-научной информации и получить свёрнутую, компактную, обобщённую модель первичного текста стимулирует их к составлению конспекта. Конспект позволяет учащимся лучше разобраться в изучаемой информации, т.к. заставляет их анализировать её, разграничивать главное и второстепенное, обобщать, делать выводы, не перегружать память излишней информацией. Задача преподавателя научить учащихся составлению законченного, компактного, трансформированного, с обобщённым изложением содержания текста и не допускать простого переписывания фрагментов текста.

В языковой подготовке иностранных учащихся важное место занимает обучение восприятию, пониманию и записи лекций. Лекционная форма обучения является наиболее сложной для учащихся предвузовского этапа. Поэтапное формирование навыков и умений для обучения конспектированию лекций базируется на выполнении различных заданий, обеспечивающих понимание смысла предложений, выполнение языковых трансформаций, составление планов, собственное высказывание по таблице, плану, формулирование вопросов к определённым типам предложений и т.д.

Успешная «лекционная деятельность учащихся» зависит от степени сформированности таких компетенций, как умения воспринимать и понимать звучащую речь преподавателя-лектора на общенаучные темы, соотносить всю полноту ранее изученной информации с воспринимаемой, воспринимать в звучащем тексте содержательные блоки разной степени значимости, прогнозировать развитие темы лекции по плану, уметь письменно зафиксировать в сокращённом виде необходимую информацию с последующим её восстановлением в устной форме. Учитывая трудности записи лекций, связанные с ограничением лекционного времени, в течение которого иностранным учащимся необходимо произвести отбор информации, трансформацию, сокращения, осуществить запись, на кафедре русского языка № 2 в учебном процессе реализуется система поэтапного усложнения требований, предъявляемых к методике чтения учебных лекций на довузовском этапе обучения с целью приблизить их к вузовским лекциям. По своему объёму и содержанию лекции по НСР предвузовского этапа в определённой степени приближены к лекционным материалам I курса. насыщенность текстов по конспектированию, аудированию и лекционных материалов научными понятиями, терминологией требует тщательной работы на уроках.

Одной из актуальных проблем обучения языку специальности на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся, будущих медиков по-прежнему остаётся понимание, анализ, толкование научных терминов, как научных и языковых единиц. Знание предметной, научной терминологии, точное использование терминов является необходимым для будущих медиков, позволяет реально оптимизировать учебный процесс и повышает качество предвузовской подготовки иностранных учащихся по НСР, способствует формированию основ профессиональной компетенции,

усиливает мотивацию к изучению языка специальности, формирует у учащихся представления о понятийно-терминологическом аппарате конкретной дисциплины.

Сформировать понятийный аппарат будущих медиков и познакомить их с особенностями языка медицины – важная задача преподавателей-русистов. Работа над научной терминологией преследует цели не просто заучивания новых терминов. Учащийся должен уметь узнавать термины, осознавать языковые связи, оперировать научными терминами при чтении, говорении, письме. Их пониманию и закреплению во многих случаях эффективно служат наглядные рисунки, схемы. Термины составляют большой удельный вес в учебно-научных текстах. Предлагаемая учащимся система заданий для понимания, усвоения и активного использования терминов, терминологических сочетаний в практической деятельности, даёт им возможность приобретать знания по избранной специальности и готовит их к дальнейшему обучению в вузе.

Итак, при организации обучения НСР следует учитывать такие факторы, как мотивация обучения, коммуникативная ценность и актуальность учебного материала, специфика учебно-научного текста, особенности лекционной формы подачи учебной информации и особенности работы с научной терминологией.

Использование профессионально-ориентированного курса по НСР в учебном процессе, учитывающего потребности медицинского вуза и его требования к качеству подготовки студента-выпускника предвузовского этапа, даёт возможность осуществлять принцип преемственности, применять язык в профессиональных интересах, повышать мотивацию обучения, способствовать активизации творческих возможностей иностранных учащихся.

Р.М. Есбулатова

ОБУЧЕНИЕ ПРИЧАСТИЯМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

TEACHING PARTICIPLES TO THE FOREIGN AUDIENCE

Ключевые слова: Методика, Русский язык как иностранный, инновационные технологии.

Key words: Methodology, Russian language as a foreign language, innovative technology.

Summary: The article is dedicated to the methodology of teaching the participles of the Russian language to the foreign audience.

Действительные причастия настоящего и прошедшего времени активно употреблялись в начале XVIII в. Яркой особенностью языка повести «Гистория о Василии Кориотском» является присутствие в ней краткой

формы действительных причастий настоящего времени (стоящу, мысляще, играюще). Такие формы были свойственны языку более ранних эпох, но уже к середине XVIII века они становятся исключительными [1].

Как известно причастия – это одна из самых сложных частей речи в школьной программе. Каково же приходится иностранному слушателю, изучающему русский язык? Причастия широко используются в художественной литературе: картины природы, портретные характеристики, внутренние переживания героев очень часто передаются писателями через причастия.

Причастия являются наиболее употребительными категориями в письменной речи носителей русского языка. Отличающиеся большой синтаксической подвижностью, динамичностью и выразительностью в передаче обозначаемых действий, способствующие сжатости и конденсации речи, сочетающие в себе глагольную семантику с синтагматическими свойствами прилагательного, причастия занимают одно из центральных мест в русской грамматике [2].

Причастие очень интересная и «непредсказуемая» часть речи и вызывает значительные трудности при обучении иностранных студентов, поскольку причастие совмещает в себе грамматические свойства двух частей речи – глагола и прилагательного, имеет разветвленную морфологическую парадигму, обладает относительным временным значением.

Кроме того, преподаватели уделяют недостаточное внимание разработке у обучаемых мотивации к изучению причастий, слабо выявляют их изобразительно-выразительные и коммуникативные возможности. Чаше преподаватели отводят большую часть учебного времени работе над структурой, орфографическими и пунктуационными навыками, в то же время, не уделяя должного внимания речевым навыкам.

Как же приступить к обучению причастиям в иностранной аудитории? С чего начать, чтобы сразу заинтересовать студентов? В данной статье делается попытка дать некоторые методические рекомендации с использованием инновационных технологий.


Материал по причастию следует подавать в тесной связи с ранее изученным материалом по глаголу, имени прилагательному. Для повторения материала по глаголу нами в Power Point созданы презентации по темам: «Спряжение глаголов», «Виды глагола», «Способы образования видов глагола», которые помогут систематизировать пройденный материал.

Итак, после повторения вышеназванных тем, приступаем непосредственно к теме: «Причастие».

Предлагаем вам занятие, рассчитанное на 6-8 часов изучения. Итак, приступим.

На слайде изображена карусель, преподаватель спрашивает признаки данного предмета: Какая это карусель? Предполагаемые ответы: красивая, новая, цветная, веселая и т.д. Преподаватель записывает эти слова на доске. Далее преподаватель спрашивает, какая это часть речи и на какой вопрос отвечает. Студенты отвечают, что это имя прилагательное, так как они уже знакомы с этой частью речи, и что прилагательные отвечают на вопрос «какая?».

КАРУСЕЛЬ



Признаки предмета:
красивая
новая
цветная
веселая

Имя прилагательное
какая?

Преподаватель говорит, что есть еще

КАРУСЕЛЬ



Признаки предмета: красивая новая цветная веселая	Признаки по действию: крутится (что делает?) крутящаяся
Имя прилагательное какая?	Причастие какая?

один признак – по действию. Какая часть речи передает действие? Это глагол. Что делает карусель? – Крутится. К какой части речи относится слово «крутится»? – К глаголу. Это **крутящаяся** карусель и преподаватель записывает это слово на доске.

Слово **крутящаяся** – это причастие. А что такое причастие? Это слово, которое имеет признаки и прилагательного и глагола, значит, оно **причастно** и к прилагательному, и к глаголу.

Причастие




– это «часть речи, причастная к глаголу, в образе прилагательного».


В.И. Даль



На какой вопрос отвечает слово «крутящаяся»? Это слово отвечает на вопрос: «какая?».

КАРУСЕЛЬ



Признаки предмета: красивая новая Цветная Веселая	Признаки по действию: крутится (что делает?) крутящаяся (наст. время)
Имя прилагательное какая?	Признак по времени: крути вш аяся (прош. время)
Причастие какая?	

Преподаватель продолжает объяснение о том, что признак по действию может проявляться во времени: в настоящем времени – «**крутящаяся**», а в прошедшем времени «**крутившаяся**» карусель. В этом причастие похоже на глагол.




Преподаватель обобщает, что причастие, как и прилагательное, отвечает на вопросы: какой? какая? какое? какие? Причастие имеет форму настоящего и прошедшего времени, в этом причастие похоже на глагол. Причастие обозначает признак по действию.

Преподаватель переходит к образованию причастий, но сначала акцентирует внимание иностранных учащихся на двух залогах: действительном залоге (признак предмета, который сам выполняет действие) и страдательном залоге (признак предмета, который испытывает на себе действие со стороны другого предмета).







Преподаватель объясняет, что действительные причастия настоящего времени образуются от основы глагола НСВ с помощью суффиксов **-ущ/-**

ющ- (от глаголов I-го спряжения), **-ащ-/-ящ-** (от глаголов II-го спряжения).

Однако иностранному слушателю будет легче образовать причастие настоящего времени, если ему дать следующий алгоритм: от глагола 3-го лица мн. числа настоящего времени отнять финальную букву **-т**(пишу-т, говоря-т),затем добавить **-щий** (для мужского рода), **-щая** (для женского рода), **-щее** (для среднего рода) [3, с. 305-307]:

Действительное причастие настоящего времени			
(они) пишу-т (они) говоря-т	+	щий	
		щая	
		щее	

Действительные причастия прошедшего времени, образуются от основы глагола СВ/НСВ с помощью суффиксов **-вш-** (после основы на гласную) и **-ш-** (после основы на согласную). Здесь преподаватель дает следующий алгоритм для запоминания: от основы глагола 3-го лица мужского рода прошедшего времени отнять финальную букву **-л** (писа-л, говори-л, нёс) затем добавить **-вш-** (после основы на гласную) и **-ш-** (после основы на согласную).

Действительное причастие прошедшего времени			
(он)писа-л (он)говори-л	+	-вщий	
		-вшая	
		-вшее	
(он) нёс (он) вёз	+	-ший	
		-шая	
		-шее	

Страдательные причастия настоящего времени образуются от переходных глаголов НСВ с прибавлением суффиксов **-ем-**, **-им-**. Иностранному студенту дается следующий алгоритм для образования страдательных причастий настоящего времени: они образуются от глагола 3-го лица множественного числа настоящего времени прибавлением окончаний прилагательных:

Страдательное причастие настоящего времени			
(мы)любим	+	-ый	 любимый журнал
(мы)читаем		-ая	 любимая книга
		-ое	 любимое кино

Страдательные причастия прошедшего времени образуются от глагола СВ/НСВ прошедшего времени прибавлением суффикса **-нн-** или **-т-** (после основы на гласную) и суффикса **-енн-** (после основы на согласную или букву **и**, не принадлежащую к корню слова):

Теперь преподаватель может дать студентам сводную таблицу образования причастий из любого учебника. Например:

Страдательное причастие прошедшего времени			
(он) сказа-л	+	-нн-	 сказанное слово
(он) откры-л		-т-	 открытая дверь
(он) реш-ил		-енн-	 решённая задача

ПРИЧАСТИЯ

НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ		ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ	
Д	от глаголов переходных и непереходных НСВ	от глаголов переходных НСВ	С
Е			Т
Й			Р
С			А
Т		I спр.	Д
В	I спр. -УЩ- ,	-ЕМ- , -ОМ-	А
И	-ЮЩ-	II спр.	Т
Т	II спр. -АЩ- ,	-ИМ-	Е
Е	-ЯЩ-		Л
Л			Ь
Ь	от глаголов переходных и непереходных СВ и НСВ	от глаголов переходных СВ и НСВ	Н
Н			Ы
Ы		-НН-	Е
Е	-ВШ-	-ЕНН-/	
	-Ш-	-ЁНН-	
		-Т-	

Обычно закрепление на первом занятии не проводится, поскольку всю информацию учащимся предстоит еще обдумать.

Можно предложить студентам найти причастия и определить их тип в следующих стихотворениях:

<p>Снег, который хрустит, - хрустящий! Листок, который с дерева летит, - летящий! Ручей, который журчит, - журчащий! Аккорд, который звучит, - звучащий!</p> <p>Алан Доминик Габай</p>	<p>Много видевший, много знавший, Знавший ненависть и любовь, Всё имевший, всё потерявший И опять всё нашедший вновь. Вкус узнавший всего земного И до жизни жадный опять, Обладающий всем и снова Всё боящийся потерять.</p> <p>Д. Кедрин. «Я»</p>
---	--

От одного глагола можно образовать как минимум одно причастие, а от некоторых глаголов – два, три и четыре причастия. Не всегда это легко сделать, потому что нужно правильно определить формообразующую основу и формообразующий суффикс.

Таблица - подсказка

Переходность	Вид	Действит. причастия		Страдат. причастия	
		настоящее время	прош. время	настоящее время	прош. время
переход. глаголы	НСВ	+	+	+	+(-)
переход. глаголы	СВ	-	+	-	+
непереход. глаголы	НСВ	+	+	-	-
непереход. глаголы	СВ	-	+	-	-

На первых порах иностранному студенту, чтобы определить, сколько причастий можно образовать от данного глагола, поможет таблица-подсказка.

Преподаватель объясняет, что большинство глаголов образуют причастия именно по схеме, указанной в таблице. Можно рассуждать следующим образом:

Например, глагол **читать**. Несовершенного вида, переходный (действие, переходящее на предмет: глагол + В.п.), значит, должно образовываться четыре формы причастий. Студенты образуют причастия: читающий, читавший, читаемый, читанный.

Если взять непереходный глагол совершенного вида – **пробежать**, то от него возможна только одна форма – пробежавший.

Глагол **блестеть** – несовершенного вида, непереходный, следовательно, от него студенты могут образовать две формы причастий: блестящий и блестевший.

Причастие соединяет в себе качества имени прилагательного и глагола. От прилагательного оно унаследовало способность определять, обозначать свойства предмета, от глагола – представлять эти свойства в развитии, меняющимися во времени. Иностранцы знали, что глаголы передают действия, а прилагательные передают признаки и обходились без причастия.

Далее студентам, у каждого из которых на руках есть таблица образования причастий, преподаватель предлагает выйти на экскурсию, на улицу или в близлежащий парк, сквер. Это делается для того, чтобы студенты могли увидеть возможности причастия.

Преподаватель задает наводящие вопросы:

Что делает эта машина? – Она едет. – Какая это машина? – Едущая.

А эта машина едет? – Нет, она стоит. – Какая это машина? – Стоящая.

Преподаватель берет в руку лист и отпускает его. – Какой это лист? – Падающий лист.

Лист уже упал. – Какой это лист? – Упавший лист.

Что делает этот человек? – Курит. – Какой это человек? – Курящий человек.

Птицы что делают? – Поют. – Какие это птицы? – Поющие птицы.

Вот машина просигналила. Какая это машина? – Просигналившая машина.

Студенты начинают более внимательно рассматривать окружающую их обстановку: парк, деревья, людей, небо, солнце.

















Так, на простых примерах можно показать студентам, что причастия везде, буквально под ногами и их можно использовать в своей речи. Причастия можно увидеть в движении, услышать в звуках, почувствовать в красках и запахах. Итак, с помощью причастий каждый из студентов может более выразительно, сильнее и точнее передать красоту увиденного в парке или на улице.

Вернувшись в университет, преподаватель дает несколько пословиц с причастиями и разбирает их:

Сила, не знающая цели, – мать лени (знающая – действительное причастие настоящего времени).

Заработанная копейка дорого стоит (заработанная – страдательное причастие прошедшего времени).

В качестве домашнего задания можно попросить студентов составить словосочетания или предложения об увиденном в парке, используя причастия. Либо составить возможные формы причастий от глаголов, данных в таблице.

 бегать	 рисовать	 жить	 фотографировать
 писать	 играть	 учиться	 летать
 читать	 работать	 стоять	 лазить
 думать	 говорить	 сидеть	 стоять

Таким образом, творческая подача сложного грамматического материала повышает интерес к изучению русского языка как иностранного, находит эмоциональный отклик в душе иностранных студентов.

Список литературы

1. Ким Сан Хен. Эволюция причастий и деепричастий в русском литературном языке начала XVIII в. – первой трети XIX в.: морфологические формы и синтаксические функции [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ким Сан Хен. – СПб., 2007. – 198 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/evolyutsiya-prichastii-i-deeprichastii-v-russkom-literaturnom-yazyke-nachala-xviii-v-pervoi->

2. Кунавина, И.Г. Обучение неспрягаемым формам глагола русского языка учащихся осетинской национальной школы [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Кунавина. – Владикавказ: Северо-осетинский гос. университет им. К.Л. Хетагурова, 2007. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-nespryagaemym-formam-glagola-russkogo-yazyka-uchashchikhsya-osetinskoi-natsionalno#ixzz2AlbWq41O>.

3. Pulkina, I.M. A short Russian reference grammar [ed. by prof. P.S. Kuznetsov] [Text] / I.M. Pulkina. – Tenth ed. – Moscow: Russky yazyk, 1993. – 355 p.

Е. А. Жукова

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональная компетенция, язык, коммуникация, культура, языковой барьер, культура речи.

Key words: cross-cultural communication, professional competence, language, communication, language barrier, speech culture

Summary: The article deals with some problems of cultural competence formation of foreign students studying Russian. The article emphasizes the importance of cross-cultural communication for adequate intercourse between the speakers of different languages and cultures. The problems of the process of understanding of speakers representing different cultures, some factors influencing the success of communication or preventing communication, are analyzed. The article describes some problems students can face while studying a foreign lan-

guage, the place and part of the speech culture in teaching Russian as a foreign language. Some methodological advice for creating conditions necessary for the decrease of cross-cultural gap (broadening of contacts and communication, formation of the attitude to the international communication as an engrossing activity, making it possible to enrich students' spiritual potential, ability to appreciate foreign culture), to prevent possible communication failure, is given in the article.

Пожалуй, никогда еще смешение народов, языков, культур не достигало столь огромных масштабов, как в наши дни. Сегодня международные контакты охватывают все сферы политической, экономической и общественной жизни, разумеется, не исключая областей науки, культуры и образования. Не в последнюю очередь мы обязаны этим процессу глобализации современного мира, который диктует потребность в установлении и укреплении международных связей. Необходимым условием этого является плодотворный межкультурный диалог. Однако надо признать, что далеко не всегда он осуществляется успешно.

Сегодня как никогда остро стоит проблема воспитания терпимости к чужим культурам, интереса и уважения к ним. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация – это процесс вербального и невербального общения между носителями разных языков и культур. И главная проблема такого общения – это не только и не столько языковое различие, но в первую очередь несовпадение в восприятии окружающего мира, что влечет за собой непонимание и конфликт. Зачастую основные причины взаимного непонимания лежат гораздо глубже очевидных различий в одежде, обычаях, национальной кухне, нормах поведения и т.п. Они – в различиях мироощущения, в ином отношении к миру и к другим людям. Мы воспринимаем другие культуры через призму собственной культуры и ограничены её рамками. Нам трудно адекватно понять и принять «чужеродные» нормы поведения, традиции и способы выражения своих мыслей, поскольку они не характерны для нас самих, и это, конечно же, отнюдь не способствует успеху диалога. Но подобное «понимание» не возникает само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться [6, 119-133].

Понимание другого человека – процесс, который не означает механического, пусть и грамматически правильного перевода на чужой язык. Межкультурная коммуникация, как представляется, может строиться по модели «Я» – «Я» и по модели «Я» – «Ты». Первая модель изначально ущербна. Участники такого диалога могут понять знакомые грамматические конструкции, но подлинное общение будет невозможным. Вторая модель – это вершина переводческого мастерства. Видеть в собеседнике не объект, а полноценный субъект общения требует максимума реализации профессиональной компетенции (знаний, умений, навыков). Язык, пожалуй, один из самых таинственных феноменов, загадки которого стараются

разгадать не только лингвисты, но и философы, культурологи, психологи, логики, математики. Для преподавателя русского языка как иностранного вопрос «как соотносятся между собой язык и культура» всегда является одним из актуальных. Язык – это не только система знаков, но также исторически сложившаяся форма культуры народа. В нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, система ценностей, мироощущение.

Язык – сокровищница культуры. Культурное наследие народа хранится в лексике и грамматике, в идиоматике и фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи. Но в то же время это и матрица культуры, поскольку формирование каждой культуры происходит в соответствии со своими базовыми признаками, одним из которых является язык.

Чем более универсально образование переводчика, тем легче ему проникнуть в умозрительный мир собеседника. Успех коммуникации напрямую зависит от способности постигать скрытый, имплицитный смысл высказывания. Причем это знание должно существовать не только на уровне интуиции: переводчик должен уметь мотивировать свою интерпретацию высказывания с точки зрения лингвистики.

Итак, какие же факторы помогают коммуникации, что препятствует ей и что затрудняет общение представителей разных культур?

Из опыта практической работы: многие студенты, вернувшись с языковой практики в стране изучаемого языка, признают, что легко разговаривать с человеком, который, так же как и они, учил русский язык, но для которого он не является родным (совсем идеальный вариант – общение с собеседником, который учил язык по тому же учебнику). После этого учащимся становится очевидно, что чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры и нужно научиться общаться с ним в формате его культуры.

Самая большая сложность для студентов уровней А1-В2 – сориентироваться в стилевом богатстве лексики русского языка. Русский язык складывался в течение многих веков. Его словарь и грамматический строй сформировались не сразу. Словарь постепенно включал в себя новые лексические единицы, появление которых диктовалось потребностями общественного развития. Грамматический строй постепенно приспособлялся к более точной передаче мысли вслед за развитием национального, общественного и научного мышления. Таким образом, потребности культурного развития стали двигателем развития языка. Надо сказать, что неологизмы, в особенности англицизмы, употребляемые в русском языке, не всегда понятны иностранным студентам, например англ. «ИМХО», то же можно отнести к окказионализмам. Но всегда, несмотря на грамматические трудности, язык рекламы, пропаганды, современных СМИ и русский юмор: анекдоты, ироническая лирика, вызывают большой интерес.

Культурная, стилистически и грамматически правильная речь всегда помогала людям найти взаимопонимание в различных видах деятельности и в духовном общении. Культура речи является важной частью национальной культуры в целом. Именно поэтому вопрос о культуре речи в преподавании русского языка как иностранного является весьма актуальным, а в настоящее время он приобретает все большее значение. В процессе работы над культурой речи в иностранной аудитории необходимо, прежде всего, раскрыть понятие нормы, так как именно с усвоения норм языка начинается приобщение учащихся к культуре неродной речи. Норма – это образец общепризнанного употребления элементов языка (слов, словосочетаний, предложений). Нормы помогают литературному языку сохранить свою целостность и общепонятность. Они защищают литературный язык от потока социальных и профессиональных жаргонов, диалектов и просторечий. Именно нормы позволяют литературному языку выполнять одну из важнейших функций – культурную. Постоянное развитие языка ведет к изменению литературных норм, и это необходимо учитывать при обучении иностранцев русскому языку. Иностранные учащиеся не только обучаются правильно в соответствии с нормой выражать свои мысли, но и правильно воспринимать речь.

Культура речи воспитывается в языковом сознании, в речевом поведении людей. Этому способствуют, кроме занятий по русскому языку, пресса, телевидение, кинематограф, театр, различные средства наглядности, речевая практика. Однако преподавателю необходимо учитывать, что сегодня не всякое литературное произведение и не всякая передача по радио и телевидению могут служить в качестве образца нормативного употребления языка, поэтому в работе следует опираться на лучшие образцы литературного языка, чтобы иностранные учащиеся имели хотя бы общее представление о национальной своеобразии русской речи, знакомились с богатством и разнообразием русского языка.

Целесообразно расширять курс РКИ за счет увеличения часов на изучение такого предмета, как «Культура речи» – дисциплины, определяющей возможность и правила употребления языковых средств в конкретной обстановке в соответствии с поставленной задачей. Для иностранных учащихся русский язык является в первую очередь средством общения, то есть выполняет свою коммуникативную функцию. Обучение иностранных учащихся русскому языку предполагает, что они приобретают способность пользоваться данным языком в ситуациях, типичных для повседневной речевой коммуникации. Поэтому, обучая языку, необходимо обучать их культуре речи.

Большой интерес у студентов вызывает просмотр и последующий анализ языка современных русских сериалов («Школа», «Интерны» и др.). Обучение русскому языку как иностранному предполагает, что иностранные учащиеся получают способность пользоваться данным языком в контекстах и ситуациях, типичных для повседневной коммуникации того на-

рода, язык которого они изучают, а работа с сериалами дает для этого хорошую возможность.

В процессе обучения русскому языку как иностранному перед преподавателем стоят две задачи: с одной стороны, научить иностранных учащихся правильному произношению, интонации, употреблению слов и форм, построению предложений и словосочетаний, добиться автоматизма в правильном употреблении языковых единиц, что особенно важно на начальном этапе обучения; с другой стороны, научить правильному, использованию речевых средств в полном соответствии с их стилистическим и лингвострановедческим статусом в изучаемом языке. Эти две задачи взаимосвязаны: учащиеся не только получают знания, но и приобретают навыки коммуникативной деятельности на русском языке.

Важную роль при обучении русскому языку как иностранному играет психологическая мотивация. Иностранные учащиеся должны не только изучить язык, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира представителей изучаемого языка. Для этого, изучая русский язык, иностранные учащиеся знакомятся с жизнью страны изучаемого языка, лучшими достижениями в области литературы, искусства, науки и техники. Практика показывает, что у студентов сформировалось позитивное представление о России, и после прохождения практики в стране изучаемого языка, они становятся более заинтересованными в освоении знаний о ней.

При изучении русского языка иностранные учащиеся пользуются умениями и навыками, выработанными на базе родного языка, поэтому необходимо обращать внимание на характер взаимосвязей родного языка студентов и русского языка. Степень родственности языков обуславливает специфику интерференции, создает предпосылки для лексических заимствований, грамматических и произносительных влияний.

Чрезвычайно важно, чтобы студенты научились правильно ориентироваться в информационно-культурном пространстве чужой для них страны. Человек, как правило, формируется той культурой, в которой он растет. В рамках собственной культуры у иностранных учащихся складывается свое видение мира, образа жизни, менталитета, как единственно возможного и приемлемого. Когда они вступают в коммуникацию с носителями другой культуры, то начинают осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, которые не согласуются с привычными для них, поэтому воспринимаются как непонятные и странные. И тут попытка предвзятого отношения к чужой культуре, стремление судить о ней в соответствии со своей системой ценностей и моральных установок не приведет к положительному результату, следует, не отказываясь от своей культуры, постараться объективно отнестись к стилю жизни представителей другой культуры, побольше узнать об особенностях их менталитета и правилах поведения. В целом учащиеся проявляют заинтересованность и толерантность к феноменам чужой

культуры, с увлечением сравнивают привычки и стиль жизни людей и в своей стране.

Если языковой барьер ощущается сразу, то барьер культурный проявляется при сопоставлении родной культуры с чужой. Ясно, что иностранцу нужно хорошо знать культуру народа, чтобы пользоваться изучаемым языком как средством общения. Вступая в коммуникацию с представителями чужого языка, иностранные учащиеся должны владеть системой правил речевого поведения, речевым этикетом, являющимся неотъемлемой частью культурного общения. Владение речевым этикетом порождает доверие и уважение, позволяет чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать непонимания и затруднения в общении.

Культурное многообразие предполагает межкультурное взаимное обогащение. Сокращение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному поведению представителей другого народа создаст возможность выработки оптимальной стратегии сотрудничества на занятии. Необходимо учить студентов видеть плюсы в межкультурном общении, вырабатывать отношение к международной коммуникации как к чрезвычайно увлекательному процессу, позволяющему существенно расширить собственный духовный потенциал, умение оценить богатство чужой культуры.

Овладеть межкультурными знаниями помогут иностранным учащимся лингвострановедческие и культурологические комментарии, словари, тексты, беседы, составленные в сопоставительном плане, аудиовизуальные средства, дающие представление о культурных параллелях и пересечениях. Таким образом, одна из целей обучения иностранных учащихся русскому языку – ликвидация «коммуникативного пробела», который с каждым занятием должен заполняться все больше, включая в себя новые факторы. Иностранные студенты, изучающие русский язык, должны научиться понимать, почему люди другой культуры поступают определенным образом в каждой конкретной ситуации. Чем больше знаний о чужой культуре, тем меньше возможность появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка в будущем.

Таким образом, межкультурная коммуникация в преподавании РКИ должна строиться на целом ряде образовательных и воспитательных принципов, работающих на одну цель: сделать профессиональную компетенцию студентов более широкой, поскольку, в конечном счете, именно качество профессиональной подготовки определяет будущее нашего мира.

Список литературы

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1993. – 246 с.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. Теория и методы [Текст] / В.В. Воробьев. – М., 1997.

3. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации [Текст] / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попов, А.П. Содохин. – М.: Юнити-Дака, 2000. – 352 с.

4. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж, 1996. – 237 с.

5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

6. Shtyrova, A.N. Aktual'nyje voprosy sovremenngo russkogo perevodovedeniya [Text] / A.N. Shtyrova, 2010. In: Nová koncepcia univerzitného vzdelávania prekladateľov a tlmočníkov na Slovensku / Eva Dekanová. – Nitra: UKF, 2010. – S. 119-133.

7. Shtyrova, A.N. Čelovek i jeho filozofsko-estetičeskaja koncepcija v sovremennoj russkoj literature: Učebnoje posobije po kursu "Russkaja literatura" Čast' 1 [Text] / A.N. Shtyrova. – Tver: Naučnaja kniga, 2011. – 140 s. - ISBN 978-5-904380-07-9;

8. Shtyrova, A.N. Čelovek i jeho filozofsko-estetičeskaja koncepcija v sovremennoj russkoj literature: Učebnoje posobije po kursu "Russkaja literatura" Čast' 2 [Text] / A.N. Shtyrova. – Tver: Naučnaja kniga, 2012. – 88 s.

О.Н. Заикина

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ «И ТЫ УВИДИШЬ НЕБО» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

THE FILM «AND YOU WILL SEE THE SKY» IN A FOREIGN AUDIENCE

Ключевые слова: фильм «И ты увидишь небо», методика работы над фильмом, лингвокультурные реалии, Аркадий Каманин, страноведение, вторая мировая война

Key words: the film «And you will see the sky», methods of work with the film, cultural and linguistic actualities, Arkadiy Kamanin, country-specific studies, the Second World War.

Summary: The article is devoted to methods of working on any foreign film on the example of the film about the Second World War «And you will see the sky». This film is very suitable because it lasts only 67 minutes, and it is easy to understand. Moreover, this film is very interesting because it tells spectators about the feat of 15-year-old boy Arkadiy Kamanin.

Просмотр фильмом совместно с инофонами в аудитории на занятиях по иностранному языку очень важный этап в обучении русскому языку как иностранному. Естественно, что этот вид деятельности возможен только на продвинутых этапах обучения, но он крайне необходим, так как развивает навыки аудирования и говорения, расширяет лингвострановедческие и

культурные знания инофонов о стране изучаемого языка, пополняет их запас слов и грамматических конструкций.

В 1978 году в Советском союзе вышел на экраны односерийный художественный цветной фильм режиссера Георгия Кузнецова «И ты увидишь небо». В преддверии дня Победы этот фильм был показан нами курсантам из Исламской республики Афганистан, обучающимся на подготовительном факультете Волгоградской академии МВД России.

Сюжет фильма рассказывает о событиях августа 1944 года. Картина имеет кольцевую композицию, поэтому начинается и заканчивается одной и той же сценой. На одном командном пункте авиаполка находится известный лётчик – Герой Советского Союза – генерал Николай Петрович Каманин. Его роль играет актёр Александр Пороховщиков. Генералу Каманину нужно в срочном порядке доставить один важный пакет к плацдарму, где в окружении немецких войск героически ведет бой одна из частей Советской армии. Чтобы доставить пакет, нужен самолёт, но все самолёты эскадрильи связи разбиты противником, все лётчики погибли. Перед Николаем Петровичем находится его сын Аркадий, которому исполнилось всего 15 лет. Аркадий готов вылететь на плацдарм незамедлительно: в эскадрилье остался последний работающий самолёт. Перед отцом стоит трудный выбор: послать сына на верную смерть и выполнить приказ или..? [1].

Затем мы узнаем, что незадолго до происходящего в одну эскадрилью связи, находящуюся при фронте, устроился в качестве моториста мальчишка. Он заявил, что круглый сирота, но что моторы летательных аппаратов знает в совершенстве. Мальчика пожалели и взяли в эту эскадрилью. Со временем лётчики, видя его заветную мечту полетать, научили его управлять самолётом. Однажды Николай Петрович Каманин, приехавший в эту эскадрилью, узнал в этом самом мальчике-«сироте» своего сына Аркадия, сбежавшего на фронт. Отец долго не разрешал ему летать, но потом после контрольного полёта дал личное официальное разрешение. Финал фильма открытый, поэтому, не зная реальной биографии Аркадия Николаевича Каманина, зритель может только догадываться, вернулся ли мальчик с этого боевого задания или совершил подвиг и погиб [1].

Выбор на фильм «И ты увидишь небо» пал неслучайно. Во-первых, длительность фильма 67 минут. Это дает возможность за одну пару посмотреть фильм и выполнить различные задания на его основе.

Во-вторых, интересен сам сюжет картины, которая рассказывает о герое Великой Отечественной войны, кавалере ордена Боевого Красного Знамени и двух орденов Красной Звезды пятнадцатилетнем военном лётчике Аркадии Каманине. Фильм расширяет и углубляет культурные и страноведческие знания иностранных слушателей о России, её истории, национальных праздниках.

В-третьих, картина «И ты увидишь небо» соответствует тем языковым знаниям и умениям, которыми обучающиеся уже овладели, а именно языковому уровню В2.

Начинаем занятие с рассказа о второй мировой войне, объясняя при этом, насколько важен праздник Победы для россиян. Просмотру фильма предшествуют преддемонстрационные задания, задача которых устранить языковые и лингвокультурные трудности восприятия фильма, затрудняющие понимание его сюжета. На наш взгляд, необходимо объяснить такие лингвострановедческие реалии, как эскадрилья связи, командный пункт, авиаполк, пакет.

Записываем на доске фамилию главного героя и рассказываем о реальной судьбе Аркадия Каманина.

Аркадий Николаевич Каманин был самым молодым летчиком второй мировой войны, он начал летать в 14 лет. Каманин родился 2 ноября 1928 года на Дальнем Востоке в семье военного летчика. В летние каникулы мальчик работал на аэродроме, затем несколько месяцев 1941 года – механиком на авиационном заводе в Москве. В апреле 1943 г. Аркадий Каманин прибыл в штурмовой авиационный корпус, которым командовал его отец, на Калининский фронт. Сначала Аркадий работал механиком по спецоборудованию в эскадрилье связи штаба 5-го Гвардейского штурмового авиакорпуса, затем на двухместном самолете связи У-2 начал летать в роли бортмеханика и штурмана-наблюдателя. По просьбам Аркадия, после взлёта лётчики разрешали ему пилотировать. Таким образом он получал лётную практику. В июле 1943 года в возрасте 14 лет Аркадий Николаевич Каманин совершил свой первый «официальный» самостоятельный полет на самолете У-2. После этого мальчик был назначен на должность летчика 423-й Отдельной авиаэскадрильи связи. Аркадий Каманин выполнял различные боевые задания, в основном по связи: из штаба авиакорпуса летал в штабы дивизий, на командные пункты авиаполков. Однажды он совершил полёт через линию фронта к партизанам для передачи элементов питания для радиостанции. В 15 лет Аркадий был удостоен своей первой боевой награды – ордена Красной Звезды за спасение пилота разбившегося на нейтральной полосе штурмовика Ил-2. Позднее был награжден вторым орденом Красной Звезды, а затем и орденом Красного Знамени. К концу апреля 1945 года он совершил более 650 вылетов на связь с частями корпуса и налетал 283 часа. В октябре 1946 года старшина А.Н. Каманин был зачислен слушателем подготовительного курса Военно-Воздушной Академии имени Н.Е. Жуковского, но 13 апреля 1947 года в возрасте 18 лет умер от менингита [2].

Перед непосредственным показом фильма записываем на доске вопросы по содержанию фильма:

1. Кто главный герой фильма (имя, профессия, возраст)?
2. Где и когда происходят события фильма?
3. Почему и как мальчик оказался на войне?
4. Кто его родители?
5. Как вы думаете, мог ли отец, генерал Каманин, поступить по-другому?
6. Вернулся ли мальчик живым с задания?

7. Какой человек Аркадий Каманин?

Демонстрация фильма сопровождается активной учебной деятельностью обучающихся. По просьбе студентов или по внешней реакции аудитории преподаватель может останавливать просмотр фильма, поясняя те или иные слова, речевые высказывания и лингвокультурные реалии.

На последемонстрационном этапе проверяется эффективность использования преддемонстрационных ориентиров, осуществляется контроль понимания. Иностранные слушатели отвечают на вопросы, предложенные перед началом фильма. В ходе ответа на вопросы восполняются пробелы в понимании картины. Далее обучающимся следует выполнить следующие задания:

1. Озвучить некоторые кадры из фильма.
2. Пересказать сюжет фильма или написать дома рассказ о событиях, изображенных в фильме.
3. Рассказать о национальном герое и его подвиге.

Обобщая сказанное выше, заметим, что в аудитории иностранных слушателей из Афганистана фильм «И ты увидишь небо» вызвал живой интерес, кроме того, эта картина никак не связана с событиями советско-афганской войны, о которой упоминается в фильме «Офицеры» и который традиционно демонстрируется обучающимся в преддверии дня Победы.

Список литературы

1. [Электронный ресурс] URL: <http://kinopod.ru/>: дата обращения: 18.11.12
2. [Электронный ресурс] URL: <http://ru.wikipedia.org/>: дата обращения: 18.11.12

Р.Т. Касимова

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

COGNITIVE APPROACH TO TEACHING VOCABULARY OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

Ключевые слова: тезаурус, тематическая группа, компетенция, когнитивные модели, категоризация, картина мира, ментальный лексикон.

Key words: thesaurus, theme group, competence, cognitive models, categorization, picture of the world, mental lexicon.

Summary: This article deals with the problem of forming thesaurus competence of students in the context of the modern paradigm of language learning, absorbing not only the cognitive way of learning the language ("language of man" and "human language"), but also functional and communicative ways. Thematic connections of words are a reflection of the general principles of the

classification of the phenomena of reality, formed in the mind of the student in the course of cognitive activity.

К числу важнейших задач языковой политики Республики Казахстан в условиях развития и укрепления государственности, усиления межгосударственных отношений между постсоветскими государствами относится задача развития полилингвизма, обязательным компонентом которого является русский язык.

В условиях информационно насыщенного, компьютеризованного мира, в котором живут современные школьники, необходимо усилить, с одной стороны, значимость социального опыта в целом и индивидуального опыта в частности для самореализации и самовыражения языковой личности, с другой – основанное на первом факторе природное стремление детей к познанию себя и окружающего мира средствами второго языка. О важности создания условий для саморазвития, самореализации личности обучаемого писал в свое время Л.В. Щерба: «К сожалению, жизнь людей не проста, и если мы хотим изучить жизнь, – а язык есть кусочек жизни людей, – то это не может быть просто и схематично. Всякое упрощение, схематизация грозит разойтись с жизнью, а главное, перестает учить наблюдать жизнь и ее факты, перестает учить вдумываться в ее факты. Важно не то, что дети бойко и без ошибки, по старой или новой системе, классифицировали слова, а важно то, чтобы дети сами подмечали существующие в языке категории, вдумывались в слова, в их смысл и связи» [14, с. 98-99].

Овладение русским языком как вторым предполагает не просто заучивание слов и правил, но и углубление в этнокультурный и социальный контекст, в котором функционирует язык, т.е. рассмотрение окружающей действительности в преломлении иной языковой картины мира. Формирование знаний о мире – очень сложный и многоступенчатый процесс переработки поступающего извне опыта. В контексте современной парадигмы изучения языка, вбирающей в себя не только когнитивный способ изучения языка («языка в человеке» и «человека в языке»), но и функционально-коммуникативный, условия формирования лексической компетенции младших школьников следует рассматривать на основе двух уровней категоризации: понятийного (тезауруса) и семантического (тематических групп).

На современном этапе развития науки происходит переосмысление традиционного понимания познавательных процессов, которые рассматриваются в качестве концепции (механизма) отражения. Тезаурус реализует отражательную и аккумулятивную функции языка и представляет знания о мире, поэтому актуальным оказывается обучение лексике, систематизированной в виде картины мира. В основе формирования когнитивной науки лежит «...предположение о том, что человеческие когнитивные структуры (восприятие, язык, мышление, память, действие) неразрывно связаны между собой в рамках одной общей задачи – осуществления процессов усвоения, переработки и трансформации знания, которые, собственно, и опреде-

ляют сущность человеческого разума» [12, с. 41]. Как справедливо отмечал С.Л. Рубинштейн, «всякий психический факт – это и *кусоч реальной действительности* и *отражение действительности* – не либо одно, либо другое, а и одно, и другое; именно в том и заключается своеобразие психического, что оно является и реальной стороной бытия и его отражением – единством реального и идеального» [13, с. 13].

На основе экспериментальных данных Б.Ю. Норман приходит к выводу, что «наряду с другими смысловыми группами (синонимическими, антонимическими связями) в сознании человека существуют устойчивые тематические связи между словами. Представленность такого рода связей парами (ср.: *рука – нога; отец – мать; куст – дерево* и т.д.) может получить свое продолжение в тематических рядах или группах, например, тема «Мебель»: *стул – стол – диван – кровать...*; тема «Семья, родственники»: *отец – мать – сын – дочь, бабушка – дедушка*; тема «Комната, жилище»: *пол – потолок – стена...*» [10, с. 28]. Знания об окружающем мире хранятся в памяти сознания, как полагает С.Д. Кацнельсон, «...не в виде обработанных и подготовленных для устного исполнения речевых текстов», а «...сохраняются в упорядоченном виде целыми тематическими группами, относящимися к различным сферам житейского опыта» [7, с. 111].

Ученые отмечают большую близость тематических ассоциативных структур с глубинными семантическими структурами [3, с. 120-121]. В генеративной лингвистике глубинная структура противопоставляется т.н. поверхностной структуре (ср.: *Мальш строит пирамиду. – Пирамида строится мальшом.*). Согласно гипотезе французского математика Т. Рома, «так называемая «глубинная структура» языка (основное смысловое строение фразы) – это наше чувственное восприятие внешнего мира, тогда как «поверхностная структура» (отражаемая в реальных грамматических формах) принадлежит самому языку» [6, с. 36]. Что же касается поверхностного уровня словарного состава, то его характеризуют вторичные связи между словами, которые возникают в результате семантического варьирования. Благодаря избыточности средств выражения одних и тех же значений, которая создается именно в поверхностном уровне, можно говорить о выразительных возможностях языка. Итак, с одной стороны, значение любой лексической единицы со значениями других единиц характеризуют ассоциативные связи, определяющие его место в системе языка, его лингвистический статус. С другой – отдельные значения многозначного слова представляют собой сложную иерархическую структуру, определяющую статус каждого значения.

Сам процесс соотнесения единиц поверхностного уровня с единицами глубинного ядра лексикона А.А. Залевская рассматривает как условие осознания идентифицируемых индивидом слов. Механизм глубинной предикации заключается в том, что «при усвоении нового слова, неразрывно связанном с формированием новых знаний об окружающем человека мире и об особенностях функционирования этого слова в речи, имеет место взаимодействие новых энциклопедических и языковых знаний с продукта-

ми переработки разнородного предшествующего опыта индивида» [5, с. 144]. Переход реальной предикации в потенциальную и наоборот во многом зависит от накопления опыта оперирования словом. По мнению А.А. Залевской, «слово в индивидуальном лексиконе оказывается пучком связей, ведущих к продуктам разнообразных по своему характеру актов глубинной предикации, а это в комбинации со связями по линии поверхностного яруса лексикона дает ту же многомерную систему связей, на которую неоднократно указывает А.Р. Лурия» [5, с. 145]. Различие ассоциативных связей заключается в том, что «под «внешними» ассоциативными связями обычно понимаются «ассоциации по смежности», когда данное слово вызывает какой-либо компонент той наглядной ситуации, в которую входит названный объект (такие ассоциативные связи, как «дом – крыша», «собака – хвост», «кошка – мышь» и т.д., могут служить примером подобных «внешних» ассоциативных связей. «Внутренние» ассоциативные связи – это связи, вызываемые включением слова в определенную категорию («собака – животное»; «стул – мебель», «дуб – дерево») [9, с. 92]. И внешние, и внутренние ассоциативные связи во многом определяются той установкой, с которой говорящие подходят к событиям: «одни постоянно стремятся к созданию понятийных классификаций, другие воспринимают события конкретно, с помощью простых категорий тождества («данная вещь во всех ее проявлениях»), а не «данная вещь как член класса вещей а»)» [2, с. 140]. Переход от глубинной структуры к поверхностной осуществляется при помощи специальных правил перестройки – трансформации.

Глубинные и поверхностные структуры различаются кодами: кодом внутренней речи (предметно-изобразительным кодом) и кодом внешней речи – речевым кодом: предметно-изобразительный код есть код образов и схем, а речевой код – код речедвигательный, кинестический. Отображение воспринимаемой и обозначаемой в сообщении ситуации происходит с помощью особого языка внутренней речи, каким является предметно-схемный или предметно-изобразительный язык.

Тематические связи слов как отражение общих принципов классификации явлений действительности связаны со структурами мышления. По аналогии с гиперо-гипонимическими отношениями психолингвисты (И.Г. Ольшанский, Дж. Лакофф) выделяют в лексиконе категории разных уровней обобщения [8, с. 357]: категориальные понятия (высший уровень) соотносятся в языке с именами классов слов, представляющими тематические группы (например, «Животные», «Мебель», «Посуда»); примарные понятия (базисный уровень) – с гиперонимами («собака», «стол», «ложка»); сенсорные понятия (подчиненный уровень) – с гипонимами («пудель», «парта», «поварешка»). Если обратиться к примерам, то «слово «собака» противопоставляется словам «кошка», «корова», «лошадь» и т.п., но все эти слова вместе входят в группу обозначений домашних животных, которые противопоставляются диким животным. И та, и другая группы входят в еще более высокую категорию – животные вообще, которые противопоставляются растениям; в свою очередь и животные и растения входят в еще

более сложную группу – живое, которое противопоставляется неживому» [9, с. 151]. С теоретической точки зрения, понятия типа «собака», «стул» занимают промежуточное положение, но в когнитивно-психологическом плане «они относятся к базисному уровню, то есть в них *максимально сконцентрированы релевантные для человека свойства*» [8, с. 357]. Ученые отмечают, что «более ценными являются категории базового уровня, которые обладают признаками высокой частотности, структурной простоты, исключительной информативностью, максимальным количеством признаков, по которым отождествляются члены категории» [4, с. 9]; что «именно с них ребенок начинает знакомство с окружающим миром. «Собака» и «стул» имеют зрительные прототипы, образы, «млекопитающее», «мебель» и подобные родовые понятия являются мыслительными конструктами, им не соответствуют в нашем сознании определенные зрительные представления» [11, с. 89].

В процессе образования понятий важное место отводится принципу противопоставлений и организации в иерархические системы отношений. Выделяемые два вида понятий: понятия о предметах (предметные слова, напр., *стол – класс предметов*) и о их признаках (признаковые слова, напр., *стол – предмет*), – проявляют различие в обращении к действительности: предметные имена имеют предметное значение, т.е. все то, что есть в действительности; признаковые имена обладают признаковым значением.

Действительность представляет собой множество предметных областей, и на уровне действительности мы выделяем предметную ситуацию, т.е. связь между предметами, образующими фрагмент действительности. Единая ситуация действительности лежит в основе смысловой организации русской лексики, например: *завтрак, ложка, чай, чашка, хлеб, масло, сыр, стол, стул, приятного аппетита, бабушка, внук*. Предметная ситуация предполагает владение предметной компетенцией, т.е. она ориентирована на оперирование предметами. Познание мира реальных осуществляется обучаемыми в ходе чувственного отражения действительности в виде образов первой сигнальной системы (ощущений, восприятий, представлений), что на уровне знаний представляет собой систему представлений о предметах реальной действительности.

Полученная сенсорная информация получает соответствующую когнитивную обработку. Структурирование сенсорной информации обучаемым, т.е. картины мира в понятиях, происходит при помощи когнитивных лексических концептов: мыслительных картинок, концептов-схем, концептов-гиперонимов, концептов-инсайтов, концептов-фреймов, концептов-сценариев. Обучаемый дополняет предметную ситуацию, вводит необходимые, на его взгляд, элементы ситуации с опорой на свое понимание конкретной ситуации. В когнитивной ситуации конкретизируется, уточняется, дополняется информация об объектах, событиях и отношениях между ними; происходит соединение предметной ситуации с деятельностью обу-

чаемого, результатом которого является совершение того или иного события.

Когнитивные модели – это то, что внутри каждого из нас, мы их интерпретируем, это не предметы, а образы предметов. Так как в основе формирования образа мира как совокупности когнитивных репрезентаций лежит природная потребность в познании мира, то в основе познавательного интереса младших школьников должно быть активное творческое начало с использованием таких мыслительных операций, как сравнения, анализа (отождествления/анalogии, разграничения/различия), систематизации (классификации предметов, категоризации понятий). Когнитивные модели диктуются действительностью и самой гносеологической деятельностью.

Для закрепления нового знания в виде совокупности наиболее характерных и информативных признаков необходима языковая оболочка. Языковое значение и отличается от замысла тем, что оно приобрело языковую форму. Механизмы речи помогают смоделировать освоение ребенком действительности, потому что именно через внешнюю речь он реконструирует внутреннюю речь. Концепты как единицы мышления представляют целостное отражение факта действительности и в отличие от понятий объединяют образы первой сигнальной системы (восприятие, представление, воображение) с понятием, т.е. опыт и гносеологическую деятельность. Поэтому операция синтеза результатов первой и второй сигнальных систем является оправданной в учебных целях.

В тематической группе разрабатывается фрагмент языковой картины мира, который может служить основой языкового сознания учащихся. Н.Д. Арутюнова, характеризуя предметную лексику, писала: «Когда мы слышим такие имена, как *ель, медведь, песок, дерево, еловая шишка, пальма, крокодил* и др., перед нашим мысленным взором прежде всего встает внешний облик, картинка, изображающая очень обобщенный образчик соответствующего класса естественных или иных объектов. <> Зрительное впечатление может быть дополнено данными других органов чувств – осязания (ср.: *шиповник*), обоняния (ср.: *роза, сирень*), вкуса (ср.: реакцию человека на слово *лимон*), слуха (*петух, соловей*). Общераспространенное представление о естественных объектах формируется прежде всего на основании чувственного опыта и сводится в некоторый недетализированный образ (сумму восприятий), относительно которого осуществляется идентификация индивидов» [1, с. 19].

Выбор ономазиологического подхода к освоению лексики неродного языка обоснован тем, что следует идти от познания действительности к тому, как обозначить «кусочки действительности» словами тематической группы, а не наоборот. Приведем пример:

Азиз радостно замахал руками, когда впервые в горах потрогал листья на деревьях:

- *Дерево, дерево!.. Э!*

- *Это елка... Это береза... Это арча... Это таволожник... А это жимолость..., - называл отец деревья и кусты.*

- Елка... береза... арча, – повторял за ним Азиз.

Ему хотелось запомнить все сразу. Но разве сразу отличишь одно дерево от другого! (Ш. Бейшеналиев)

В процессе говорения или слушания в сознании человека элементы предметного кода – наглядные образы и схемы – в силу своей субъективности и непередаваемости должны замещаться словами естественного языка. Приведенный выше диалог наглядно подтверждает, что знания обучаемого о мире (тезаурус) и, следовательно, способ обозначения предмета при помощи языкового знака ограничиваются его способностью отнести тот или иной предмет к определенному классу.

Среди заданий на первичное закрепление, а позже и на повторение лексики, могут быть такие, в основе которых лежит: сходство понятий; противопоставления; расширение (переход от видового понятия к родовому) и сужение (переход от родового понятия к видовому) понятий (например: а) расширение: *курица, петух, утка, гусь – это домашние птицы*; б) сужение: *мебель – стол, стул; сладости – конфеты, торт, мармелад, зефир*); соподчиненность (смещенность) понятий; ассоциативный перенос понятий по категориям: а) причина – следствие: *пятерка – радость*; б) часть и целое: *ручка – зонтик*; в) предмет и материал: *утка – пластилин*; г) действие – объект – деятель: *поливать – цветок – девочка*; д) деятель – объект: *ученик – книга*. Роль языковой догадки, в основе которой лежит предвосхищение, в процессе семантизации значений новых слов достаточно велика, и данный способ объяснения слов дает возможность прогнозировать, предугадывать значение незнакомого слова, развивает способность к антиципации, стимулирует радость познания в слове. Для эффективности запоминания слов учащимися-казахами младшего школьного возраста можно использовать мнемические приемы:

1) составление ассоциативного поля к слову-стимулу (например: *Бабушка для меня – это ..., ..., ...*);

2) классификация, группировка слов по темам, выделение конфликтных слов в словесном ряду (например: *Собака, кошка, корова – это домашние животные* или: *Тарелка, чашка, чай, стакан – посуда* (лишнее слово – чай);

3) подбор слова по образцу (по аналогии):

<i>огурец – зеленый</i>	<i>собака – щенок</i>	<i>стол – мебель</i>
<i>помидор – ?</i>	<i>кошка – ?</i>	<i>? – дерево</i>

4) структурирование, или разделение целого на части (например: *из чего состоит эта игрушка, телефон, тетрадь, стол?*);

5) декодирование текста на предметно-практическом уровне (передача содержания текста при помощи наглядного кода через рисунки, картинки, схемы);

б) выделение смысловых опор, или цепочки ключевых слов (механизм свертывания текста);

7) перекодирование, или восстановление текста по смысловым опорам (механизм развертывания текста);

8) оперирование вторичными образами (на уровне восприятия, представления, памяти, мышления, воображения).

Разработанная нами тезаурусно-ориентированная технология обеспечивает формирование языковой способности вместе со знаниями о мире, имеющими три компонента: предметную, тезаурусную, или тематическую, языковую, речевую и коммуникативную компетенции. Освоение лексики как ментального лексикона опосредуется через лексические значения, осмысление которых протекает как овладение концептами, механизмами концептуализации, а также категоризации. Данный подход обоснован тем, что, во-первых, тезаурусный тип организации знаний более тесно связан с глубинно-когнитивными процессами, во-вторых, тематические связи слов служат отражением общих принципов классификации явлений действительности, формирующихся в сознании обучаемого в ходе познавательной деятельности.

Языковое общение формирует в сознании говорящих целую сеть характерных для второго языка наименований. С возрастом картина мира становится все более развернутой, так как на основе обогащения индивидуального словаря происходит дифференциация и уточнение обозначения того или иного «кусочка» действительности. Наряду с общим языком в тезаурусной системе выделяют и индивидуальный, который рассматривают как систематизацию, имеющуюся у каждого человека и становящуюся с возрастом более совершенной. При восприятии речи слушающий соотносит единицы языка со своим тезаурусом и организует их в индивидуальной картине мира.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I-XV. – 896 с.
2. Брунер, Дж. Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
3. Ермолаев, Б.А., Петренко В.Ф. К вопросу о глубинных семантических структурах [Текст] / Б.А. Ермолаев, В.Ф. Петренко // Структуры познавательной деятельности. – Владимир: Владимирский пединститут, 1976. – С. 107-129.
4. Жаналина, Л.К. Знание и значение [Текст] / Л.К. Жаналина // Теоретические и методологические аспекты языкознания: материалы Международной научно-теоретической конференции 30 ноября – 1 декабря 2004 г. – Алматы, 2004. – С. 3-12.
5. Залевская, А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование [Текст] / А.А. Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. – 208 с.
6. Иванов, Вяч.Вс. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем [Текст] / Вяч.Вс. Иванов. – М.: Сов. радио, 1978. – 184 с., ил.
7. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление [Текст] / С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1972. – 216 с.

8. Лакофф, Дж. Лингвистические гештальты [Текст] / Дж. Лакофф // НЗЛ. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 350-368.
9. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
10. Норманн, Б.Ю. Грамматика говорящего [Текст] / Б.Ю. Норманн. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994. – 230 с.
11. Ольшанский, И.Г. Когнитивные аспекты лексической многозначности (на м-ле современного немецкого языка) [Текст] / И.Г. Ольшанский // Филол. науки. – 1996. – № 5. – С. 85-93.
12. Петров, В.В. Язык и логическая теория: в поисках новой парадигмы [Текст] / В.В. Петров // Вопросы языкознания. – 1988. – № 2.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
14. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. – 428 с.

Г.Р. Насибуллова

ПИСЬМО КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

WRITING AS A MEANS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS NOT NATIVE

Ключевые слова: письмо, письменная речь, речевое упражнение, обучение русскому языку как иностранному.

Key words: writing, writing speech, speech exercise, teaching the Russian language as not native.

Summary: In this article, writing is not only seen as a goal and a means of teaching the Russian language as not native, but also as a means of developing training. The author singles out the contents of writing and writing style, considering methods and techniques, shows its role in reading and speaking.

Письмо и письменная речь в методике обучения русскому языку выступают не только как средство обучения, но всё более как цель обучения иностранному языку. Письмо – это технический компонент письменной речи. Письменная речь наряду с говорением представляет собой, так называемый продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности и выражается в фиксации определённого содержания графическими знаками. Психофизической основой письменной речи является взаимодействие двигательного, зрительного и слухо-речемоторного анализаторов.

Если правильно определить цели обучения письму и письменной речи, учитывать роль письма в развитии других умений, использовать упражнения, полностью соответствующие цели, выполнять эти упражнения

на подходящем этапе обучения, то устная речь постепенно становится богаче и логичнее.

Вспомогательную роль письмо выполняет при выработке грамматического навыка, при выполнении письменных заданий от простого списывания до заданий, требующих творческого подхода, что создаёт необходимые условия для запоминания. Без опоры на письмо обучающимся трудно удержать в памяти лексический и грамматический материал.

Вся система языковых и условно-речевых упражнений, выполняемых в письменной форме, относится к учебной письменной речи. Письменные изложения, сочинения, творческие диктанты, составление планов и тезисов для сообщения на заданную тему, написание личного или делового письма, то есть письменные рассказы по заданным ситуациям, относятся к коммуникативной письменной речи. Другими словами – это письменное речевое упражнение по изученной или смежной теме разговорной практики.

Письменная речь рассматривается в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как способность изложить в письменной форме свои мысли. Для этого надо владеть орфографическими и каллиграфическими навыками, умением композиционно построить и оформить в письменном виде речевое произведение, составленное во внутренней речи, а также умением выбрать адекватные лексические и грамматические единицы.

Обучение письменной речи включает различного рода речевые упражнения: речевые упражнения для обучения составлению письменного сообщения; письменно-речевые упражнения для работы с печатным текстом; письменно-речевые упражнения, обусловленные процессом чтения, аудирования и устного общения.

При восприятии иностранной речи на слух (аудировании) обучающиеся могут сделать записи:

- 1) составить конспект аудиотекста по заранее предложенному плану (по ключевым словам);
- 2) сделать записи к отпечатанным опорным сигналам в процессе прослушивания аудиотекста;
- 3) в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией (задачей) выделить из аудиотекста информацию и записать её.

Можно использовать свободный диктант. В этом случае преподаватель читает аудиотекст по абзацам, обучающиеся записывают то, что запомнили; для облегчения выполнения задания заранее даются план или ключевые слова.

При восприятии письменной речи обучающиеся составляют список вопросов для обсуждения с реальным или воображаемым собеседником, тезисы, подбирают письменную лекцию на карточках, составляют кодограммы, таблицы для устного сообщения по определённой теме (проблеме) или ситуации.

Практика письменной речи позволяет сделать переложение печатного текста или аудиотекста по памяти, по плану или сделать письменные предложения по решению определенного вопроса или определенной проблемы. Цикл уроков по теме завершается домашним сочинением (самодиктантом – письменным пересказом части текста или всего текста).

Способность изложить в письменной речи свои мысли на иностранном языке следует развивать последовательно и постоянно. Для решения этой задачи существует ряд упражнений репродуктивно-продуктивного характера. Все упражнения выполняются письменно. Интерес, представляют, например, такие задания:

- восстановите начало и конец истории;
- восстановите диалог по отдельным «направляющим» репликам;
- измените вид текста (сообщение на разговор, диалог на описание);
- неоднозначную ситуацию опишите в различных текстах и диалогах;
- поясните противоречие между текстовой и иллюстративной информацией;
- ответьте на письмо письмом, телефонным разговором, разговором и т.д.;
- подберите ключевые слова, которые ведут к определённому заранее известному результату, и др.

В современной методике по обучению письму и письменной речи на иностранном языке получило распространение так называемое «креативное письмо». Под «креативным письмом» подразумеваются упражнения продуктивного характера самой различной степени сложности, разнообразные по форме и по содержанию, часто в игровой форме. Используя «креативное письмо» методисты ставят перед собой конкретные вопросы: когда писать, сколько и с какой целью? доставит ли письмо удовольствие и кому? и т.д.

Отличительные черты этих упражнений состоят в том, что они выполняются непременно в письменной форме, по содержанию носят речевой творческий или полутворческий характер, интересны и увлекательны как для обучающихся, так и для преподавателей. Обыгрываются стихи известных поэтов, используются монограммы, коллективно пишутся весёлые истории, пишутся письма в адрес вымышленных персонажей.

Не следует забывать три важнейших условия при введении на занятиях креативного письма: цели обучения, принципы, методы и приёмы обучения, а также учебный контроль.

Написание письма – очень удачная форма упражнений, носящих полифункциональный характер. Для обучения написанию письма необходимо начать с ряда речевых упражнений. На первом этапе могут быть предложены упражнения на запоминание речевых формул, клише, используемых в письме, формы письменного обращения к адресату, способы выражения благодарности, подтверждения получения письма, надежды на скорый ответ и т.д. Далее следует просмотр текстов писем, определение схем различных писем, выделение отдельных фраз, опорных мыслей, ключевых

слов. Учащиеся делают анализ текстов писем, дают характеристику их авторов, определяют характер письма (личное, семейное, деловое, проблемное; письмо с выражением благодарности, поздравлением, приглашением и т.д.), анализируют средства изложения мыслей в разных по стилю и характеру письмах, средства перехода от одной мысли к другой и т.д.

На втором этапе можно предложить составить план письма, используя образцы фраз и ключевых слов. Формы обращения и другие клише должны соответствовать содержанию, структуре и стилю письма.

На следующем этапе работы обучающимся предлагается составить коллективное письмо, затем тематические письма по заданным ситуациям, письма разнотемного характера (личное, семейное, деловое), письмо-ответ на просьбу или пожелание адресата, письмо инициативного характера или письмо-ответ по определённому вопросу в расчёте на конкретного адресата. Возможно составление писем разным адресатам с разными целевыми установками, но с одинаковым содержанием или с внесением изменений в один и тот же текст сообщения. Следует поработать над составлением вопросов к адресату, определить их место в письме.

В требованиях практического владения русским языком на начальном этапе обучения гласит следующее: учащиеся должны приобрести навыки каллиграфического написания букв, слов, фраз и овладеть орфографией слов, усвоенных в устной речи и используемых в письменных упражнениях.

На первом этапе овладения каллиграфией – это умение, которое формируется последовательной работой по усвоению и закреплению той или иной формы букв на письме. Необходимые моменты в формировании каллиграфии – умение – осознанность и заинтересованность.

На следующем этапе каллиграфия становится навыком, постоянно подкрепляемым практикой письма. Задача учителя состоит в том, чтобы сохранить путь от каллиграфии умения к каллиграфии навыку и сделать этот навык устойчивым. Письмо может стать действенным средством обучения лишь в том случае, если учащиеся достигнут определенного уровня орфографических навыков.

При обучении орфографии необходимо учитывать правила чтения и орфографии. Они действительно полезны при написании слов, орфография которых основана на фонетическом принципе. Ни списывание, ни диктанты, ни название по буквам, ни учет правил чтения не могут обеспечить достаточно эффективное усвоение орфографии трудных слов учащимися. Особых трудностей в обучении написанию слов вызывают слова орфография которых основана на исторических принципах. Многие учителя используют орфографическое проговаривание.

Следует запомнить учащимся, что при орфографическом проговаривании произносится каждая буква. Эту работу необходимо проводить на начальном этапе обучения. Овладев орфографическим чтением, учащиеся хорошо овладевают навыками письма и чтения, что не может не привести к улучшению умений и навыков устной речи. Так же при обучении навы-

ков письма отдельных слов и выражений, также предложений очень помогают зрительные диктанты. Они способствуют развитию у учащихся зрительной памяти. Сначала учащиеся видят на доске написанное. Затем написанное стирается и ребята пишут по памяти. Для проверки правильности в написании снова появляется написанный текст и учащиеся сами проверяют текст. Таким образом у них развивается способность к самоконтролю. Вся эта работа проводится постепенно. При обучении русскому языку как неродному учащиеся должны овладеть письмом в той мере, которая необходима для того, чтобы помочь им в овладении его лексико-грамматическим материалом, необходимым для развития и совершенствования устной речи и чтения. Письмо также формирует у учащихся следующие навыки:

1. написание букв алфавита;
2. перевод звуков речи в орфографические символы: буквы и буквосочетания;
3. орфографически правильные написания слов, сочетания слов и предложений;
4. письменное выполнение различных упражнений, способствующих лучшему усвоению учебного материала необходимого для развития и совершенствования устной речи и чтения.

Сформировав все указанные навыки у учащихся, им становится легче пользоваться письмом в качестве средства изучения языка, помощника в овладении устной речи и чтением. От простых заданий списывания ученики переходят до заданий разной степени сложностей, требующих творческого перехода к решению поставленных в них задач таких как: озаглавить смысловые отрезки текста, написать вопросы к тексту ответить письменно на вопросы, составить план сообщения. Важную обучающую функцию выполняют письменные работы, связанные с прочитанным текстом. Использование письма очень помогает лучшему пониманию текста и формулированию мыслей в связи с прочитанным. Можно использовать такие письменные задания:

- Выпишите предложения, которые выражают главные мысли автора и затем вычеркните те слова, которые только поясняют их. Напишите полученные в результате сокращения предложения.

- Сократите текст, выписав из него только те предложения, которые передают основное его содержание.

- Изложите текст, содержание в трех-пяти предложениях.

- Выпишите те предложения, которые вам больше всего понравились (художественный текст).

- Выпишите те предложения, из которых вы узнали для себя новое (научно-популярный).

На начальном этапе используются выше перечисленные упражнения, так как описание – это простейшая форма речевого общения. На среднем этапе обучения используется такой вид работы как рассуждение, наиболее сложный вид речевого общения, который требует от учащихся знаний, за-

паса слов и выражений устных высказываний, что помогли бы выразить свои мысли на письме.

Письмо в обучении русскому языку как неродному представляет собой как средство обучения иностранному языку (графике, орфографии, письменному выполнению упражнений, помогающих лучше усвоить языковой материал и овладеть устной речью и чтением.)

Таким образом, успешное обучение письму на начальном этапе способствует совершенствованию навыков письма.

К особенностям социокультурного компонента письменной коммуникации относятся: правила написания дат, обращений, адресов, заключений, резюме, деловых писем, отчетов и т.п. В некоторых случаях отсутствие знаний средств социокоммуникации может привести к недопониманию или к культурному конфликту.

Письмо и письменная речь в методике обучения иностранному языку выступают не только как средство обучения, но всё более как цель обучения иностранному языку. Письмо – это технический компонент письменной речи. Письменная речь наряду с говорением представляет собой так называемый продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности и выражается в фиксации определённого содержания графическими знаками.

Вся система языковых и условно-речевых упражнений, выполняемых в письменной форме, относится к учебной письменной речи. Письменные изложения, сочинения, творческие диктанты, составление планов и тезисов для сообщения на заданную тему, написание личного или делового письма, то есть письменные рассказы по заданным ситуациям, относятся к коммуникативной письменной речи. Другими словами – это письменное речевое упражнение по изученной или смежной теме разговорной практики.

Написание письма – очень удачная форма упражнений, носящих полифункциональный характер. Таким образом, успешное обучение письму на начальном этапе способствует совершенствованию навыков письма.

Следовательно, научить фиксировать устную речь, в том числе научить писать личные и деловые письма, заполнять анкеты, писать краткую и развёрнутую автобиографию, заявление о приёме на работу или учёбу и т.п. – все это составляет основные цели обучения письму, выполняющего к тому же вспомогательную роль при обучении чтению, устной речи, грамматике, лексике.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обуче-

ния, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество, активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Это может быть совместная работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, школьники обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту; телеконференции; видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички и размещение ее на Web-сервере; доступ к информационным ресурсам: справочные каталоги; поисковые системы; разговор в сети. Эти ресурсы могут быть активно использованы на уроке.

Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции. Пусть даже при наличии ошибок. Главное умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу, т.е. мы можем рассматривать интерактивность как способ саморазвития через Интернет: возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров; извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяс-

нительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Общение в виртуальной реальности осуществляется с помощью электронной почты, которая для овладения межкультурной компетенцией может использоваться следующим образом:

1. Установление дружеской переписки.

Международный обмен письмами можно осуществлять в любом классе и на любом уровне владения языком. Помимо целенаправленного использования изучаемого языка, установления дружеских контактов и изучая, таким образом, культуру, электронная переписка имеет свои преимущества по сравнению с бумажной: она быстрее, удобнее и дешевле.

Анализируя опыт использования электронной почты в процессе обучения иностранным языкам, можно прийти к следующим выводам:

1. Предпочтение отдается работе в небольших группах, без жесткого контроля со стороны преподавателя. Наилучшие результаты достигаются за счет возможности обучающихся самим выбрать тему для обсуждения, а не беспрекословно следовать указаниям учителя и большинству группы (в таком случае просто образуется новая группа).

2. Электронная коммуникация – прекрасная практика языка, где осуществляется переход от формы к содержанию – в сторону истинного общения и свободного полета мыслей. Присутствие реальной публики обеспечивает повышение качества письма – речь школьников становится более выразительной, к обычным повествовательному и описательному жанрам прибавилась аргументация.

3. Изменяется процесс письма – больше внимания уделяется редактированию работ и исправлению ошибок, причем даже для составления монологов учащиеся нередко обращаются за мнением или советом к своим партнерам – такая работа представляет собой воплощение принципа интерактивности.

4. Использование e-mail повышает интерес к самому процессу изучения языка.

Помимо формального языкового опыта, приобретенного при помощи телекоммуникаций, нельзя отрицать и развитие межкультурной компетенции.

Более того, можно смело утверждать, что на сегодняшний день использование ресурсов интернет, в т.ч. e-mail – наиболее эффективный и доступный способ овладения кросс-культурной грамотностью в условиях реального общения.

Как уже отмечалось выше, для повышения эффективности использования e-mail должно быть целенаправленным. Набор заданий может быть следующим: разместите объявление о поиске друзей на разных сайтах по переписке; напишите информацию о себе; вышлите несколько сообщений, например, 2-3 в неделю; для того чтобы получить ответ, задайте в конце сообщения интересующие вас вопросы; примите не меньше трех ответов на свои сообщения; предоставьте полный отчет о проделанной работе: что

вы сделали, что из этого получилось, что нового вы узнали, как вы оцениваете задание. Включите в отчет свои письма и ответы на них.

2. Создание совместных учебных проектов.

Учащиеся не просто делятся информацией с партнерами с разных концов земного шара, а совместно работают над каким-либо проектом: выбирается тема, разрабатываются методы исследования, создается свой стенд, куда и помещаются полученные результаты. Тему проекта можно выбрать из уже предложенных кем-то на лист-сервере или поместить туда свою и ждать ответных контактов.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке русского языка:

а) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;

б) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также соответственно подготовленных учителем;

в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных учителем или кем-то из учащихся, материалов сети;

г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;

д) пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного русского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;

е) знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

ж) формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интересующих всех и каждого

В данном виде сотрудничества Интернета и урока часто используется проектная форма учебной деятельности.

Проект предполагает самостоятельную исследовательскую работу школьников, в процессе которой ребята ищут способ решения некоторой комплексной многоуровневой задачи.

Кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования кибернетических сетевых ресурсов в учебный целях требуется огромная научно-

исследовательская работа, результаты которой позволят определить общие и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов.

Современная российская система образования стоит перед проблемой выбора новых путей развития образования. Одним из таких путей развития образования можно назвать внедрение новейших средств информационной технологии в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании, компьютеризация учебного процесса рассматривается как один из актуальных факторов организации обучения тому или иному предмету.

Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам – ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу учащихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития. Компьютер не определяет содержание обучения – он является лишь эффективным средством обучения иностранному языку, поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков – формированию умений и навыков коммуникативной компетенции.

По нашему мнению, компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей коррекции произношения. Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой с участием преподавателя, что сократит время проверки результатов.

Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные. Учитель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, для организации коллективной работы и для работы с учебными материалами. В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя компьютер открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера, например, коллективная творческая работа над совместным проектом.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Это может быть совместная

работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

Список литературы

1. Вишняков, С.А. Русский язык как иностранный [Текст] / С.А. Вишняков. – М.: Изд-во Флинта, Наука, 1998. – 240 с.
2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 228 с.
3. Демиденко, Г.Ф. Методика обучения письменной речи на начальном этапе в языковом вузе (на материале французского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Ф. Демиденко. – Минск, 1973. – 16 с.
4. Дорога в Россию [Текст]: учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.Ф. Сафронова, А.А. Толстых. – СПб.: Изд-во «Златоуст», 2010. – 178 с.
5. Леонтьев, А.А. Психологические единицы порождения речевых высказываний [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1981. – 307 с.
6. Методика преподавания русского языка [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – 380 с.
7. Методика преподавания русского языка в национальной школе [Текст]: учеб. пособие для учащихся нац. групп пед. уч-щ / Л.З. Шакирова, Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов и др.; под ред. Л.З. Шакирова. – Ленинград: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1990. – 416 с.

Е.Л. Райхлина

О РОЛИ АВТОРСКОГО КУРСА «ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ИСКУССТВО КИНЕМАТОГРАФА» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ON THE ROLE OF THE AUTHOR'S COURSE «LEO TOLSTOY AND CINEMATOGRAPHY» IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ключевые слова: искусство кинематографа, творчество Л.Н. Толстого, учебный процесс, русская культура, русская литература.

Key words: cinematography, L. Tolstoy's work, teaching process, Russian Culture, Russian Literature.

Summary: The article deals with the experience of teaching the author's course «Leo Tolstoy and Cinematography» and the main stages of its organisa-

tion. E.Raikhlina offers her system of lectures and seminars, touches upon the peculiarities of unsupervised students' work while learning this discipline.

Сегодня у каждого иностранного студента, изучающего русский язык, есть своя определенная цель: стать переводчиком, преподавателем, устроиться на работу в России, приехать в нашу страну и познакомиться с российской культурой, историей, литературой, политикой, экономикой. В связи с этим, мы можем говорить о развитии новой языковой личности, которая формируется непосредственно через русский язык, через соприкосновение с культурой и искусством. Работая с иностранными студентами на международном факультете Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, мы активно применяем технические аудиовизуальные средства, активизируя учебный процесс. И тут нам очень помогает язык кинематографа, который доступен своей эмоциональностью и яркостью передачи мыслей и чувств. Творчество Л.Н. Толстого, которого почитают во всем мире, мы со студентами изучаем на интегрированных занятиях русского языка и литературы. Однако, понять силу и масштаб его личности учащимся проще через призму кино. Поэтому возникла необходимость в разработке авторского курса «Лев Толстой и искусство кинематографа».

Кинематограф, являясь частью нашей великой русской культуры, помогает лучше понять ее, расставить приоритеты, прочувствовать силу слова великой русской литературы.

Здесь мы руководствуемся правилами применения технических аудиовизуальных средств обучения (ТАСО), способных активизировать учебный процесс, ставя перед собой определенные задачи: сопоставить кинофрагмент с эпизодом литературного произведения, обратив внимание студентов на особенности киноязыка; ввести с помощью кинофрагмента студенческую группу в атмосферу литературного произведения, вызвав тем самым эмоциональный отклик. Поэтому в ряде случаев иностранные студенты быстрее воспринимают кинематографическое произведение, нежели литературное, по мотивам которого оно поставлено, так как порой они не обладают достаточным словарным запасом, а на эмоциональном уровне восприятие происходит ярче и чувственнее. И здесь не следует забывать, что средства общения в кинематографе (язык кино) – это, прежде всего, система аудиовизуальных образов, используемая художником (режиссером) для установления эмоциональных, интеллектуальных контактов со зрителями в процессе его рассказа о себе, о мире, о своих представлениях добра и зла.

Учитывая все сказанное выше, мы разработали свой авторский курс «Лев Толстой и искусство кинематографа», который активно внедряем в стенах нашего вуза, в том числе и на международном факультете. Так как иностранные студенты, приезжающие к нам учиться, усваивают, что Тула и Тульская область – это родина Л.Н. Толстого – педагогический универ-

ситет носит его имя, а интерес к творчеству нашего великого земляка в мире огромен, что доказывает популярность и частота экранизаций его произведений, то становится очевидной необходимость такого курса, содержание которого мы представим во второй главе нашей работы.

Дисциплина «Лев Толстой и искусство кинематографа» является частью уникального курса «Духовное наследие Л.Н. Толстого», который читается в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого.

Названная дисциплина имеет своей целью сформировать у студентов представление о воплощении творчества Л.Н. Толстого в мировом и российском кинематографе. Задачи курса: изучить историю создания ранних документальных фильмов о Л.Н. Толстом; проследить развитие литературного наследия писателя на киноэкране при его жизни, в первые годы после смерти и на современном этапе развития кинематографа.

В ходе данной работы мы стараемся рассказать слушателям курса, что с именем нашего великого земляка связаны открытия не только в области литературы и педагогики, но и в области фотографии и кинопроизводства. Именно Л.Н. Толстой запечатлен на первой в России цветной фотографии, именно с именами Л.Н. Толстого и оператора А. Дранкова связано появление документального кино. Главное, что мы делаем на наших занятиях – стараемся привить студентам любовь к творческому наследию Л.Н. Толстого, воплощенному на киноэкране, фильмам, вошедшим в «золотой» фонд мировой киноклассики.

Программа нашего курса имеет практическую направленность. По итогам ее изучения проводится зачет.

Особая форма работы со студентами в предлагаемом курсе – это просмотр кинофильмов, вошедших в «золотой фонд» экранизированной толстовской прозы с предварительным анализом режиссерского замысла, актерского исполнения, операторского воплощения.

Содержание курса составляет 8 тем. Перечислим их.

Тема 1. Зарождение мирового и российского кинематографа.

Тема 2. Ранние документальные фильмы о Л.Н. Толстом.

Тема 3. Первые экранизации толстовских произведений в «немом» кино.

Тема 4. Этапы экранизации толстовских произведений.

Тема 5. Российские и мировые экранизации романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина».

Тема 6. Воплощение на киноэкране романа Л.Н. Толстого «Война и мир».

Тема 7. История экранизации пьесы «Живой труп».

Тема 8. Экранизация романа «Воскресение». Особенности режиссерского замысла.

Основные формы работы организации занятий – лекции и практические занятия. Самостоятельная работа студентов включает в себя изучение

литературы по проблематике курса, подготовку сообщений-презентаций по истории создания кинофильмов-экранизаций произведений Л.Н. Толстого, написание рецензий по просмотренным кинофильмам, работу со специализированными сайтами сети Интернет по вопросам кинематографа.

Требования к уровню подготовки студента на зачете следующие: «зачтено» получают студенты, выполнившие требования, предъявляемые к оценке их знаний, умений, навыков по данному курсу (глубокое усвоение материала, соотнесение толстовского кинематографа с проблемами современного общества, владение навыками самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям); «незачтено» получают студенты, которые не выполнили программу курса, не овладели программным материалом, допустили существенные ошибки при изложении теоретических вопросов, не принимали участие в просмотрах и обсуждениях кинофильмов.

Форма оценки знаний студентов – итоговая конференция, выступление с докладом, ответы на вопросы по курсу.

Таким образом, в ходе изучения авторского курса «Лев Толстой и искусство кинематографа» студенты глубоко усваивают материал, соотнося толстовский кинематограф с проблемами современного общества, овладевают навыками самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям.

Именно кинематограф, являясь массовым искусством в большей своей степени, помогает лучше понять русскую культуру, русскую литературу.

В процессе преподавания нашей дисциплины мы рассказываем студентам о создании ранних документальных фильмов о Л.Н. Толстом, об экранизации его произведений на киноэкране. Студенты во время изучения курса исследуют литературу по проблематике курса, готовят сообщения-презентации по истории создания экранизаций по произведениям Л.Н. Толстого, пишут рецензии по просмотренным кинофильмам, делают сравнительный анализ игры актеров, ведут активную работу со специализированными сайтами сети Интернет по вопросам кинематографа. Хочется отметить, что в процессе наших занятий мы не только обучаем студента тонкостям русского языка, но учим самостоятельно рассуждать, воспитываем культурную языковую личность, соотносящую толстовский кинематограф с проблемами современного общества, способную к нему адаптироваться.

Список литературы

1. Аннинский, Л.А. Охота на Льва [Текст] / Л.А. Аннинский. – М.: Изд-во «Шар», 1998. – 200 с.
2. Фрейлих, С.И. Теория кино: От Эйзенштейна до Тарковского [Текст]: учебник для вузов / С.И. Фрейлих. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 512 с.

**НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
НА ПРЕДУВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ**

***PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS
RUSSIAN LANGUAGE AT THE PREUNIVERSITY STAGE***

Ключевые слова: Педагогические технологии, предвузовский этап, иностранные учащиеся, коммуникативная компетенция.

Key words: pedagogical technologies, foreign students, communicative competence, pre-university stage.

Summary: A few modern pedagogical technologies in teaching foreign students Russian language used at the pre-university stage of medical university are considered. The role of a complex textbook as the most effective means of teaching, providing interaction of educational language means and speech activity and forming communicative competence is underlined.

Рассматриваются некоторые современные педагогические технологии в обучении иностранных учащихся русскому языку, применяемые на предвузовском этапе медицинского института. Подчеркивается роль комплексного учебника, как наиболее эффективного средства обучения, обеспечивающего взаимосвязь обучения языковым средствам и речевой деятельности и формирующей коммуникативную компетенцию.

Педагогическая технология – это, с одной стороны, средство совершенствования педагогической деятельности преподавателя, помогающее ему в решении традиционных педагогических задач, а, с другой стороны, это процесс, в котором преподаватель и студент выступают элементами единой системы.

В общем виде любую педагогическую технологию можно представить как совокупность определенных способов организации учебной деятельности для достижения целей образования. В докладе ЮНЕСКО «Учиться, чтобы быть», педагогические технологии определены в качестве основной движущей силы развития системы образования, направленной на активизацию личностного фактора. В документах ЮНЕСКО (1986 г.) технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности. При этом важную роль играют формы

организации учебных занятий, направленные на овладение знаниями, умениями и навыками, их соотношение по объему, чередованию, а также формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний.

Целью обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе является их подготовка к изучению дисциплин в медицинском вузе в общем потоке с русскоговорящими студентами.

Решение этой задачи предполагает приведение в систему знаний, приобретенных иностранными гражданами на родине; восполнение имеющихся пробелов в образовании, обусловленных различным уровнем базовой подготовки; создание теоретической базы образования будущего медика; обучение языку предметов как средству получения научной информации в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников, учебных пособий и лекций на русском языке.

Наш опыт работы с иностранными гражданами на предвузовском этапе обучения позволяет выделить использование следующих педагогических технологий.

1. Информационные технологии.

Цель – подготовка эрудированного специалиста, обладающего большим запасом информации. Как известно, информационные технологии – это система работы с информацией в широком значении, будь то, например, учебная, научная, профессиональная или бытовая информация с применением новейших технических и педагогических средств [2, с. 175].

Основной формой организации и методом обучения иностранных учащихся подготовительного факультета во II семестре является учебная лекция. На лекции студентам сообщаются основы научных знаний по изучаемой дисциплине, строится логически последовательная, цельная система этих знаний. Как отмечает Е.И. Мотина, «...конспектирование и запись лекций занимают значительное место в учебной деятельности студентов. Правда, студенты-иностранцы, обучающиеся на подготовительном факультете, еще только приобщаются к ведению конспектов и записи лекций по специальным дисциплинам, но именно в данный период закладываются первоначальные навыки и умения по этому виду речевого общения, которые становятся фундаментом для его дальнейшего расширения, углубления, совершенствования [4].

2. Технологии коммуникативного обучения.

Цель – совершенствование способов взаимодействия с людьми, организация групповой, коллективной или индивидуальной работы.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного наиболее эффективным средством обучения считает комплексный учебник, обеспечивающий взаимосвязь обучения языковым средствам и речевой деятельности и воплощающий в себе технологию формирования коммуникативной компетенции

Преподавателями кафедры русского языка № 1 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета было создано пособие «Ждем вас в Рос-

сии» (М., 2011) [4], основная цель которого заключается в подготовке будущих специалистов и лиц, имеющих контакты с русскоязычным населением, к активному общению на русском языке.

Поскольку активизация речевой деятельности возможна при использовании такой единицы, как типовой прагматически организованный учебный текст, то особое внимание уделялось подбору текстового материала, который формировался в виде тематических блоков, представляющих собой основу для решения коммуникативных задач: запрос и получение информации по различным проблемам социального, профессионального характера; выражение собственного мнения, оценка, обоснование событий, аргументация, констатация фактов, последовательное их изложение. Реализация коммуникативных задач осуществляется с использованием соответствующих лексико-грамматических и речевых средств.

3. Личностно-ориентированные технологии.

Цель – формирование в процессе обучения активной личности, способной самостоятельно строить свою учебно-познавательную деятельность. Технологии содержат такие элементы как соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в пользу последней, индивидуальные формы контроля знаний и другие.

Непременным условием успешного преподавания является создание учебных пособий, обеспечивающих студентов материалом для самостоятельной работы, а преподавателей – средством управления учебной деятельностью группы.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр образовательной системы личность учащегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию природных потенциалов. Используя навыки, полученные иностранными учащимися на Родине, преподаватели продолжают обучать их рациональным приемам работы с книгой, чтению профессионально ориентированной литературы, повышая мотивацию обучения на начальном этапе. Личность учащегося проявляется в освоении индивидуальных образовательных программ.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного рекомендует для обучения инициативной (спонтанной) устной речи предлагать учащимся набор конструкций и определенный список лексического материала, с помощью которого они смогут продуцировать речь. Подставляя в данные конструкции необходимые слова, можно получить бесконечное количество вариантов, представляющих логически связанные речевые высказывания.

Таким образом, на этапе предвузовской подготовки по русскому языку осуществляется обучение студентов в учебно-научной сфере общения и формируются коммуникативно-речевые компетенции учащихся.

Формирование лингвистической компетенции учащихся при обучении общему владению русским языком базируется на самой тесной взаимосвязи его системных аспектов – фонетики, лексики и грамматики.

Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного, в обучении общему владению языком и научному стилю речи, фонетическому и лексико-грамматическому аспектам, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в настоящее время являются основой повышения качества языковой подготовки иностранных учащихся на всех этапах обучения, и, прежде всего, на предвузовском этапе.

Координация работы преподавателей кафедр русского языка и общетеоретических дисциплин (общей биологии и анатомии, физики и математики, химии) способствует соблюдению в учебном процессе единого языкового режима, разработке учебных тем, созданию методических пособий и учебников медико-биологической направленности, которые формируют уровень профессиональной, языковой и коммуникативной компетенции, обеспечивают потребности будущих студентов-медиков в практическом овладении русским языком как средством общения в учебно-профессиональной деятельности [1, с. 187].

По нашему мнению, ни одна педагогическая технология не остается неизменной, поскольку конкретные педагогические условия накладывают свой отпечаток и делают технологию комплексной. Преподаватель, как правило, ориентируется на наиболее часто встречающиеся в практике ситуации и отбирает различные элементы из нескольких технологий, создавая тем самым свою конкретную технологию преподаваемого предмета.

Рациональное сочетание современных педагогических технологий позволяет развивать активность иностранных студентов и повышать качество их обучения.

Список литературы

1. Березняк, Ю.Л. и др. О преподавании естественно-научных дисциплин иностранным студентам подготовительного факультета на русском языке [Текст] / Ю.Л. Березняк, Т.В. Олешко, Т.К. Щербакова, В.М. Лузина, В.З. Игнатенко, С.И. Макуха // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: сб. материалов III Международной научно-методической конференции. – Новочеркасск: ЮРГТУ(НПИ), 2009. – С. 187-189.

2. Елизарова, Л.Ю. К вопросу о технологии организации работы иностранных учащихся с учебной литературой на предвузовском этапе обучения (медико-биологический профиль) [Текст] / Л.Ю. Елизарова, Л.П. Шведова, Т.В. Олешко // Дни медицинской лабораторной диагностики Южного Федерального Округа: материалы IX Межвузовской конференции с международным участием. – Ростов н/Д.: РостГМУ, 2010. – С. 175-177.

3. Капитонова, Т.И. Становление и развитие методики обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (1965-2010 гг.) [Текст] / Т.И. Капитонова // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы Международной научно-методической конференции. – СПб.: Изд-во Полторака, 2010. – С. 43-53.

4. Лучкина, Н.В. и др. Ждем вас в России [Текст]: учеб. пособие по русскому языку для студентов-иностранцев / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, С.А. Мирзоева, Т.В. Прокудайло, В.И. Саямова. – М.: ФГОУ «ВУНМЦ Росздрава», 2012. – 134 с.

5. Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингво-методические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов [Текст] / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.

О.Е. Сергеева

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PRINCIPALS OF USAGE THE COMMUNICATIVE PLAYING METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL COURSE

Ключевые слова: дидактические игры, игровой элемент, речевые навыки, семантизация лексики, конструирование высказываний, обучение в игре.

Key words: didactic games, playing element, oral speech habits, presentation of vocabulary, the construction of phrases, learning through playing

Summary: The article dwells upon the communicative playing method of teaching phonetics, grammar and vocabulary through special didactic games in the process of learning Russian language in the pre-school educational course.

Обучение русскому языку как неродному детей 5-6 лет представляется возможным с методической точки зрения, так как они достаточно хорошо владеют родным языком, а их умственное развитие вполне соответствует данному возрасту.

Занятия следует проводить в утренние часы, в специально оборудованном для этого кабинете, можно в обычном классе, в котором есть отдельный уголок, посвященный изучаемому языку, где находятся игрушки, предметы обихода, картины, схемы, лото в картинках, детское домино, раздаточные цветные карточки, диафильмы на изучаемом языке и др.

Сущность применения в учебном процессе коммуниктивно-игрового метода заключается в решении познавательных задач, поставленных в занимательной форме. Усваивая или уточняя в дидактической игре тот или иной программный материал, дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам; упражнять память, внимание; учатся применять четкую и точную терминологию, связно рассказывать; описывать предмет, называть его действия и качества; проявляют сообразительность, находчивость.

Мы считаем, что дидактические игры имеют своеобразную структуру, в которой можно выделить следующие элементы, такие как:

- а) обучающая задача;
- б) игровой элемент;
- в) правила;
- г) подведение итогов.

Обучающая задача определяет содержание, правила игры и направляет игровые действия. Реализация обучающих задач происходит через игровой элемент. Наличие игрового элемента – главное отличие дидактической игры от дидактического упражнения. Введение игрового элемента в упражнение делает его игрой, а исключение игрового элемента из игры превращает её в упражнение. Игровые элементы осуществляются в форме игровых манипуляций игрушками, предметами или картинками, в форме поиска предмета и его нахождения; выполнения ролей; соревнования, особых игровых движений. В одной игре иногда встречается несколько игровых элементов.

Регулируют дидактическую игру правила, выполнение которых способствует развертыванию содержания игры, осуществлению дидактических задач. Дидактические игры классифицируют по содержанию, по наличию или отсутствию игрового материала. По содержанию дидактические игры делят на игры по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, игры музыкальные и т.д. По использованию игрового материала выделяют игры с игрушками и картинками, настольно-печатные, словесные.

В основу отбора игр для обучения речевому общению детей-иностранцев положены следующие принципы:

1. Соответствие игр психологическим особенностям учащихся, т.е. их интересу, уровню умственного развития, особенностям памяти, восприятия, воображения.
2. Соответствие игр общедидактическим принципам: от легкого к трудному, от конкретного к абстрактному.
3. Уровень развития речи детей.
4. Соответствие игр основному материалу экспериментальной программы, составленной нами.
5. Соответствие игр требованиям учета трудностей в усвоении русского языка дошкольниками-иностранцами.

Большинство предлагаемых дидактических игр решает задачи пополнения, закрепления или систематизации знаний, полученных в процессе прямого обучения, поэтому при организации экспериментального обучения мы учитывали, пройден ли по программе учебный материал, какова степень его усвоения. Сущность дидактических игр заключается в том, что играющие должны оперировать полученными знаниями.

Данные психологических исследований свидетельствуют о том, что слишком простые, как и слишком трудные, игры не вызывают у детей ин-

тереса, следовательно, игра по степени сложности должна соответствовать уровню психического развития детей.

При обучении детей-дошкольников речевому общению на русском языке игра приобретает новое содержание по сравнению с игрой на родном языке, где само действие имеет первостепенное значение. Здесь же, не снижая воспитательного значения игры, мы стремились ввести в нее учебный элемент: лексику, фразу, текст. Игра вводится на занятии именно тогда, когда необходимо закрепить, усовершенствовать речевые навыки, обогатить лексический запас детей.

1. Структура и содержание урока русского языка

В основу занятий по русскому языку положена жизненная заинтересованность детей в усвоении речевого материала, диктуемая социальной необходимостью общаться на русском языке и игровое моделирование учебного процесса.

Занятия следует проводить 2 раза в неделю по 25-35 минут (в зависимости от утомляемости детей) в небольшом детском коллективе (две группы – 12 и 14 человек). Обучение в группе обладает большими преимуществами перед индивидуальным обучением. Дети легко, комфортно и уверенно чувствуют себя в привычном для них коллективе сверстников, они не любят оставаться один на один с учителем. Заинтересованность, эмоциональная насыщенность, радость за свои успехи в группе утраивается. В ней легко создаются игровые ситуации, осуществляется игровая деятельность. Групповое занятие не так утомительно для каждого отдельного ребенка.

По предварительному собеседованию выявляется первоначальный уровень владения русским языком. Хотя игры проводятся в группе, личностный поход к каждому ребенку определяется назначением ролей как для более сильных учеников, так и для слабых. Игры должны вызывать у детей интеллектуальные затруднения, ибо бездумное, механическое повторение фраз за учителем, не несущее ничего нового и интересного для детей, не дает особых результатов. Во время игр идет интенсивное интеллектуальное развитие детей, ни начинают четко чувствовать и разграничивать доброе и злое, смешное и несмешное, трудное и легкое и т.д.

Безусловно, необходима помощь родителей в начале курса для закрепления и тренировки нового речевого материала дома с детьми. Родители помогают с переводом некоторых фраз с русского языка на родные языки детей для облегчения понимания просьб и заданий преподавателя на первых занятиях.

Структура занятий по русскому языку рекомендуется следующая:

1. Создание языковой атмосферы и мимическая разминка;
2. Фонетическая зарядка (с отработкой знаков транскрипции) и фонетические игры;
3. Закрепление ранее пройденного материала с одновременной проверкой того, как понят и усвоен этот материал детьми;

4. Проведение смоделированных игр-упражнений для активизации речевой деятельности;
5. Гимнастика-физкультминутка при словесном (музыкальном) сопровождении;
6. Представление нового материала, обязательные игры-упражнения на употребление новых слов и фраз;
7. Подвижная игра со словесным сопровождением на русском языке.
8. Шуточное подведение итогов урока и прощание на изучаемом языке.

Атмосферу иностранного (русского) языка нужно создавать с самого начала обучения. Важно, чтобы все действия и поступки учителя ассоциировались у ребят с изучаемым языком. Языком-посредником лучше пользоваться только на самых первых занятиях, пока дети плохо владеют русским языком. В дальнейшем – лишь при объяснении новых игр и в тех случаях, когда обойтись без объяснения на родном языке или перевода невозможно.

С пятого занятия русским языком разучивается с детьми стихотворение с использованием уже знакомых им слов (мама, папа, сестра, брат, семья). Разучивание стихотворения сопровождается картинкой-иллюстрацией. Когда дети хорошо усваивают одно стихотворение, мы тут же следует приступить к разучиванию следующего. После этого каждое занятие начинается с речевой зарядки, включающей отработку звуков и повторения разученного стихотворения. Иногда вместо декламирования стихотворения дети повторяют считалочки (например: *один, два, три, четыре, пять – начинаем мы играть*) или несложное описание по картинке.

Подобное начало занятия создает языковую атмосферу, настраивает детей на восприятие иностранной речи, помогает вызову установки говорить на русском языке. Для выработки у ребенка установки говорить на том или ином языке необходимо непосредственное влияние этого языка на ребенка. Важно, чтобы в течение всего занятия обучаемые находились в атмосфере данного языка. Чтобы дети привыкли к тому, что на занятии они могут выразить свои мысли только на изучаемом (в данном случае на русском) языке. Удовлетворение потребности ребенка говорить, возможно, только в соответствующей ситуации, т.е. на материале русского языка. Русские дети на занятиях языком просто играют в иностранный язык, не чувствуя в этом жизненной необходимости, а иностранные дети стараются как можно скорее выучить русские слова и выражения, чтобы пользоваться ими в повседневной жизни.

При изучении любого иностранного языка, в частности, при изучении русского языка как иностранного, очень важную роль играет усвоение произносительных норм языка. Под произношением часто понимают лишь воспроизведение звуков изучаемого языка. Однако термин «произношение» значительно шире и включает в себя кроме звуковых средств выражения единиц речи, также интонацию, являющуюся одним из главных грамматических средств передачи мысли и смысловых оттенков (мелоди-

ку, ритмику фразы). Интонация всегда связана со смысловым содержанием предложения, с ситуацией и эмоциями. Интонация как бы накладывается на предложение и переплетается с его внутренней структурой, придавая предложению коммуникативную направленность. Правильное интонирование, как важный компонент устной речи, способствует лучшему пониманию и восприятию речевого высказывания при общении.

Современный подход к изучению русского языка уже на начальном этапе, когда дети овладевают спонтанной речью, требует обращать внимание на правильное интонирование при выполнении любых видов упражнений.

Многие методисты исключают фонетический курс при обучении иностранной разговорной речи дошкольников. Тем не менее, именно дошкольникам звуковая сторона дается легче, чем старшим ученикам. Способность малышей путем имитации овладеть звуками второго языка приводит в конечном итоге к полной автоматизации произношения. Правильное воспроизведение новых звуков свидетельствует о тонкости звуковых восприятий и гибкости речевого аппарата у детей дошкольного возраста. Поэтому, мы считаем, что целесообразно в начале занятия проводить сначала мимическую разминку, а затем фонетическую игру-зарядку, которая настроит речевой аппарат детей на воспроизводство русских звуков.

Мимическая разминка предполагает тренировку, укрепление и разогревание речедвигательного аппарата. В нее могут входить следующие упражнения:

1. Сперва сомкните губы в маленькую трубочку, нахмутив брови, затем растяните их в широкой улыбке;
2. Вытяните губы в длинную трубочку и сдвиньте их к носу, вправо, влево;
3. Двигайте вытянутыми губами вправо по кругу (так же влево);
4. Вытяните острый язычок вниз на подбородок, (на правую щеку, на левую щеку);
5. Прикусите верхними зубами нижнюю губу, отпустите её;
6. Прикусите нижними зубами верхнюю губу, отпустите и т.д.

Основной задачей фонетических игр первого периода является предупреждение и преодоление интерференции родного языка наряду с развитием новых умений и навыков произношения. Поэтому среди фонетических игр этого периода преобладают **подражательные игры-миниатюры**, когда вслед за учителем дети произносят закрепляемый звук в ряде еще незнакомых им слов.

На первых занятиях дети встречаются с трудным для них звуком !ф! в словах: *фамилия, шкаф, форточка, фото, жираф и т.д.* При работе над этим звуком используется следующий игровой прием: (Например: *Дети, прикусите нижнюю губу верхними зубами и покажите мне как фыркают маленькие ёжики [ф] – [ф] – [ф]. Теперь дуем на «свечу» (указательный пальчик руки), или на «озябшие» руки, произнося вслед за учительницей [ф-ф-ф]. А теперь слушаем и повторяем за мной хором слова – флаг, Фёдор,*

фото, фамилия, жираф). При отработке звука [ж] все дети на пару минут «превращаются» в жуков или пчел, жужжа: [ж-ж-ж] В процессе работы над произношением дети «шипят» как змеи: [ш-ш-ш]; воображая себя, насекомыми зовут цыплят: «цып-цып-цып»; накачивают насосом воздух в большой мяч, произнося при этом: [с-с-с] Дети автоматически повторяют за преподавателем специально отобранные для речевой зарядки слова, без перевода и наглядной демонстрации, только для имитации звуков чужой речи. В процессе практической работы мы убедились, что имитация является одним из эффективнейших приемов обучения детей дошкольного возраста иностранному языку. Путем естественной, произвольной имитации, не связанной с предварительным обдумыванием, дети без особых усилий овладевают фонемами русского языка.

Примером другого вида фонетических игр может быть игра «Угадай звук». Сущность её заключается в том, что преподаватель беззвучно произносит нужный звук, стоя лицом к детям. А учащиеся должны догадаться, о каком звуке идет речь, громко произнести этот звук и придумать с ним слово.

На первом этапе обучения применяются и рифмованные фонетические игры с готовым языковым материалом (игровые учебные стихи), в процессе которых дети запоминают небольшие рифмовки из специально подобранных на нужный звук стихов, сопровождая их показом называемых действий. (Пример на звук [л] *Лена искала будавку, а будавка упала под давку.*)

Повторение за преподавателем коротенького стишка, скороговорки или считалочки, даже отдельных фраз является очень эффективным методом в обучении фонетике. Это можно объяснить тем, что дети дошкольного возраста лучше воспринимают звуковой ряд в определенной гамме звуков, т.е. в слове. (*Один, два, три, четыре, пять – начинаем мы играть!*).

В начале занятия повторение стихотворения или отдельных фраз на русском языке вводит детей в атмосферу русского языка, способствует актуализации установки говорить по-русски. В дальнейшем ходе занятия важно не нарушить эту установку. Такие, часто употребляемые на занятии выражения, как: *очень хорошо; нехорошо; встаньте; садись; иди сюда; посмотрите сюда; тише, дети и т.д.* стали употреблять с первых же занятий, в нужной для каждого выражения ситуации. Обязательно нужно сопровождать их соответствующей интонацией, мимикой, движениями. А так как фразы повторяются постоянно от занятия к занятию, то дети быстро усваивают их значение и сами употребляют в речи.

В нашей практике были случаи, подтверждающие мнение других преподавателей: занятия иностранным языком дошкольников оказывают благотворное влияние на произношение звуков родного языка. Родители детей отмечают быстрое исправление звуков родной речи уже после четырех месяцев занятий русским языком.

Поскольку усвоение иностранной речи у дошкольников при устном характере обучения имеет очень много общих черт с овладением родным

языком, следует избегать введения отдельных, изолированных от предложения слов, так как организация обучения неродному языку дошкольников должна обеспечивать усвоение языкового материала в единстве его лексического, грамматического и фонетического компонентов. Кроме того, организация учебного материала по русскому языку с дошкольниками должна осуществлять развитие устной речи на базе минимального количества лексических и грамматических средств и в то же время обеспечивать максимальную повторяемость их в речи. Только при условии максимальной повторяемости строго ограниченного количества языкового материала могут установиться прочные связи между отдельными языковыми средствами и их значениями, а затем и автоматизироваться.

В основу организации учебного материала по русскому языку для дошкольников должна быть положена *фраза*, что надо идти в обучении *от целого к части, не наоборот*.

Многие современные учителя, методисты в процессе организации учебного материала обращаются к методу *моделирования*. Использование моделирования для обучения устной речи базируется на психологической особенности речевой деятельности, заключающейся в том, что в основе её лежит овладение стереотипами связи слов в рамках определенных речевых конструкций. Как и в родном языке, ребенок строит предложения на русском языке по определенным «моделям» (стереотипам), сформированными у него путем многократного повторения аналогичных предложений.

В основе обучения второму языку должна лежать устная речь, состоящая из типовых предложений, получивших названия в методической литературе как «синтаксические модели» или «модели-предложения».

Благодаря использованию моделей-предложений осуществляется комплексное преподавание иностранного языка, т.е. без деления его на аспекты (грамматика, фонетика, лексика). Дети усваивают не правила о грамматике и фонетике, а овладевая языком, практически, усваивают и звуковую и грамматический строй языка. Так как объем детской памяти и внимания достаточно большой, а дети еще не научились расчленять, анализировать и синтезировать речевой материал, то они мгновенно схватывают предлагаемые им фразы, которые затем многократно повторяются.

В речевых моделях должны отражаться наиболее часто встречающиеся грамматические конструкции, а словарный минимум отбирается из круга знакомых детям названий предметов и явлений, которые ежедневно окружают детей. Важным требованием к отбору грамматических форм является возможность создания с ними различных речевых ситуаций.

Если с самого начала дети получают готовые модели-предложения: *папа работает в школе (в университете), мама приехала из Вашингтона, зайчик боится волка* и т.д., если дети хорошо усвоят готовые речевые образцы – языковой интерференции можно избежать.

Речевой образец всегда связан с определенной ситуацией, имеет конкретный характер и соответствует, поэтому конкретному, наглядно-образному мышлению дошкольников. Моделирование учебного материала

в виде речевых образцов позволяет с первых же дней обучения пользоваться иностранным языком как средством общения. Усвоение речевого образца не требует анализа языковых явлений и представляет для дошкольника более естественный путь усвоения русского языка.

Отбор речевых образцов целесообразно начинать с несложных предложений. В дальнейшем можно вводить отрицательные и вопросительные конструкции, вопросно-ответную форму работы.

Например, дети усвоили грамматические модели: *это зайка; это стол*. Позднее: *зайка сидит; зайка сидит за столом*. После знакомства с продуктами питания модель расширяется: *зайка сидит за столом и ест морковь*. Ситуации для усвоения данных речевых моделей были созданы с помощью игрушек и муляжей овощей. После того, как эти модели были усвоены, дети самостоятельно варьировали их в простых инсценировках: *белка сидит за столом и ест орехи, ёжик сидит за столом и ест яблоко и т.д.* Выработка прочного стереотипа обеспечивает правильное построение предложения. Дети-дошкольники любят все повторять: с удовольствием играют в одну и ту же игру, рассматривают уже знакомые им картинки, с неослабевающим интересом слушают уже хорошо знакомый им рассказ. Без особой затраты сил, незаметно для самих себя дети усваивают речевые модели. В дальнейшем в процессе несложных по сюжету обучающих игр у детей автоматизируется навык применения речевых моделей (в тоже время это и грамматические модели).

Винительный падеж, например, можно проходить с детьми в процессе ролевой игры «в магазин». Можно пригласить детей и в «магазин игрушек», и в «магазин одежды», и в «продуктовый магазин», и в «зоологический магазин». Дети могут играть в эту игру бесчисленное количество раз и всегда с большим интересом. В процессе игры «покупатель-ребенок» ученик должен был попросить по-русски выбранную им вещь: *дайте мне, пожалуйста, яблоко (платье, стол, мячик, зайку и т.д.)*. Конечно, ребёнок должен был в процессе игры здороваться, прощаться и благодарить тоже по-русски. Другими словами: в рамках игровой ситуации между «продавцом» и «покупателем» происходил диалог на русском языке, игра создавала такие условия речевой деятельности, где решались коммуникативные задачи. Дети, в данный момент не принимающие участия в игре, не остаются пассивными: стоит только «продавцу» или «покупателю» допустить ошибку в русской речи, как несколько голосов спешит исправить их.

2. ОТБОР ТЕМАТИКИ И ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА. СЕМАНТИЗАЦИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЛЕКСИКИ.

При выборе тематики и лексического материала для занятий по русскому языку мы опираемся на положения дошкольной дидактики о том, что основой процесса познания у ребенка-дошкольника является предметно-чувственная деятельность и возникновение конкретных представлений об изучаемых предметах и явлениях. Моделирование работы по отобранной тематике должно соответствовать возрастным интересам детей. В пер-

вую очередь была отобрана лексика обслуживающая ежедневные занятия детей и их семей. Мы старались минимизировать объем языкового материала, используя лексико-грамматические конструкции, которые отбирались при тщательном изучении жизни и деятельности детей.

Учебный словарь дошкольника должен включать наиболее употребительные фразы, конструкции, слова и речевые клише, а также определенное грамматическое наполнение. В рамках тематических разделов лексический материал должен постепенно расширяться усложняться соразмерно содержанию и формам устной речи детей. Тематика занятий не должна идти вразрез со знаниями, интересами детей и развитием их родной речи. Детям хочется знать весь окружающий предметный мир и мир их игрушек, этим мы руководствовались при выборе учебных тем и их лексического наполнения.

Предлагаются следующие темы для изучения:

1 год обучения

1. Я и моя семья.
2. Мои игрушки.
3. Домашние животные.
4. Дикие животные.
5. Моя одежда.
6. Овощи и фрукты.
7. Все цвета радуги.
8. Времена года. Погода.
9. Пища и посуда.
10. Наш дом.

2 год обучения

1. Наш город. Где мы живем.
2. Мебель в доме.
3. Виды транспорта.
4. Части тела. У доктора.
5. Личная гигиена и здоровье.
6. Профессии.
7. Скоро в школу.
8. Глаголы движения. Спорт.
9. Наши праздники.
10. Телефонный разговор.

Количество слов, вошедших в темы первого года – около 300. Кроме того, на первом году обучения дети заучивают 8 коротеньких стишков и 5 песенок.

На втором году обучения пройденные темы закрепляются и расширяются в процессе обучения добавляются новые. Количество новых слов, вошедших в активный словарь детей второго года обучения, тоже составило примерно 400 единиц.

На втором году обучения дети выучивают 9 стихотворений и 6 песенок. Языковой материал отбирался согласно двум критериям: употребляемости слов в данном возрасте и доступности для детей 5-6 лет. Согласно критерию доступности отбирались слова знакомые и понятные детям по своей семантике: действия и предметы, которые хорошо усвоены в системе родного языка, с которыми они постоянно сталкиваются дома, в семье, на улице, в магазине. В таком случае новый звуковой комплекс (слово иностранного языка) встречает уже сформированное значение слова, понятия о предмете. При этом русское слово, усваиваемое ребенком, будет относиться к предмету не непосредственно, а опосредованно, через понятия родного языка.

Как показала практика работы, за два года обучения (примерно 17 месяцев) дети активно усвоили около 700 слов, большое число выражений и словосочетаний, в состав которых входят эти слова. Мы считаем, что не стоит гнаться за количеством лексических единиц. Большое количество слов обременяет память ребенка, а главное – мешает выполнению основной задачи: научить ребенка общаться на русском языке.

Наряду со специально отобранным лексически материалом, который дети усваивают активно, они ещё понимают многие слова-команды и фразы, которыми учитель пользуется на занятиях и которые постепенно из пассивного словаря тоже переходят в активный словарь детей. В конце *первого года обучения* учащиеся могут ответить на вопросы собеседника: как их зовут, сколько им лет, где они живут, а также могли задать эти вопросы товарищам. Малыши умеют отвечать на приветствие, вежливо отказаться от чего-либо, поблагодарить, попрощаться. Отвечают на вопросы: Что это? Где находится необходимый предмет? Какого он цвета? Хочет ли ребенок есть или пить? Что он/она/ ест или пьет? Вкусно ли то, что он/она/ ест? Дети научились вежливо просить дать им какую-нибудь вещь, подзвать своих товарищей и дать им команду к действию: идите, бегайте, стойте, прыгайте, рисуйте и т.д.

Так как процесс овладения родным языком у малышей начинается со слушания и понимания, то с помощью небольшого запаса слов мы старались приобщить детей к слушанию и пониманию иностранной речи. Восприятие чужой речи на слух – необходимое условие формирования у ребенка его собственной речи, так как процесс слушания и понимания генетически предшествует процессу активной речи ребенка. Слушание дает ребенку первую модель речевого действия. Дети постепенно привыкают к звукам и звукосочетаниям иностранной речи, они должны привыкнуть воспринимать иностранные слова в потоке речи. С этой целью следует не только вести занятия по возможности целиком и полностью на русском языке, но кроме этого *на втором году обучения* давать детям слушать рассказы и сказки по диафильмам, открыткам и картинам.

В процессе занятий мы пришли к выводу, что слушание является важным и сложным навыком, требующим особых форм работы в общей системе обучения русскому языку как иностранному. Весь процесс обучения и усвоения иностранной речи должен осуществляться в такой последовательности: слушание русской речи, понимание, проговаривание (отдельных слов и тут же фраз), вопросно-ответная работа, ситуативные и другие виды упражнений с употреблением моделей-предложений.

Следовательно, первым этапом в овладении вторым языком является аудирование. Понимание речи и активное владение ею стоят в прямой зависимости. Легче учиться писать, упражняясь в письме, а говорить – упражняясь в речи.

Список литературы

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения разговорной речи на русском языке: Проблемы и перспективы [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 219 с.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России [Текст]; под ред. Л.В. Московкина. – СПб., 2008.

Е.В. Солнцева-Накова, Вл. Манчев

О ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА К НОВЫМ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

ONA PROBLEM OF ADAPTATION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO USING NEW INFORMATIONAL TECHNOLOGIES

Ключевые слова: новые информационные технологии, компьютерная лингводидактика, информация, информационное общество, образование, мультимедийные продукты

Key words: information technology, computer lingua-didactics, information, information society, education, and multimedia products

Summary: Observation on the problem of adaptation of Russian language teaching to new informational technologies allows us to make the following conclusions:

- Up-to-date informatization of education enters a new qualitative stage.
- Actual problems of methods of Russian language teaching connected with informational technologies are quite perspective and undeveloped branch of science.

Научно-образовательный процесс по своей сущности является информационным, а информация представляет собой неисчерпаемый ресурс не только на Земле, но и во всей Вселенной. При обработке информации она, в отличие от всех других ресурсов, не исчерпывается, а обогащается.

Важная роль информации в сфере образования обусловлена следующими факторами:

Во-первых, в настоящий момент наступило время так называемой *второй технологической волны*.

Во-вторых, *информационное общество*, в котором мы живем, характеризуется быстрыми изменениями.

В-третьих, появилась необходимость в том, чтобы *каждый молодой человек овладел новыми информационными технологиям*.

В-четвертых, электронно-образовательные ресурсы не должны дублировать книгу, а наоборот, они должны быть направлены к таким учебным задачам, решение которых невозможно при полиграфических изданиях.

В-пятых, компьютер дает нам в руки пять новых педагогических инструментов – интерактив, мультимедию, моделинг, коммуникативность, производительность.

Вот почему новые информационные технологии (НИТ) стали *приоритетом в образовании*.

Многие исследователи рассматривают Интернет как уникальную коммуникативную среду, выполняющую такие функции, как: 1) воспитательную; 2) культурную; 3) лингвистическую; 4) когнитивную; 5) коммуникативную и 6) обучающую.

Главная задача, которая стоит перед преподавателями русского языка – это разработка и методическое описание обучающей функции Интернет-среды. На смену традиционной передаче и приобретению знаний приходят инновационные технологии, инновационная практика обучения.

Под технологией мы понимаем совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности в учебном процессе. Инновационная технология – это технология, опирающаяся на науку инноватику, которая рассматривает любой вопрос повышения уровня образования.

Наблюдаются новые тенденции в области филологического образования:

С одной стороны, «филология как наука о человеческом творчестве» – дефиниция 1914 г. [2, 29], переносится в сеть Интернет, так как действует процесс дигитализации.

С другой стороны, заметно непрерывное увеличение роли невербальных средств – информация почти во всех сферах подается уже в новой упаковке: поскольку внимание молодежи нельзя долго удержать над толстыми книгами, а только при помощи DVD – коротких клипов, которые сочетают в себе цвет, образ и звук в виде мультимедийных программ. В этом отношении даже предлагается рассматривать право на информацию как неотъемлемой части культурного многообразия, что обеспечивает индивиду свободу слова в информационном обществе [1, 112-115].

В последнее время появился ряд трудов, в которых описывается и анализируется работа в этой области. Интерес представляют публикации, в которых описываются и анализируются исследования в этом направлении. Так, например, в книге доц. К. Петкова «Търсене на информация в Интернет», сделан обзор поисковых систем по странам [Петков, 2003: 217]. В разделе «Россия» указаны наиболее часто используемые поисковые системы: Рамблер, Апорт и Яндекс (www.rambler.ru, www.aport.ru, www.yandex.ru).

Польская русистка Б. Хлебда из г. Ополе разработала инновационный проект, который, «вероятно, является первым изданием такого рода в Польше».

Создатель Российско-американского информационного агентства «IntegrumWorldWide» Александр Смолянский в своем докладе на тему: «Интернет для русистов» на конференции в Познани подчеркивает, что «современные технологии не просто делают традиционные методы преподавания более эффективными, но зачастую предоставляют возможности, ранее принципиально недоступные» [5, 239]. Лингвист говорит о скорости поиска; его точности и мультимедийных возможностях [там же].

Подтверждением второй наблюдаемой нами тенденции, была проделанная на этой же конференции демонстрация проф. М.Р. Кондубаевой, завкафедрой общего и сопоставительного языкознания при Казахском университете международных отношений г. Алматы. Проф. Кондубаева продемонстрировала всем участникам конференции мультимедийную программу на тему: «Музеи мира и Казахстана», изготовленную Центром информации при Министерстве образования, совместный проект с Сингапуром (ноу-хау засекречено). Программа содержит 6 модулей. Судя по всему, этим программам принадлежит будущее.

Современные информационные технологии находят все более широкое применение при преподавании русского языка, кардинально его обновляя не только новыми способами и формами, но и новыми достижениями в целях обучения.

Появился ряд новых работ, в которых рассматривается процесс создания программы «непрограммированным способом». Это связано с существованием двух подходов в реализации НИТ в практике преподавания русского языка иностранцам: репродуктивного и креативного.

В настоящий момент происходит смена поколений, технологий и методик преподавания в результате чего появился новый раздел методической науки – компьютерная лингводидактика (КЛД). Сущность КЛД в ее междисциплинарности, поскольку она связана с такими областями знаний как прикладная лингвистика, математическая лингвистика, системы искусственного интеллекта и т.д.

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению), определяется как теория обучения, которая исследует содержание, методы и формы организации обучения. Лингводидактика или дидактика языка исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго. Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом исследования психологов, психолингвистов, лингвистов и методистов. Осмысление этого процесса с позиций только той или иной отдельной дисциплины не позволяет получить полной картины усвоения языка в учебных целях. Сделать это, по мнению ученых, в состоянии только лингводидактика, так как она является интегративной наукой.

Следовательно, КЛД – это такая область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку. КЛД отвечает на вопрос: «Как решать проблемы лингводидактики и методики преподавания языка?» в условиях глобально меняющихся технологий. Сегодня перед преподавателями русского языка остро стоит проблема творческого использования НИТ в профессиональной сфере. К настоящему времени информация в сфере образования выходит на качественно новый уровень: решается задача массового использования компьютерных и сетевых технологий в профессиональном образовании и в частности, при преподавании русского языка.

В последние десятилетия наблюдается частое использование компьютера в практике преподавания русского языка, но, к сожалению, в сравнении с другими языками, например английским, в области обучения русскому языку появилось сравнительно небольшое количество программных продуктов. Основными причинами этого состояния науки является высокая технологичность исполнения программы, требующая участия высококвалифицированных программистов, недостаточная готовность большинства опытных методистов принимать участие в коллективной работе по созданию программных продуктов учебного содержания.

В конце прошлого и начале этого веков стремительный прогресс НИТ создал условия для преподавания языка в Интернете. Исследователи сразу же обратили внимание на изучение дидактического потенциала компьютерного обучения за счет использования новых возможностей.

КЛД продолжает развиваться очень динамично и сейчас она стоит на пороге нового этапа, а именно перехода от описательно-теоретического характера возможностей информационных технологий к практике преподавания языка, так как на программно-техническом уровне уже созданы все предпосылки для творческой деятельности педагога в учебном процессе.

В современной системе средств обучения появились новые компьютерные средства обучения (КСО). Настоящий момент характеризуется наличием КСО, педагогический потенциал которых не востребован в силу чрезвычайной новизны и технологической сложности этого явления.

История развития информационных технологий свидетельствует о том, что программисты высокого уровня создают и постоянно совершенствуют программные оболочки, а педагог может производить обучающие материалы непрограммируемым способом. При этом данные программные продукты постоянно наполняются разными дизайнерскими решениями (шаблонами, фонами, флажками, тематическими рисунками и фотографиями). Например, если сравнить современные компьютерные технологии с аналогичными десятилетней давности, то можно сделать вывод о том, какие возможности предоставят нам технологии в следующие 10 лет.

Следовательно, чем выше будет средний уровень специальной подготовки преподавателей русского языка в области информационных технологий, тем более совершенные программные оболочки будут создавать

софтверные компании. Поэтому к числу первостепенных задач следует отнести создание профессионально-ориентированной программы квалификации преподавателей русского языка в области использования информационных технологий и приобретения навыков производства мультимедийных обучающих материалов в среде специализированных стандартных программных приложений.

Наблюдение над проблемой адаптации преподавания русского языка к новым информационным технологиям позволяет прийти к следующим выводам:

- в настоящий момент информатизация образования переходит на качественно новый уровень;
- актуальные проблемы методики преподавания русского языка, связанные с компьютерными средствами обучения, являются самым перспективным и самым неразработанным направлением науки;
- существует настоятельная необходимость в создании обучающих программ на базе КСО, предназначенных для обучения студентов русскому языку;
- необходимо разработать профессионально-ориентированную программу подготовки преподавателей русского языка в области использования информационных технологий.

Список литературы

1. Кабаков, И. Право на культурно многообразии [Текст] / И. Кабаков. – С.: УИ «Св. Климент Охридски», 2007.
2. Перетц, В.Н. Из лекций по методологии русской литературы [Текст] / В.Н. Перетц. – Киев, 1914. Slavic printings and reprintings. – Paris, 1970.
3. Рыжов, В.Н. Дидактика [Текст] / В.Н. Рыжов. – М., 2004.
4. Сборник докладов и сообщений. X Конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре», 30 июня-5 июля, Санкт-Петербург, 2003.
5. Смолянский, А. Интернет для русистов [Текст] / А. Смолянский // Европейская русистика и современность: сб. – Познань, 2003. – С. 237-248.

Е.В. Черненко, Г.Г. Шутько, И.А. Борзова

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

ON THE QUESTION OF COMMUNICATION IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN AT THE BEGINNING LEVEL OF TRAINING

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап обучения, факторы коммуникации, метакоммуникация, диалог.

Key words: the Russian language as foreign, the beginning level of training, factors of communication, metacommunication, dialogue.

Summary: They consider communication as multifactor phenomenon. But phased forming of communicative skills of foreign students at the beginning level of training must be based on real life situations founding on the communicative competence in the form of three components: communicative, pragmatic, linguistic. Key elements of the process of communication for teachers of the Russian language as foreign become objective audience, channel, metacommunicative knowledge, context. Success of communication depends on professional skills to operate on these levels of communication.

В современном информационном мире неуклонно возрастает статус наук коммуникативного цикла, среди которых ведущее место занимает преподавание русского языка как иностранного. Исторически под коммуникацией понимались процессы вербальной перекодировки невербальной информации как побуждение к совершению какого-либо действия (и наоборот: из невербальной в вербальную сферу), впоследствии содержание сообщения расширилось. Как известно, передаваемый (принимаемый) текст сообщения можно представить как ряд факторов, например, содержание и конкретный способ передачи информации. Таким образом, коммуникация рассматривается нами как многофакторный феномен, а поэтапное формирование у иностранных студентов начального уровня обучения коммуникативных умений должно строиться в ситуациях реальной действительности на основе понятия коммуникативной компетенции, которую мы рассматриваем в виде трех ее составляющих: коммуникативной, прагматической и языковой.

Принято выделять следующие факторы передачи – приема сообщения, формирующие процесс коммуникации: фактор канала коммуникации, фактор адресанта сообщения, или коммуникатора, фактор адресата сообщения, или целевой аудитории.

Фактор канала коммуникации фиксирует несовпадение входа и выхода коммуникативных сигналов, система связи которых получила название кода: именно этот аспект коммуникации представляется нам особенно важным в процессе преподавания русского языка как иностранного на довузовском этапе обучения. По Ю. Лотману [3, с. 187], процессы столкновения кодов заложены даже при коммуникации двух людей, что связано с тем, что коды даже одного языка у разных его носителей могут не совпадать. Тем более несовпадающими являются коды носителей разных языков. Иностранные учащиеся неизбежно сталкиваются с восприятием иной системы видения и осмысления картины мира, отражающей национальную специфику и исторические традиции народа-носителя русского языка. В свою очередь, незнание преподавателями национальных (региональных) особенностей студентов, изучающих русский язык как иностранный, может приводить к неэффективной коммуникации.

Как известно, коммуникация протекает по двум основным каналам: вербальному и визуальному. Вербальная коммуникация основана на большом количестве лексических единиц, из которых складывается бесконечное число сообщений. Визуальная коммуникация вследствие отсутствия подобного набора заранее установленных единиц обладает более универсальным процессом восприятия. Такая модель коммуникации представляется нам достаточно эффективной при введении новых лексических единиц путем показа слайдов, фотографий, картинок, компьютерной презентации наглядного материала, выполненной на высоком эстетическом уровне. Большинство визуальных сообщений несет большее число информационных прочтений, порождающих дополнительные сообщения, сопровождающие основное. Поэтому не только введение новых лексических единиц, но и отработка грамматических категорий типа одушевленности – неодушевленности; единственного – множественного числа имен существительных и прилагательных в именительном падеже; родительного и предложного падежей в значении места – винительного падежа в значении направления и др. в сопровождении наглядно-иллюстративного материала как более богатого сообщениями канала зачастую является, более эффективным способом обучения, чем чистое вербальное сообщение. Система таких коммуникативных упражнений, безусловно, должна строиться с учетом поэтапного формирования у иностранных студентов речевых умений и грамматических навыков.

Фактор коммуникатора, или адресанта сообщения, определяет стратегические цели и тактические задачи общения, преследуемые в конкретной коммуникативной ситуации и влияющие на данный процесс. Обучая иностранных студентов русскому языку, преподаватель решает комплекс учебно-дидактических задач, включающих формирование учебно-профессиональных компетенций целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также развитие опыта самостоятельной деятельности и речевого самоконтроля, имеющих. Знакомя обучаемых с русской культурой, обычаями и традициями нашей страны, преподаватель подготовительного факультета помогает иностранным учащимся одновременно овладеть набором принятых в данной социальной информационно-образовательной сфере типов дискурсов, поскольку в каждом из них существует свой вариант коммуникативного поведения. Таким образом, преподаватель-коммуникатор не только готовит учащихся к будущей профессиональной деятельности, но и развивает их как личность.

Фактор целевой аудитории определяет цели адресата, его интересы. На наш взгляд, фактор аудитории, знание моделей мира, присущих каждому адресату, все еще недооценивается в преподавании русского языка как иностранного. Метод анкетирования помогает преподавателю собрать необходимый минимальный набор знаний о каждом студенте как компоненте целевой аудитории: возраст, пол, национальность, религия, семейное положение, политические и культурные предпочтения. Владение данной информацией позволяет прогнозировать возможности аудитории в области разви-

тия навыков чтения-понимания (слушания-понимания) текста, порождения диалогического (монологического) высказывания.

В условиях быстро меняющейся макроэкономической среды и повышения требований к конкурентоспособности специалистов, их общекультурной и профессиональной подготовки возрастает необходимость поиска ресурсов, способствующих более эффективному овладению учащимися русским языком как средством учебно-профессиональной коммуникации. В поиске путей повышения мотивации к обучению у иностранных учащихся определяющей характеристикой индивида является сложившаяся у обучаемых модель мира. Анализ современных педагогических и психологических концепций гуманистического направления привел нас к убеждению, что только обращение к личности обучаемого, к его личному опыту, к уже имеющимся у него и образующим его собственную картину мира личностным смыслам пробуждает и стимулирует процессы смыслообразования. Только эти процессы, переводя формальную объективную научно-предметную информацию в ранг личностных смыслов, обеспечивают усвоение нового знания.

Преподаватель-коммуникатор при этом имеет возможность отбирать выгодные для себя характеристики. Можно сказать, что в отличие от получателя информации коммуникатор оперирует и данными метауровня, т.е. дает нужную интерпретацию передаваемому содержанию. Преподаватель ведет одновременно коммуникацию и метакоммуникацию, оценивая действия аудитории по разным сценариям, в то время как адресат сообщения принимает участие только в коммуникации. Сложность заключается в том, что иностранные учащиеся на начальном этапе обучения русскому языку не владеют метакоммуникативным инструментарием, поэтому не могут адекватно интерпретировать получаемые сообщения и тем самым выпадают из процесса обычной коммуникации. Например, они не понимают шуток, иронии, неправильно приветствуют преподавателя (зав. кафедрой, декана), не владеют этикетными формулами извинения в случае опоздания, не могут соблюдать определенные речевые ритуалы, или метакоммуникативные правила, требующие в одном случае породить информацию, в другом – только получать ее. Высокоэффективным средством активного накопления речевого опыта и адаптации к русскоязычной среде может быть применение игровых диалоговых технологий. Несомненным достоинством такого средства обучения является то, что в играх могут модулироваться различные коммуникативные ситуации; в процессе игровой коммуникации иностранные учащиеся знакомятся и незаметно для себя обучаются различным видам речевой деятельности, совершенствуют навыки речевого самоконтроля, оценивая свои возможности, оттачивают способность принятия решения.

Метакоммуникативные процессы должны соотноситься с теми или иными типами дискурсов. Все мы, общаясь, накапливаем метакоммуникативный потенциал. Однако индивидуальный опыт иностранного учащегося начального периода обучения и опыт профессионального порядка несопоставимы по эффективности. Обладая подробным метакоммуникативным знани-

ем, находясь одновременно в ситуации коммуникации и метакоммуникации, преподаватель-коммуникатор может настолько точно управлять процессом передачи информации, что уровень достижения нужного результата резко повышается. Как известно, субъектно-субъектная модель обучения предполагает такую организацию диалога, при которой недопустимо интолерантное отношение к любому этически корректному высказыванию учащегося. Предполагаются педагогическое равенство и взаимное уважение, которые в полной мере возможны, если объектом диалога, дискуссии будет являться информация, владение которой не будет монополией одного из участников диалога, главным образом, преподавателя. С первых же занятий, знакомя учащихся с культурными традициями и обычаями русского народа, реалиями жизни в России, преподаватели русского языка как иностранного презентуют лексико-грамматический материал на текстах, рассказывающих о нашей действительности («Город, где я учусь», «Наш подготовительный факультет», «Москва – столица России» и др.), а закрепляют его на текстах, которые пишут студенты, рассказывая о своих семьях, школах, городах, национальных праздниках, о своих вкусах, пристрастиях, проблемах, увлечениях и т.д. На каждом уроке иностранные учащиеся задают вопросы друг другу (межкультурный диалог), сравнивая, определяя главную идею, обсуждают прочитанные сюжетные тексты, высказывают свое мнение, то есть проводят «дискурс-анализ» и выявляют «метасмысл». Преподаватель достаточно четко прогнозирует дальнейшее поведение своей аудитории, направляя свои усилия на создание контекста, а сообщение уже вытекает из него.

Очевидно, что темой диалога должен стать не только объективно ценный, но и личностно значимый для иностранного учащегося материал. Отбор речевого и языкового материала должен производиться не только путем гипотетического моделирования коммуникативных ситуаций с учетом объективных (этапов, сроков, условий обучения) и субъективных (коммуникативных потребностей, способностей студентов, целей, задач обучения) факторов, но и с использованием и умелым направлением в нужное русло спонтанно возникающих ситуаций общения. Искусственно модулируемые по образцу в учебном пособии диалоги в наименьшей степени допускают многообразие в восприятии: иностранные учащиеся, будучи связанными с национальным языковым пространством, слабо допускают перенос моделируемой коммуникативной ситуации в иное пространство повседневной жизни. Эти ограничения могут преодолеваются в развитии учебного диалога на изучаемом языке почти из любой стихийно возникшей коммуникативной ситуации. В области прикладных коммуникаций, таких как преподавание русского языка иностранным учащимся, преподаватель пытается внести изменение в акт коммуникации, чтобы перевести обучаемого на иной тип речевого поведения. Телефонный звонок, проблема в общежитии, усталость или плохое самочувствие, совершенная или планируемая иностранным студентом покупка в магазине или на рынке, потребность в совершении операции на почте или в банке, запроса о необходимой справке должны являться для преподавателя задачей

стимуляции нового речевого поведения. Эта в достаточной степени сложная задача облегчается тем, что зачастую преподаватель-коммуникатор может опираться на уже записанные в сознании иностранного студента сходные или близкие коммуникативные программы, таким образом, не столько вводя новое поведение, сколько активируя типы поведения, уже знакомые получателю информации по смоделированным в учебных пособиях диалогам. Т.е. эта опора на уже известное облегчает коммуникативный акт для получателя информации, обеспечивая положительную мотивацию процессу обучения русскому языку как иностранному.

Таким образом, ключевыми для преподавателя русского языка как иностранного, особенно на начальном этапе обучения, становятся следующие элементы процесса коммуникации: целевая аудитория, канал, ме-такоммуникативные знания, контекст. Успех коммуникации зависит от профессионального умения преподавателя оперировать на этих уровнях коммуникации.

Список литературы

1. Борзова, И.А. Пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся довузовского этапа обучения (Медико-биологический профиль) [Текст]: учеб. пособие / И.А. Борзова, Э.К. Панова, Е.В.Черненко. – Ростов н/Д.: РостГМУ, 2000. – 399 с.

2. Лотман, Ю.М. Устная речь в историко-культурной перспективе [Текст]: избранные статьи / Ю.М. Лотман. – Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 184-190.

3. Шведова, Л.П. и др. Пособие по русскому языку [Текст]: учеб. пособие / Л.П. Шведова, С.Ф. Панова, Т.Н. Прокудайло, Е.П. Киракосова. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 608 с.

И.М. Ярославская, И.А. Асадулаева, Т.П. Лебедева

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ МЕДИЦИНСКОЙ НАУКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS THE SCIENTIFIC LANGUAGE OF MEDICINE AT THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSES (FROM LECTURERS`EXPERIENCE)

Ключевые слова: иностранные студенты, обучение, язык медицинской науки, мотивационная деятельность иностранных студентов, пособие «Введение в язык медицинской науки. Практический курс».

Key words: international students, teaching, scientific language of medicine, motivation of international students, educational textbook «Introduction to scientific language of medicine. Practical course».

Summary: The article says that medical education is to be adopted to changeable conditions of modern society, professors when teaching international students should take into consideration international demands and standards, motivation activity of international students after coming back to their homeland.

Authors share their experience of teaching international students the scientific language of medicine with the textbook «Introduction to scientific language of medicine. Practical course», which has been prepared for publication at the Russian Language Department № 2 of the preparatory faculty for international students of RSMU, give the example of one unit of the textbook.

Ростовский государственный медицинский университет (РостГМУ) имеет богатый опыт в подготовке иностранных студентов. Наш университет имеет свои традиции, он сохранил контингент иностранных студентов.

Но требования времени таковы: современное медицинское образование должно быть

- качественным;
- разносторонним;
- основанным на современных технологиях;
- активным, т.е. быть способным адаптироваться к меняющимся условиям.

Согласно Государственным образовательным стандартам в учебных планах дисциплин русский язык как иностранный представлен предметом русский язык и культура русской речи как обязательный федеральный компонент учебного процесса.

Формирование иноязычной профессиональной компетенции будущего врача через посредство русского языка осуществляется в течение одного года обучения на подготовительном факультете (довузовский этап), а также на 1, 2, 3 курсе вуза. На довузовском этапе и первом курсе русский язык изучают в рамках овладения, условно назовём его, «общим русским языком», когда даются основные лингвистические понятия, когда развиваются у студентов способности анализа, синтеза и обобщения информации на не родном для них языке. На 2 и 3 курсе – студенты овладевают специальным профессиональным языком как средством осуществления его учебно-профессиональной деятельности.

Концепция обучения иностранных студентов в новых образовательных условиях должна учитывать международные требования и стандарты, мотивационную деятельность иностранных студентов после их возвращения на родину, а для студентов, получающих профессию врача, - специфику обучения медицине как науке.

Следует также иметь в виду, что иностранные студенты, получив специальность врача, вернутся на родину, где им необходим будет не русский, а английский язык: для сдачи государственного экзамена по медицине, для дальнейшей работы по специальности. Кроме того, иностранные студенты – выпускники, для которых английский язык не является род-

ным, высказывают следующую мысль: если вначале своего приезда на учёбу они говорили на английском языке, то к концу обучения в России этот навык практически утерян.

Учитывая актуальность вышесказанного, преподаватели – русисты стремятся адаптировать обучение медицинской науке иностранных студентов в соответствии с требованиями времени.

На занятиях по русскому языку как иностранному это осуществляется с помощью системы разработанных уроков по медицинской тематике, на которых наравне с русским используется и английский язык: моделируются сферы социально-профессиональной деятельности врача в виде типовых задач, моделируются ситуации общения (на двух языках) для осуществления практической профессиональной деятельности учащихся в больницах, клиниках.

Авторы данной статьи хотят поделиться опытом обучения иностранных студентов языку медицинской науки по пособию «Введение в язык медицинской науки. Практический курс», которое было апробировано на занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов 1, 2, 3 курса лечебно-профилактического факультета и подготовлено к изданию на кафедре русского языка № 2 подготовительного факультета для иностранных граждан РостГМУ.

Данное учебное пособие предназначено для студентов-иностранцев 1, 2, 3 курсов медицинского вуза, изучающих дисциплины на английском языке. Оно также может быть использовано в качестве дополнительного источника получения знаний по русскому языку (медицинский профиль) студентами, которые окончили подготовительный факультет по классической схеме, т.е. изучавшими дисциплины на русском языке.

Основной целью изучения русского языка по этому пособию является развитие навыков устной речи и чтения по специально-профессиональной тематике, для самостоятельного общения с пациентами в больнице во время прохождения иностранными студентами лечебной практики.

А так как устная речь предполагает не только умение говорить, то данное учебное пособие поможет иностранным студентам приобрести навыки восприятия речи на слух и умение высказать мысль по медицинской тематике на изучаемом языке.

Главной единицей данного пособия является текст. В текстах дан подстрочный перевод на английский язык не знакомых для студентов на определённом этапе русских слов. Практика показывает, что это целесообразно, потому что студенты легко понимают прочитанное, лексические единицы заучиваются в контексте, сэкономленное на объяснении новых слов время используется преподавателем для развития навыков говорения, чтения или аудирования.

Кроме того, некоторые правила морфологии русского языка представлены на английском языке, что позволяет иностранным студентам пользоваться учебным пособием как справочным материалом.

Первые уроки учебного пособия построены на облегчённом материале в виду того, что лексический и грамматический запас обучаемых ограничен.

В дальнейшем уроки построены по принципу нарастания трудностей лексического и грамматического характера.

Отбирая материал для пособия, авторы стремились скоординировать его с темами теоретических дисциплин первых трёх курсов медицинского вуза.

Так, на первом курсе медицинских вузов изучается анатомия, гистология, биохимия и др. На 2-ом курсе вводятся новые предметы, такие, как «Уход за терапевтическими больными», «Уход за хирургическими больными». Чтобы помочь овладеть медицинской лексикой, необходимой для учёбы на старших курсах, студентам предлагается изучать по данному пособию на занятиях по русскому языку темы на опережение, например «Болезни».

Следовательно, рекомендуется условно разделить учебное пособие на 3 части. Условная 1-ая часть подразумевает темы, которые изучаются на занятиях по русскому языку студентами 1-ого курса. Это «Лицо и название частей тела», «Описание больничной палаты», «Медицинские науки», «Органы и системы организма», «Опорно-двигательная система», «Сердечно-сосудистая система», «Пищеварительная система», «Мочевыделительная система».

Условная 2-ая часть – это темы, которые следует изучать на занятиях по русскому языку студентами 2-ого курса: «Орган зрения – глаз», «Орган слуха – ухо», «Строение органов дыхания», «Нервная система», «Медицинские науки: микробиология», «Общий уход за больными: терапевтический и хирургический», «Обследование больного», «Медицинские инструменты», «Операционный блок», «Повязки».

В 3-ей части на занятиях по русскому языку изучаются тема «Болезни». Они предназначаются для студентов, обучающихся на 3-ем курсе. Тема «Болезни» подразделяется на «Внутренние болезни», «Хирургические болезни», «Нервные болезни» и др. Каждая тема имеет своё лексическое наполнение.

Авторы, составляя учебное пособие, ставили перед собой следующие задачи:

а) тексты должны быть тематическими, с системой разнообразных упражнений, предусматривающих активизацию необходимого лексико-грамматического материала;

б) лексический и грамматический материал включает слова и словосочетания, характерные для языка медицинской науки. Словарь каждого урока содержит новую терминологию и профессиональную лексику, переведённую на английский язык;

в) в пособие включены также оригинальные тексты из современных учебных пособий, Интернет сайтов, специальной медицинской литературы.

Учебное пособие содержит иллюстративный материал, терминологический словарь которого переведён также на английский язык, таблицы.

Учебное пособие имеет практическую направленность: активно усвоенный материал явится основой для дальнейшего усовершенствования знаний русского языка в области медицинской науки, а также поможет иностранным студентам освежить в памяти английский язык.

Предлагаем познакомиться с одним из уроков пособия.

УХОД ЗА ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ БОЛЬНЫМИ

(часть 3)

1. Прочитайте текст.

Врач осматривает больного и назначает лечение. В случае острой необходимости врач выписывает направление на госпитализацию. Больного госпитализируют (кладут) в больницу. Здесь он находится под наблюдением врача (*under the doctor's supervision*) и получает надлежащее лечение (*due treatment*).

Больные лежат в палатах. Больным, особенно когда они лежат в больнице, необходима психологическая и душевная поддержка (*psychological and moral support*), поэтому врачи, медсёстры должны уметь подойти к больному (*have good bedside manners*), спокойно разговаривать с ними, внимательно следить за состоянием их здоровья (*check their state of health*).

Больные бывают ходячие и лежащие (*walking and recumbent patients*).

В больнице свой распорядок дня (*hospital daily routine*). Утром, днём и вечером больные получают питание.

Больные должны соблюдать правила личной гигиены (*to keep to personal hygienic rules*).

Подъём (*rising time*), т.е. когда больные встают после сна, в 7 часов. Ходячие больные приводят себя в порядок самостоятельно: они причёсываются, умываются, чистят зубы, делают необходимые гигиенические процедуры, а лежащим больным нужна помощь.

Утром, в случае необходимости, больные сдают мочу и кровь на анализы. Мочу и кровь сдают на голодный желудок – натощак (*on an empty stomach*). Медсестра даёт таблетки, которые нужно принимать (пить) до или после еды, измеряет давление, температуру, заполняет температурный лист (*fill in temperature chart*), ставит капельницы, делает уколы (инъекции). Уколы (инъекции) бывают внутривенные, внутримышечные, подкожные. Потом больные завтракают и готовятся к обходу лечащего врача.

Обычно таблетки принимают (пьют) 3 раза в день: утром, в обед и вечером. Лекарственные средства бывают: болеутоляющие, жаропонижающие, мочегонные и другие.

Если больной долго лежит и не двигается, такой больной называется лежащий или тяжелобольной. Такому больному необходимо постоянное внимание и забота. Его тело протирают влажным тёплым полотенцем (*is-wiped with wet warm towel*). У лежащего больного бывают пролежни (*bedsores*). Пролежень – это омертвление кожных покровов части тела, на которой долго и неподвижно лежат больные. Место, где находятся про-

лежни, обрабатывают (isdisinfected) камфорным спиртом, подкладывают резиновый круг (inflatedrubbercircleisputunder).

Если у терапевтических больных заболевания верхних дыхательных путей, им назначают физиопроцедуры: прогревания (thermo therapy), ингаляции. Им ставят горчичники (areappliedmustardplasters), банки (cuppingglasses), грелки (rubberheaters), йодовые сетки (netsmadeofiodine), делают компрессы, клизмы (aregivenenemas). Если у больного ангина (тонзиллит), полезно полоскать (togargle) горло или смазывать (tooilitsoftly) его, например, раствором люголя с глицерином.

Лор – больным назначают капли в ухо, в нос.

Больным, у которых болит желудок, печень, необходимо соблюдать диету: не употреблять жирную, острую пищу.

В кабинете лечебной физкультуры больным с заболеваниями опорно-двигательного аппарата делают массаж, они занимаются лечебной гимнастикой, которая помогает им как можно дольше вести активную жизнь (aslongaspossibletoconductanactivelife).

Больным надо помнить, что чистота, правильное лечение и питание – залог здоровья (guaranteeofhealth), а движение – это жизнь.

II. Прочитайте слова на английском языке. Найдите в тексте соответствующие им эквиваленты на русском языке:

under the doctor`s supervision, due treatment, psychological and moral support, have good bedside manners, check their state of health, walking and recumbent patients, hospital daily routine, to keep to personal hygienic rules, on an empty stomach, fill in temperature chart, bedsores, is disinfected, inflated rubber circle is put under, is wiped with wet warm towel, thermotherapy, are applied mustard plasters, cupping glasses, rubber heaters, nets made of iodine, are given enemas, to gargle, to oil it softly, as long as possible to conduct an active life, guarantee of health.

III. Подберите синонимы к следующим словам и словосочетаниям:

1. госпитализировать - ...
2. на голодный желудок - ...
3. таблетки - ...
4. принимать таблетки - ...
5. уколы - ...
6. гарантия здоровья - ...
7. днём - ...

IV. Закончите предложения, употребляя слова и словосочетания из упражнения № III:

1. В случае острой необходимости больного ...
2. Больные сдают анализы ...
3. Обычно 3 раза в день: утром, в обед и вечером.
4. Медсестра даёт таблетки, измеряет температуру, заполняет ... и делает
5. Чистота, правильное лечение и питание -

V. Объясните значение следующих слов, словосочетаний и предложений:

1. ходячий и лежащий больной
2. распорядок дня
3. правила личной гигиены
4. подъём
5. приводить себя в порядок
6. лор – больные
7. пролежень, *m*
8. врачи и медсёстры должны уметь подойти к больному.

VI. Расскажите о распорядке дня в больнице. Свой рассказ начните так:

В больнице свой распорядок дня. Утром больные встают в..., они приводят..., ..., умываются, ..., ... натошак, потом медсестра..., ... и готовятся ... лечащего врача.

VII. Скажите:

- а) какие бывают инъекции;
- б) какие бывают лекарственные средства;
- в) о каких физиопроцедурах вы прочитали.

VIII. Ответьте на вопросы:

1. Что особенно необходимо больным, которые лежат в больнице?
2. Какие функциональные обязанности имеет врач, медсестра?
3. Как ухаживают за лежащими больными?
4. Что назначают больным:
 - а) с заболеваниями верхних дыхательных путей?
 - б) больным, у которых ангина?
 - в) больным, у которых болит желудок, печень?
 - г) больным с заболеваниями опорно-двигательного аппарата?

IX. Расскажите, как ухаживают за терапевтическими больными

УХОД ЗА ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ БОЛЬНЫМИ (часть 4)

I. Прочитайте рекомендации врача медицинскому персоналу. Выучите их.

(Read doctor`s recommendations to a medical junior staff. Learn them)

1. Проветривайте палату! - Have the ward aired!
2. Объясните больному (-ой), как он (она) должен (должна) принимать лекарство. - Explain to the patient how he (she) has to take the medicine.
3. Если возникнет побочная реакция, прекратите давать это лекарство. - If marked adverse reaction occurs, discontinue the medicine.
4. Вводите лекарство медленно! - Administer medicine slowly!

- | | |
|--|--|
| 5. Продолжайте внутривенное введение антибиотиков! | - Go on with intravenous antibiotic therapy! |
| 6. Для снятия болей введите подкожно 1 мл 2% раствора промедола. | - To relieve the pains Administer subcutaneously 1 ml of 2% promedol solution. |
| 7. Поставьте больному горчичники на спину. | - Will you apply mustard plasters to the patient`s back? |
| 8. Дайте больному судно, (грелку, кислородную подушку)! | - Will you get a patient bedpan, (rubber heater, oxygen cushion)! |
| 9. Сделайте больному клизму! | - Give an enema to a patient! |

II. Прочитайте рекомендации врача, медсестры больному. Выучите их.

(Read doctor`s or senior sister`s recommendations to a patient. Learn them)

- | | |
|---|--|
| 1. Вам нельзя вставать с постели. | - You must stay in bed. |
| 2. Старайтесь больше спать! | - Try to sleep more! |
| 3. Много не ходите! | - Don`t walk much! |
| 4. Потерпите, Вам сделают укол. Это совсем не страшно. Не волнуйтесь! | - Be a rup. We are getting an injection ready for you. There`s nothing to be afraid of. Don`t worry! |
| 5. Вам не следует курить. | - You shouldn`t smoke at present. |
| 6. Скоро вам станет лучше. | - You will feel better soon. |
| 7. Всё будет хорошо! | - Everything will be OK. |
| 8. Выздоровливайте! | - Get well soon! |

III. Какие рекомендации вы дадите медсестре, если:

- а) больному нужно поставить горчичники?
- б) промыть желудок?
- в) больному трудно дышать?
- г) больному нужно продолжить лечение антибиотиками?
- д) больной плохо переносит лекарство?
- е) у больного сильные боли?
- ж) больной не знает, как принимать лекарство?
- з) лекарство нельзя вводить быстро?

IV. Какие рекомендации вы дадите больному, если:

- а) ему нужно сделать укол?
- б) ему нельзя вставать с постели?
- в) ему нельзя много ходить?
- г) ему нельзя курить?

V. Что вы скажите больному, если он скоро поправится?

VI. Переведите на русский язык: Get well soon!

VII. Составьте диалог:

- а) Врач назначает больному лечение;
- б) Врач медсестра: больному нужно продолжить лечение, но он плохо переносит назначенное лекарство.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Амбеталь

РАННЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СПЕЦИФИКА И ПОТЕНЦИАЛ

EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: SPECIFICITY AND POTENTIAL

Ключевые слова: обучение иностранному языку, раннее иноязычное образование, дошкольный возраст, особенности обучения.

Key words: foreign language training, early foreign language education, preschool age, features of training.

Summary. The article is devoted to early foreign language education. The article considers the features of foreign language teaching of children under school age. It describes the possible learning difficulties and suggests the ways of overcoming them.

В настоящее время, когда владение иностранными языками становится для человека необходимостью, наблюдается повышение интереса к их изучению. Образовательная политика ведущих стран мира нацелена на поддержку и развитие многоязычия детей и взрослых на всех уровнях образования. Все большую значимость приобретает проблема раннего обучения иностранным языкам.

Для обозначения начальной ступени обучения существует термин «раннее иноязычное образование», подразумевающий образование детей в возрасте от 4-5 до 10 лет, нацеленное на становление личности обучающегося с использованием иностранного языка как инструмента познания мировой культуры [3, 5].

Раннее иноязычное образование становится неотъемлемой частью жизни наших детей, причем начало обучения иностранному языку сдвигается на период дошкольного детства. Это происходит с целью подготовки ребенка к активной жизни в меняющемся мире, с целью овладения им современными формами межличностного и межнационального общения [5, с. 2].

На сегодняшний день существует множество развивающих методик, касающихся организации языкового образования дошкольников; в детских садах организуются группы для занятий иностранным языком. Дошкольный возраст признается благоприятным периодом для начала обучения иностранному языку в силу следующих своих особенностей:

- дети данного возраста открыты к восприятию материала, так как расширяются их познавательные потребности и интересы;

- у детей дошкольного возраста отсутствуют страх и скованность перед коммуникацией на иностранном языке;

- деятельность дошкольников более целенаправленна, чем в младшем возрасте;

- у детей дошкольного возраста преобладает произвольное запоминание: хорошо и быстро запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик;

- ведущей деятельностью данного возраста является игра. Именно в процессе игры естественным образом происходит развитие различных навыков, а также усвоение детьми определенной информации. Применение игровых приемов позволяет создать условия для произвольного запоминания.

Обучение детей дошкольного возраста иностранному языку имеет ряд трудностей. Ключевой проблемой раннего иноязычного образования является создание мотивации (В.Н. Карташова, А.А. Леонтьев, Е.А. Маслыко, Е.Ю. Протасова), так как все свои коммуникативные потребности ребенок может удовлетворить с помощью родного языка.

По словам А.А. Леонтьева, «любой нормальный ребенок может и должен овладеть иностранным языком и свободно пользоваться им в общении», но произойдет это или нет – во многом зависит от организации его деятельности педагогом, от методического подхода к обучению [4, с. 61]. На ранней ступени педагогу необходимо самыми различными способами добиваться того, чтобы обучение было привлекательным для ребенка. На помощь приходит игровая деятельность, которая в дошкольном возрасте является ведущей. При этом игровые приемы и игровая мотивация должны постепенно перерасти в мотивацию познавательную.

Дети дошкольного возраста быстро утомляются, поэтому для поддержания интереса ребенка к обучению и для обеспечения концентрации внимания педагог должен применять находчивость и изобретательность, внедрять в работу различные занимательные приемы, чередовать виды деятельности.

Большое значение при обучении дошкольников имеет использование наглядных материалов (карточек, фотографий, картинок, игрушек, муляжей фруктов и т.д.), которые привлекают внимание детей, способствуют их заинтересованности в учебном процессе, облегчают запоминание материала.

Помощь в обучении дошкольников оказывает использование фонового материала (стишков, рифмовок, песенок, считалочек). Работа на занятиях с материалом в стихотворной форме, обладающим такими признаками, как краткость, ритмичность, звуковая повторяемость, не требует от обучающихся больших усилий, способствует запоминанию, помогает отработке учебного материала. По словам Е.В. Измайловой, «рифмовка, как заученный блок, создает у ребенка ощущение уверенности в себе, а хорошая работа способствует консолидации с другими детьми» [2, с. 35].

Активное использование технических средств обучения также играет положительную роль при раннем иноязычном образовании, повышая ин-

терес к изучению языка, способствуя учебной мотивации, активизируя и закрепляя учебный материал.

Организация раннего иноязычного образования должна осуществляться в виде эмоционально значимого для ребенка игрового общения, оказывающего положительное влияние на развитие его металингвистических способностей, на расширение его кругозора и представлений о мире.

Процесс раннего иноязычного образования в дошкольных учреждениях может осуществляться в рамках занятий кружка по иностранному языку. Так, нами была организована деятельность кружка «Маленькие друзья немецкого языка» («Kleine Freunde der deutschen Sprache») на базе ДОУ № 26 «Елочка» г. Ельца.

В рамках данного кружка проводятся занятия иностранным языком с детьми подготовительной к школе группы. План занятий иностранным языком предусматривает 7 занятий (длительностью 20-25 минут) в месяц.

Набор тем, который предлагается детям для изучения традиционный. Это темы, которые близки, понятны, интересны и эмоционально значимы для детей дошкольного возраста. Среди них: «Здравствуйте, это я» («Begegnungen»), «Семья» («Familie»), «Цвета» («Farben»), «Питомцы и другие животные» («Haustiere» oder «ImZoo»), «Продукты питания» («Essen und Trinken» oder «In der Küche»), «Части тела» («Der Körper»), «Одежда» («Kleidung») и др.

Занятия кружка проводятся в игровой форме и предусматривают постоянную смену деятельности, а также, в силу специфики возраста, использование двигательной активности. В процесс занятий постоянно включаются игры различной подвижности: физкультминутки, движения, сопровождающие песенки и стишки на иностранном языке, игры с мячом, игра «Жмурки», позволяющая отработать речевую формулу «Das ist...» и др.

Главные задачи обучения состоят в привитии интереса к изучению иностранного языка и иноязычной культуры, создании условий для личностного развития ребенка, воспитании его личностных качеств (таких как, умение слушать собеседника, реагировать на его слова, умение ориентироваться в ситуации, задавать вопросы).

В процессе обучения мы стараемся:

- поддерживать мотивацию к изучению иностранного языка с помощью введения ярких, красочных элементов, игровых моментов, сюрпризов, поощрений;

- заинтересовывать детей в обсуждении предлагаемых тем;

- постепенно усложнять содержание речи.

Управлять общением на иностранном языке помогает использование на занятиях куклы-персонажа. Как показывает практика, дети довольно быстро осваивают формы приветствия, прощания на иностранном языке, счет, названия цветов, продуктов. Мы стараемся развивать детей в языковом плане, проводить воспитательную работу, а также стремимся, чтобы занятия были увлекательными и доставляли детям радость.

Потенциал раннего обучения иностранному языку велик. Помимо развития когнитивной сферы, изучение иностранного языка способствует

мультикультурному воспитанию ребенка, привитию толерантности и любознательности по отношению к другим этническим группам, традициям, языкам. Целенаправленное использование опыта иных культур в процессе приобщения детей к истокам духовности, искусству, воспитание стремления уже в дошкольном возрасте овладеть языком другого народа является важной задачей современной педагогики. Раннее иноязычное образование – это необходимое условие национального воспитания, налаживания межнациональных контактов. Оно представляет собой «наилучший вклад во взаимоотношения между всеми народами мира на международном и межгосударственном уровнях» [1, с. 13].

Список литературы

1. Богомолова, М.И. Развитие национального воспитания и двуязычия в условиях современного межнационального общения [Текст] / М.И. Богомолова // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 5. – С. 4-14.
2. Измайлова, Е.В. Праздник английского алфавита [Текст] / Е.В. Измайлова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 35-40.
3. Исаев, Е.А. Культурное самоопределение младшего школьника в процессе раннего иноязычного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Исаев. – Елец, 2011. – 198 с.
4. Карташова, В.Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика. Монография [Текст] / В.Н. Карташова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2001. – 149 с.
5. Карташова, В.Н. Формирование лингвогуманитарной культуры в процессе подготовки учителя к раннему иноязычному образованию [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Карташова. – Елец, 2003. – 40 с.

Ю.И. Апарина

КОММУКАТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

COMMUNICATIVE INFLUENCE AS THE MEAN OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

Ключевые слова: коммуникативное воздействие, индивидуализация образовательного процесса, мотивация, стиль обучения, стратегия обучения.

Key words: Communicative influence, individualization of educational process, motivation, style of education, strategy of education.

Summary. Individualization of educational process is the purpose for which we use language in the classroom. Learner characteristics include motiva-

tion, style of education, strategy of education and past language experience. Communicative influence is very important for the learners` attitude to learning a language.

Исследование профессиональной речи учителя имеет богатую традицию в отечественной и зарубежной дидактике и методике преподавания иностранного языка: в работах ученых представлены основы овладения вербальными средствами обучения (З.М. Бибалетова, И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, Н.П. Каменецкая, А. Д. Климентенко, З.Н. Никитенко, И.В. Рахманов, В.Л. Скалкин, Г.М. Уайзер, Г. В. Рогова, З.И. Цырлина, Л.Ш. Фридман, Н.Д. Фландерс); речевое поведение педагога, речевая деятельность учителя и создаваемая им атмосфера взаимопонимания в контексте педагогического общения рассматривалась следующими исследователями (Э.Г. Вольтер, Е. Хантер, Й. Семеонова, Г. Лозанов), структурно-функциональной модели речевого воздействия учителя, в том числе учителя иностранного языка, также уделялось внимание (А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, С.Я. Ромашина, Д. Шпанхель).

Такой аспект как коммуникативное воздействие с целью организации индивидуального подхода к учащимся, выходит на первый план в контексте модернизации образования и компетентностного подхода в подготовке учителя.

Внимание к вопросам эффективности речевого воздействия учителя на личность школьников усилилось неслучайно. Анализ проблем современной начальной школы (Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова), опыта подготовки педагогических кадров в педагогических колледжах и вузах показывает, что общая профессиональная готовность будущего учителя к осуществлению гуманистической позиции имеется. Однако собственный опыт работы в школе и наблюдение за речевым поведением студентов в ходе педагогической практики свидетельствуют о недостаточной эффективности вербального воздействия учителя – фасилитатора, управленца, партнера. Дидактическая речь состоит из жестких штампов, авторитарного стиля управления учением, речевые действия учителя не всегда доступны ученикам, не адаптированы к их лингвистическому уровню, не учитывают возрастные и индивидуальные особенности. Незнание путей эффективного речевого воздействия с учетом индивидуальных особенностей учащихся, неумение упрощать или усложнять речевые действия в зависимости от реализации коммуникативных функций и выражения коммуникативного намерения, и при этом влиять на сохранение мотивации к изучению предмета и процессу учения в целом, - вот далеко не полный перечень проблем, с которыми сталкивается учитель иностранного языка. Отсутствие теоретических знаний и практических навыков по адаптации дидактической речи значительно осложняет процесс развития, обучения и воспитания учеников. Только учитель, способный осуществить индивидуальный подход посредством коммуникативного воздействия способен для достижения наибольшей эффективности обучения на уроке создавать обстановку ин-

теллектуального напряжения в сочетании с психологическим комфортом. Таким образом, мера и степень вербального воздействия выходит на первый план.

Учителю иностранного языка необходимо отчетливо представлять себе индивидуальные особенности каждого из своих учеников с точки зрения их наилучшей восприимчивости к обучению данному предмету. Мы часто слышим и читаем о необходимости учитывать индивидуальные особенности учеников в процессе обучения их иностранному языку. Что же следует под этим понимать? Говоря об индивидуальных особенностях к обучению, мы подразумеваем мотивацию, стиль обучения, стратегию обучения, возрастные характеристики, а также предшествующий опыт в изучении иностранного языка, да и обучения в целом. Это целый ряд факторов, которые влияют на отношение ученика к изучению иностранного языка, на то, как они его изучают, как они будут реагировать на различные стили и подходы к обучению, а также насколько успешны они окажутся в итоге на пути изучения иностранного языка [2, с. 64].

Говоря о **мотивации**, мы подразумеваем совокупность идей и чувств, побуждающих нас делать что-то в зоне ближайшего развития, что будет в дальнейшем способствовать реализации наших планов в зоне отдаленного развития. Мотивация влияет на причины поступков людей, а также на деятельность, направленную на осуществление задуманного. При изучении иностранного языка значение мотивации трудно переоценить. Рассмотрим возможные факторы, влияющие на формирование мотивации.

1. Возможность продвижения в социальной жизни (лингвистические классы, стажировки).
2. Интерес к культуре страны изучаемого языка.
3. Обретение чувства самоуверенности и успешности.
4. Одобрение со стороны социального окружения.
5. Желание полноценно общаться с представителями иноязычных культур.
6. Положительные эмоции, получаемые от самого процесса обучения.

Для каждого ученика характерен свой предпочтительный **стиль обучения**, тот способ, используя который, ему проще и комфортней запоминать информацию и овладевать навыками иноязычной речи. Этот доминирующий индивидуальный стиль обучения влияет на то, как учащийся лучше всего изучает и усваивает предлагаемый материал. Большое значение на формирование индивидуального стиля обучения влияют физические и психологические особенности ученика, его стиль мышления и способ общения с окружающими. Приведем несколько примеров различных стилей обучения.

Визуальный стиль обучения – учащийся наилучшим образом осваивает материал посредством наблюдения.

Аудиальный стиль обучения – ребенок предпочитает слушать и воспринимать материал на слух.

Кинестический стиль обучения – наилучшее усвоение достигается в процессе двигательной активности, а также посредством тактильных ощущений.

Групповой стиль обучения – ребенок хорошо усваивает материал, работая в группе.

Индивидуальный стиль обучения – наибольший результат дают индивидуальные занятия.

Дедуктивно-индуктивный стиль обучения – успех достигается при наличии возможности делать самостоятельные логические выводы, осуществлять выбор.

Импульсивный стиль обучения – наилучший эффект достигается при возможности проявления моментальной реакции.

Аналитический стиль обучения – ученик лучше усваивает информацию путем осмысления предложенного материала, делая выводы из личных умозаключений.

Автономный стиль обучения – учащийся предпочитает самостоятельно решать, что и как ему изучать (крайне редко встречается в школьном возрасте).

Из вышеприведенного списка становится очевидным, что учащиеся с различными стилями обучения не одинаково усваивают предлагаемый материал. Соответственно педагогу следует обучать своих учеников, учитывая их индивидуальные особенности. Однако, необходимо иметь в виду, что учащиеся могут не попадать не под одну из упомянутых выше характеристик, или, наоборот, комбинировать в себе несколько стилей обучения. Решить подобную непростую задачу поможет мастерство учителя.

Стиль обучения тесно связан со стратегиями обучения.

Говоря о **стратегиях обучения**, мы имеем в виду пути, осознанно или бессознательно выбираемые и используемые учениками для освоения иностранного языка.

Эти выбранные пути помогают учащимся в решении учебных задач, помогают определить, что именно необходимо усвоить и как это сделать. Использование верной стратегии в нужное время может в значительной степени способствовать более успешному усвоению иностранного языка, а также позволит сформировать навык самостоятельного и продуктивного обучения. Приведем примеры некоторых стратегий обучения.

1. Запоминание новых слов путем многократного повторения.
2. Экспериментирование с новыми словами путем активного употребления их на занятиях иностранным языком.
3. Активное применение иностранного языка в различных ситуациях коммуникативного общения.
4. Практика магнитофонной записи собственной речи с последующим прослушиванием, коррекцией произношения и употребления грамматических конструкций, самооценка.
5. Запоминание новых слов и фразеологических оборотов путем повторения за говорящим (учителем или другим учащимся).

6. Самостоятельное определение необходимого объема информации для запоминания и последующего овладения им.

7. Осмысливание всевозможных путей запоминания новых слов из каждого урока.

8. Выписывание каждого нового слова на отдельном листке для последующего многократного повторения их при каждом удобном случае.

9. Подбор ассоциативных терминов, облегчающих процесс запоминания новых слов и конструкций.

Для каждого учащегося комфортны различные стратегии обучения. Исследования в этой области показывают, что применение индивидуальных способов усвоения новой информации изучающими иностранный язык, прежде всего, зависит от их индивидуальных особенностей, характера и типа высшей нервной деятельности. Это означает, что лучших стратегий нет и быть не может. Однако исследования в данной области наглядно демонстрируют, что применение различных стратегий в значительной степени способствует более успешному усвоению иностранного языка, а так же то, что учащиеся могут быть обучены применению различных стратегий.

Выбор стратегии обучения в значительной степени зависит от интеллектуальной, эмоциональной и физической зрелости изучающего иностранный язык. Ученики младших классов имеют разный уровень психологической зрелости, что означает необходимость использования широкого спектра средств коммуникативного воздействия.

Разумеется, каждый учащийся индивидуален, и может не соответствовать приведенным выше характеристикам. Мы лишь приводим общие тенденции, характерные для возрастной группы учащихся младших классов. Но, учитывая все упомянутые различия, мы видим, что каждый ребенок индивидуален, а следовательно, нуждается в особом подходе, выраженным посредством коммуникативного воздействия [3, с. 92].

Ученики младшей школы, возможно, не имеют **предшествующего опыта** изучения иностранных языков. Именно поэтому так важно сформировать позитивное отношение к предмету «иностраный язык», любовь к иноязычной культуре. В этом случае нельзя недооценивать важность использования дидактического коммуникативного воздействия на личность младшего школьника.

Прочие характеристики изучающих иностранный язык могут варьироваться. Не бывает так, чтобы ученики одного класса владели иностранным языком на одном уровне, различна их мотивация и лингвистические способности. Возможно, они застенчивы, робки, любопытны, чувствительны. Все эти личностные качества повлияют на то, как каждый из учащихся будет вовлечен в различные виды учебной деятельности на занятии [2, с. 87].

Осуществление индивидуального подхода к каждому учащемуся возможно благодаря осуществлению коммуникативного воздействия педагога на занятиях иностранным языком.

Под коммуникативным воздействием учителя мы понимаем универсальное речевое средство по созданию на уроке оптимальных условий для продуктивного взаимодействия (сотрудничества и сотворчества) учителя с учащимися которые достигается благодаря полифункциональной структуре комплексного воздействия и ее коммуникативным качествам (вариативности, грамотности, аутентичности, модальности, коннотации, аттрактивности).

Коммуникативное воздействие может быть использовано в учебной деятельности, которая определяется как процесс приобретения человеком новых знаний, умений, навыков или изменения старых, как деятельность обучаемого по овладению обобщенным способом учебных действий и саморазвития в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящее в самоконтроль и самооценку и охарактеризована по а) функциям дидактического коммуникативного воздействия (информативной, организующей, оценочно-корректирующей, стимулирующей, контролирующей, фасилитативной); б) составным элементам адаптивности речи (модальность, коннотация, аутентичность, вариативность); в) степени адаптации (максимальная: при низком уровне сформированности учебной деятельности и минимальном уровне владения знаниями, умениями и навыками по предмету; средняя: при достаточной степени сформированности учебной деятельности и среднем уровне знаний, умений и навыков по предмету; усложненная: при высоком уровне сформированности учебной деятельности и высокой степени владения предметом, когда учитель посредством дидактической речи выводит учеников на более высокий уровень овладения знаниями, умениями и навыками по предмету) [1, с. 52].

Коммуникативное воздействие выражается в способности педагога реализовывать комплексное речевое воздействие адекватно наличным показателям обучающей ситуации: цели и задач воздействия, объекта (обучающихся) и предмета (содержания образования) воздействия и включает в себя весь репертуар функций обучающего воздействия педагога.

Список литературы

1. Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи учителя [Текст]: учеб. пособие / Ю.И. Апарина, С.Я. Ромашина. – М.: ООО «Офсет-Экспресс», 2010. – 98 с.
2. Mary, Spratt. The Teaching Knowledge Test Course [Text] / Mary Spratt, Alan Pulverness. Cambridge University Press, 2010. – 288 p.
3. Amidon, E.I. Improving teaching. The analysis of classroom verbal interaction [Text] / E.I. Amidon, E. Hunter. – N.Y., 2011. – 144 p.

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

THE EARLY EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE AT HOME

Ключевые слова: раннее обучение иностранному языку, принципы двуязычного воспитания, ситуативное общение, игра, родители.

Key words: early education of foreign language, principles of bilingual upbringing, communication in situations, game, parents.

Summary. The article presents the early home education of foreign language as the unified system where parents and the other child's relatives act like teachers. We characterize such components of the system as purpose, principles, methods, techniques, ways of teaching and control.

Обучение иностранному языку в дошкольном и младшем школьном возрасте уже стало реалией современного общества. Родители, признающие немаловажную роль иностранных языков в повседневной жизни и профессиональной деятельности, стремятся к тому, чтобы ребенок как можно раньше приступил к освоению неродного языка. В некоторых семьях принимается решение начинать говорить с детьми на иностранном языке, как только они произносят первые слова на родном языке или даже с самого рождения. Тем самым создаются условия для воспитания двуязычного ребенка. Но, чтобы иноязычное общение приносило плоды, а не вело к смешению двух языковых систем и, как следствие, к проблемам в коммуникации, следует соблюдать ряд условий, выявленных нами в ходе анализа психолого-педагогических исследований билингвального обучения.

Предпринимая попытку рассмотреть раннее обучение иностранному языку в домашних условиях как систему, обозначим, прежде всего, ту цель, которую, как правило, осознанно или бессознательно преследуют родители – научить ребенка говорить на изучаемом языке. Таким образом, на первый план выходит устная коммуникация, прием и передача значимой информации в реально возникающих ситуациях общения.

С какого возраста нужно начинать двигаться к поставленной цели? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Для формирования одновременного билингвизма идеальным является совпадающее по времени начало общения с ребенком на обоих языках – родном и иностранном [6]. Чем позднее вводится второй язык, тем более явно первый язык доминирует над ним. Но в большинстве своем родители в рассматриваемой нами ситуации и не добиваются одинакового владения двумя языками и осознания этих языков как двух равнозначных. Тогда необходимо ориентироваться на психологические исследования возрастных особенностей дошкольников и их индивидуальные качества и интересы.

Психологи и педагоги, физиологи и лингвисты сходятся во мнении, что в дошкольном возрасте дети имеют хорошо развитый фонематический слух и высокие способности к имитации. В связи с этим, они легко воспринимают иностранный язык, быстро усваивая лексику и особенности произношения слов. К 8-11 годам имитационные способности детей снижаются, и освоение иностранного языка уже требует осознанной мыслительной деятельности и больших усилий со стороны ребенка. Следовательно, целесообразно начинать разговаривать на иностранном языке с дошкольником. Соглашаясь с положительным опытом освоения двух языков детьми с рождения в билингвальных семьях, в данной статье мы будем рассматривать ситуацию искусственного билингвизма, то есть целенаправленного раннего обучения иностранному языку. В этом случае, обобщая многочисленные исследования раннего обучения, можно утверждать, что нижней границей является возраст 4-5 лет, когда дети относительно уверенно строят свои высказывания на родном языке.

Первым и одним из самых важных встает вопрос мотивации. При освоении неродного языка у ребенка отсутствуют естественные основания для неосознанной внутренней работы, которую приходится проделать, чтобы общаться со взрослыми [7, с. 9]. Он может свои естественные коммуникативные потребности удовлетворить на родном языке. Следовательно, родителям необходимо представить ребенку в явном или неявном виде те основания, по которым общение на иностранном языке окажется целесообразным. Исходя из ведущего вида деятельности дошкольника, обучение ребенка новому языку должно проходить в игровой форме.

Помимо специально организованных игр и игровых приемов с использованием иноязычной лексики [2; 4], весь контекст обучения следует сделать игровым. В этом родителям помогут принципы двуязычного воспитания ребенка в семье.

Самым испытанным и эффективным многими исследователями называется принцип «один человек/родитель – один язык» предложенный французским лингвистом М. Граммонтом [1]. В общении с ребенком один из родителей говорит только на изучаемом иностранном языке. Об этом с четырехлетними детьми можно договариваться как о правиле игры. Поскольку между собой взрослые будут продолжать общаться на своем родном языке, то это иногда может вызывать протест со стороны ребенка и нежелание говорить на втором, менее востребованном в семье языке. Если простое напоминание о договоренности не помогает, в этом случае придут на помощь другие принципы или няня, бабушка и прочие члены семьи. Как правило, общение с ними ребенок не воспринимает жизненно необходимым и поэтому безболезненно принимает условие общаться на другом языке. В то же время, если кто-то из окружающих его людей в доме говорит на иностранном языке, то в силу присущего дошкольнику любопытства, ему важно понять, о чем говорят вокруг, и важно, чтобы его тоже понимали.

Принцип «одна ситуация – один язык», естественно реализуемый в ситуации билингвального воспитания ребенка родителями, пребывающими за рубежом (дома говорим на одном языке, в обществе – на другом), может быть применим и в пределах дома. Взрослые договариваются с ребенком в одной комнате или в определенном уголке говорить только на иностранном языке, а в других местах разрешается общаться по-русски. Чтобы ребенку хотелось находиться в условленном уголке или комнате иностранного языка, это место должно быть привлекательным, например, особыми игрушками, книжками, наличием телевизора или компьютера. Родители обязаны строго соблюдать условия договора, подавая тем самым пример ребенку.

Более сложен по реализации принцип «одно время – один язык», когда время общения на иностранном и родном языке чередуется определенным образом в течение одного дня. Сложность заключается в том, что маленький ребенок пока с трудом ориентируется во времени. Поэтому этот принцип желательно комбинировать с другими. Его можно сочетать с ежедневными семейными ритуалами, происходящими в одинаковое время – приемом пищи, утренним пробуждением, подготовкой ко сну и другими.

Анализируя возможности осуществления описанных принципов на практике, приходим к выводу, что главным методом обучения иностранному языку дома, наряду с игровым, становится ситуативное общение. Это общение в реально возникающих ситуациях взаимодействия ребенка с родителями и другими членами семьи. Кроме того, полезными будут совместные просмотры иностранных мультфильмов, фильмов-сказок без перевода. Чтобы ребенок терпеливо смотрел их, начинать желательно со знакомых ему сюжетов. А веселые детские песенки в исполнении носителей языка можно использовать в качестве игрового фона или при выполнении зарядки.

Большие возможности заключают в себе компьютерные и Интернет-технологии. Родители могут подобрать соответствующие для определенного возраста обучающие программы, воспользоваться специализированными сайтами. Главным критерием при выборе компьютерной программы для дошкольников, на наш взгляд, является наличие блока обучения устной речи, желательно с системой ее распознавания и визуализации произношения (например, программы серии «Правильный английский без скучных правил» для разных возрастных групп: 4-6, 7-9, 10-12 лет). Система распознавания речи позволяет сравнивать обучающемуся свое произношение с аутентичным, изучать язык в интерактивном режиме, ведя диалоги с героями на экране. Многие обучающие программы построены по мотивам известных сказок, содержат логические игры («Баба-Яга: За тридевять земель. Начинаем учить немецкий», «Lingua Land» и др.), в связи с чем одновременно имеют общеразвивающий эффект.

Комплексное домашнее обучение ребенка иностранному языку с раннего возраста, вовлекающее его в разные виды речевой деятельности в игре или ситуациях повседневного общения отвечает основным требова-

ниям коммуникативного обучения. В условиях обеспечения достаточной мотивированности речи родителям следует обратить особое внимание не только на лексический и фонетический аспекты изучаемого языка, но и на грамматическое построение высказываний. Не обязательно заучивать с ребенком скучные правила, но ненавязчиво поправлять его фразы и предлагать образцы иноязычной речи в собственных высказываниях родителям настоятельно рекомендуется, особенно, если ошибки мешают восприятию и пониманию речи. При знакомстве ребенка с грамматическими конструкциями наряду с имитацией целесообразно широко использовать красочные схемы с игровыми элементами и любимыми героями. Нужно постараться найти компромисс между излишним погружением в грамматику и ее полным избеганием родителями. «Важно приобщить ребенка к понятию языкового закона или правила. Ребенок должен осознать, что любой язык строится по своим законам, которые необходимо соблюдать, чтобы высказывание было понято, т.е. принесло желаемый результат» [3, с. 10].

Проверять в явной форме способности к изучению иностранного языка в домашних условиях не рекомендуется. Критерием успешности при такой системе обучения должна служить, прежде всего, адекватная вербальная и невербальная реакция ребенка на слышимую иностранную речь. Но если все-таки возникает необходимость определить уровень усвоения детьми иностранного языка, это можно сделать с помощью увлекательных стандартизированных заданий, основанных на рисовании, пометках крестиком или галочкой, выборе правильного варианта ответа из нескольких. Такая проверка позволяет выявить уровень сформированности конкретных навыков и сравнить успехи ребенка в его возрастной группе.

Чем сознательнее родители подходят к обучению ребенка одному или нескольким иностранным языкам, следуя определенным принципам и учитывая индивидуальные и возрастные психологические особенности детей, тем успешнее протекает процесс, и тем больше прогрессивных изменений наблюдается в общем развитии ребенка.

Список литературы

1. Бейн, Б. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л. Выготскому и А. Лурия) [Текст] / Б. Бейн, И.А. Панарин // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 68-81.
2. Богданова, Н.В. Учим немецкий играя. Для детей 4-6 лет [Текст] / Н.В. Богданова. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. – 48 с.
3. Гальскова, Н.Д. Немецкий язык в детском саду [Текст]: в 2 кн. Кн. 1. Средняя группа / Н.Д. Гальскова, Е.А. Глухарева. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.
4. Рыжак, Н.А. 200 обучающих игр на занятиях иностранным языком [Текст] / Н.А. Рыжак. – М.: Астрель: АСТ, 2009. – 158 с.
5. Чиршева, Г.Н. Двухязычная коммуникация [Текст] / Г.Н. Чиршева. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2004. – 190 с.

6. Чиршева, Г.Н. Как воспитать ребенка двуязычным [Электронный ресурс] / Г.Н. Чиршева // Русский язык для детей за рубежом. – 2006. – Режим доступа: <http://abvkd.russian-russisch.info/articles/2.html>

7. Шахнарович, А.М. Общая психолингвистика [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 96 с.

О.В. Гончарова

ОРГАНИЗАЦИЯ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ КАК ВИД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

THE ORGANIZATION OF SPEECH DEVELOPMENT STUDY GROUP AS A TYPE OF PROJECT ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL INSTITUTION

Ключевые слова: проектная деятельность, этапы реализации проекта, виды проектов в дошкольных учреждениях, кружок как форма внеурочной деятельности.

Key words: project activity, stages of implementation of the project, types of projects in preschool institutions, a study group as a form of extracurricular activity of children, a study group as a type of project activity in preschool institution.

Summary. In the conditions of deficiency of places in preschool institutions and at a tendency of reduction of special speech groups, and also existence of a large number of children who need the help of the speech therapy, the organization of a study group as a type of project activity is actual.

Проектная деятельность – один из методов, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствующий развитию творческих способностей и логического мышления, объединяющий знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщающий к конкретным жизненно важным проблемам.

Проектная деятельность предполагает:

- анализ проблемы;
- постановку цели;
- выбор средств ее достижения;
- поиск и обработку информации, ее анализ и синтез;
- оценку полученных результатов и выводов.

Обследование речевого развития детей среднего и старшего дошкольного возраста в 2012-2013 учебном году выявило несколько актуальных проблем – наличие большого количества детей, нуждающихся в оказании логопедической помощи, и ограниченного количества мест в специализированных речевых группах.

В сложившихся обстоятельствах, на педагогическом совете при подкреплении рекомендательных писем от местных органов самоуправления было принято решение об организации кружковой проектной деятельности, которая позволяла бы создать условия для полноценного речевого развития воспитанников и удовлетворения желания родителей детей в получении образовательной деятельности в соответствии с *их психофизическими особенностями*.

Проект «РЕЧЕЦВETИК» реализуется на основе разработанной программы, в основу которой был положен современный учебно-методический комплекс «**Ломоносовская школа**», разработанный группой педагогов-методистов С.В. Пятак, Н.В. Паромоновой, учителями-практиками Н.М. Липской, Н.В. Володиной, Т.В. Сорокиной.

Направленность программы проявляется в закреплении знаний о гласных и согласных звуках, знакомстве со слогом, как частью слова и предложением, как синтаксической единицей русского языка, совершенствовании навыков и техники чтения, закреплении навыков письма печатными буквами, развитии умения содержательно и логически правильно строить высказывания, доказательно говорить на различные темы, выбирать точные слова для характеристики предметов и явлений.

Новизна данной программы обоснована концепцией, которая включает сочетание развивающего обучения и комплексным развитием говорения, слушания, чтения и письма.

Актуальность программы в том, что предлагаемая система занятий способствует развития внимания, памяти, мышления, связной речи, обогащает словарь ребенка.

Целесообразность программы во включении ребенка в решение проблемных игровых заданий, что является эффективным средством обучения и базой на следующем этапе познания окружающего мира и процесса речевого развития, и подготовке всех звеньев речевой системы детей к школьному обучению.

В проекте осуществляются следующие задачи:

1. Воспитание звуковой культуры речи. Умение проводить звукобуквенный анализ слов.

2. Формирование грамматического строя речи, обогащение словаря.

3. Развитие связной речи.

4. Совершенствование техники чтения.

5. Обучение печатанию (написание слов печатными буквами).

Срок реализации: 64 часа.

Общее количество часов в месяц: 8 часа.

Общее количество часов в неделю: 2 часов.

Длительность одного занятия: 25 минут.

Структура занятия включает в себя: артикуляционная и дыхательная гимнастика, игро-тренинг, графо-моторный тренаж.

Диагностика актуального речевого развития детей проводилась в соответствии с авторской тестовой методикой диагностики устной речи с

системой оценки сокращенного варианта для дошкольников Т.А. Фотековой, в частности ее модифицированный вариант, созданный преподавателями кафедры логопедии Дальневосточной социально-гуманитарной академии.

Итоговым мероприятием, демонстрирующим достижения совместной деятельности педагога и воспитанников, является открытое занятие.

Необходимым оборудованием на занятиях являются: индивидуальные зеркала, альбомы, цветные карандаши, ножницы, клей.

Проектную систему «Речеветик» можно отнести к творческо-информационно-исследовательскому виду. Она была разработана для детей 6-7 лет и осуществляется в индивидуально-подгрупповой форме.

Т.Н. Ломбина, В.Г. Лукша

ПРИЧИНЫ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРАМОТЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИМ МЕТОДОМ

REASONS OF UNSUCCESSFUL TEACHING CHILDREN LITERACY BY PHONEMIC METHOD

Ключевые слова: грамотность; подготовка к школе; развитие речи; фонематический метод.

Key words: literacy; preparation for school; the development of speech; phonemic method.

Summary. The article is devoted to the analysis of the causes of illiteracy of today's pupils. It is discovered six factors that determine the failure of the syllabic sound analytical and synthetic method of education of literacy in preschool and primary school period. It is theoretically justified the inacceptability of the phonemic sound-syllabic method of teaching reading in the context of the age principals of mental development of children.

Россия, начиная с 2012 года, отказывается от участия в тестировании школьников в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Одна из причин такого отступления – низкие показатели российских школьников среди государств, участвующих в тестировании детей. Например, в 2000 году в тестировании, направленном на чтение и понимание текста, приняли участие 32 государства, Россия заняла 25-е место. В последующие годы показатели российских школьников практически не изменились [11].

«Сегодня абсолютное большинство выпускников школ России элементарно неграмотно. Преподавание русского языка в школах ведется таким образом, что грамотное письмо встречается исключительно редко, а многие дети и в средней школе не умеют читать, т.е. не понимают содержания текстов, которые могут озвучить» [18; 19]. Причины этого автор видит в двух моментах: Первая причина неграмотного письма – доминирова-

ние в начальной школе фонематического метода обучения грамоте. Вторая причина неграмотного письма – это неполноценный навык чтения. Скорость чтения – по современным требованиям к качеству навыка чтения – это первый и главный критерий. Пониманию текста при педагогической проверке отводится только четвертое место. В работе [18] автором детально анализируются истоки этих причин. Ситуация с грамотностью детей в стране настолько серьезная, что автор приходит к выводу о необходимости отказаться от **традиции обучения грамоте** – фонематического метода – принятого и распространенного в начальной школе в России с середины 80-х годов прошлого века. В 2010 г. она даже обращалась за помощью в безотлагательном решении этого вопроса к Президенту России [19].

В настоящей статье мы продолжим исследование причин неуспешности фонематического метода обучения детей грамоте [10;18].

1. В методиках раннего обучения чтению не выделяется этап членения предложений-высказываний на отдельные слова. Возможно, он подразумевается как само собой разумеющееся, хотя это первая и важнейшая задача [15, с. 145]. Дело в том, что «вся речь – это иллюзия. Мы слышим речь как поток отдельных слов, при этом неслышимая граница слова просто беззвучна. В волне звуков речи одно слово набегаёт на другое без зазоров, и между произносимыми словами нет никаких маленьких промежутков, в отличие от слов на письме. “Бесшовная” структура речив явном виде предстает в “оронимах” – линейных последовательностях звуков, которые можно разбить на слова двумя разными способами, например:

The good can decay many ways (Добро может угасать по-разному).

The good can dycame any ways (Как бы там ни было, но появились хорошие конфеты)» [13].

Или русские оронимы или гетерограммы [4; 14]:

«Осёл совсем не понимал

Тех, кто считал, что пони мал.

И, лишь взглянув на пони-мать,

Он стал немного понимать».

«Наполеон стоял и думал:

Ко злу дорога широка.

На поле он стоял и думал:

Козлу дорога широка».

С. Ф. Жуйковым [6; 7] разработана подробная методика для первого класса по членению предложений на отдельные слова. Обучение начинается с формирования способности к выделению слов как самостоятельных элементов речи. Вначале дети рассматривают картинки, учатся называть одним словом предметы, их признаки и действия. Не все ученики умеют это делать до обучения, некоторые говорят два слова, называя предмет и действие, предмет и признак.

К тому же результату, как и в системе С.Ф. Жуйкова, можно прийти и другим путем, выбрав за исходное другое целостное основание. Это реализовано в системе обучения русскому языку в школе В.В. Давыдова [1].

Исходным основанием обучения грамматике в системе В.В. Давыдова выбрано понятие сообщения: дети восстанавливают известные им из собственного опыта основные способы передачи сообщений – словом, жестом, цветом, звуком.

2. В методиках обучения чтению задача отделения слова от обозначаемого предмета не ставится как отдельное направление обучения. В то же время в психолого-педагогических исследованиях эта проблема давно четко обозначена как основная при усвоении грамматики родного языка [2]. Она не может быть решена без специально организованной работы. Например, в работе [3] – обучение чтению шестилеток – авторы указывают: «Новая технология предметом изучения, своеобразного исследования ученика делает значащее слово как единицу языка, его звуковую структуру, органическую связь звуковой формы слова с его значением. При этом происходит отделение ребенком слова от обозначаемого им предмета, борьба с непосредственным отношением ребенка к слову, которое в литературе носит название «теория стекла». Мы полагаем, что авторы только декларируют отделение слова от обозначаемого предмета, а не реализуют его: подробного описания педагогической технологии самого отделения слова от предмета в методическом пособии не представлено, как, например, в работах [5; 10].

3. Звуки в слитно произносимом слове и отдельные звуки – это разные сущности, поэтому услышать звуки в слове и соотнести их с отдельно произносимыми звуками ребенок не может. «Произносить отдельно согласные так, как они произносятся при чтении, дело невозможное... Мы не можем сказать наверное, есть ли согласная – звук или ползвука, неполный звук. Мы видим, однако же, что гласная может держать на себе несколько согласных, например: ах, трах, страх, в страхе. Значит, согласная будет составлять различные частички звука, смотря по ее отношению к гласной. Звуковой метод не имеет никакой возможности сохранить для детского уха эти существенные особенности действительного слова, с которыми вследствие этого дети знакомятся случайно, наудачу... Слух не различает доподлинно, не дает сознавать ясно, что это за звуки в отдельности» [16]. «Индивидуальная звуковая реализация той или иной фонемы «подкрашена» теми фонемами, которые идут перед ней и после нее, иногда до такой степени, что эта звуковая реализация не имеет ничего общего с фонемой благодаря компании других фонем. Вот почему невозможно отрезать кусок пленки с записью звучащего слова *cat* и надеяться найти в нем относящуюся к началу часть, которая содержала бы один звук *k*. Чем ближе и ближе к началу будут эти отрезки, их звучание будет варьироваться от чего-то, напоминающего *ka*, до чириканья или свиста» [13].

4. Мышление детей (дошкольников и младших школьников) не готово «работать» в области отвлеченно-абстрактных категорий, которыми, собственно, и являются звуки в слове. Для ребенка отдельный звук – это «некое теоретическое знание, абстракция» [8], как для взрослого, например, идеальный газ или материальная точка. «Фонема – абстрактная неде-

лимая звуковая единица языка, служащая для различения значимых единиц (словоформ, морфем) и обнаруживающая свои различительные свойства в разных позициях» [12]. Более того, в словаре лингвистических терминов [9] указывается, что фонема – это *абстракция второй степени* (выделено нами Т.Л.) представляющая собой отвлечение от всех позиционных вариантов произнесения данного звука. Отметим, что школьников фонетическому разбору слова в середине прошлого века обучали только в 5 классе.

5. Методики обучения чтению опираются на фонему как на физическую реальность, хотя ее можно отнести только к психологической реальности, да и то довольно высокого уровня. Лингвисты [15, с. 20] давно пришли к выводу, что фонемы – это на самом деле даже не звуки, а соединенные вместе признаки звука, которые носители языка научились производить и узнавать в потоке речи. Фонемы не могут быть выделены на основе физического анализа звуков никакими приборами, не могут ни классифицироваться, ни изучаться в единицах физики. Фонемы существуют лишь как реальность сознания говорящего и воспринимающего, как инварианты речевого потока, выделенные внутренними когнитивными структурами индивида. Бодуэн де Куртене определял фонему как психологическую реальность, как представление о звуке, как «намерение произнести звук». Фонемы – это интегральные образования. Они опознаются по набору определённых акустических и артикуляционных признаков, которые образуют бинарные оппозиции: звонкость – глухость, назальность – неназальность, напряжённость – ненапряжённость, высокий тон – низкий тон, наличие – отсутствие колебаний в области нижних частот, большая или меньшая концентрация энергии в центральной области спектра... Всего таких признаков около 12. Восприятие каждого из них у взрослого человека – независимо от других. Это не знаки, а соединённые вместе признаки звука, которые носители языка научились производить и узнавать в потоке речи [17].

6. Для формирования способов фонемного анализа ребенку необходимо перестроить природный механизм членения слова [3, с. 9]. Авторы отмечают: «В своей исходной форме фонемный анализ есть установление последовательности фонем (звуков) в полном слове. В отличие от естественного, интуитивного деления слова на слоги, расчленению слова на звуки нужно специально учить... Если спросить ребенка (не читающего), какой первый звук в слове ЛЕВ, он ответит [ЛЕ]. И это не случайно. Более того, именно такое деление слова отражает естественный механизм членения: сочетание согласного с последующим гласным (слияние) представляет собой настолько неразрывную (в артикулярном отношении, в первую очередь) целостность, что нужно специально обучаться членить ее на отдельные звуки».

Очевидно, что для дошкольников и младших школьников разрушение врожденных, генетически заложенных механизмов может иметь серьезные негативные последствия. Речь является главным завоеванием до-

школьного и младшего школьного возраста. Врожденный механизм овладения речью, в который как элемент, как его составная часть, несомненно, включен и естественный механизм членения слова, опирается на все психические функции ребенка, причем как на сознательную, так и на бессознательную сферу этих функций. Для детей деление слов на слоги является природосообразным и естественным, как дышать. Кроме того, «слог – это фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом... С точки зрения речедвигательного управления слог есть минимальная цепочка звуков, внутри которой действуют правила коартикуляции (наложение артикуляции последующего звука на артикуляцию предыдущего) <...> Предполагается, что слог реализуется не как последовательность составляющих его звуков, а как цельный артикуляционный комплекс, то есть задается единым блоком нейрофизиологических команд к мышцам» [9]. Поэтому для детей деление слов на слоги – это естественный нейрофизиологический акт, на звуки – противоестественный. Для освоения добуквенного фонемного анализа необходимо «перестроить» механизм членения слова. Тем самым мы будем вторгаться не только в сознательные, но и в бессознательные познавательные процессы ребенка, разрушать и перестраивать субстанции, механизм функционирования которых на сегодняшний день до конца не ясен.

Список литературы

1. Айдарова, Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку [Текст] / Л.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
2. Богоявленский, Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики [Текст] / Д.Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1958. – № 4. – С. 85-87.
3. Бугрименко, Е.А. Обучение чтению по системе Д.Б. Эльконина [Текст] / Е.А. Бугрименко, П.С. Жедек, Г.А. Цукерман. – М.: Просвещение, 2003. – 160 с.
4. Гетерограмма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rifma.com.ru/Museum-11.htm>. Дата обращения: 10.10.2012.
5. Давыдова, Т. Предмет и слово. Обучение грамоте, 1 класс [Электронный ресурс] / Т. Давыдова. – Режим доступа: http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200901502. Дата обращения: 10.10.2012.
6. Жуйков, С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах [Текст] / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1964. – 293 с.
7. Жуйков, С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку [Текст] / С.Ф. Жуйков. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
8. Кушнир, А.М. Азбука чтения: как правильно учить читать [Текст] / А.М. Кушнир // Школьные технологии. – 1996. – № 1-2. – С. 197-210.

9. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
10. Ломбина, Т.Н. Обучение дошкольников грамоте по программе «Читайка» [Текст] / Т.Н. Ломбина, В.Г. Лукша // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 10. – С. 75-82.
11. Мазаева, Д. Россия отказывается от участия в международном тестировании школьников [Электронный ресурс] / Д. Мазаева. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/537919> Дата обращения: 21.10.2012.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1992. – 955 с.
13. Пинкер, С. Язык как инстинкт [Текст] / С. Пинкер.– М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
14. Федин, С. Ужа сны ужасны [Электронный ресурс] / С. Федин. – Режим доступа: [<http://www.kykyumber.ru/stories.php?story=359>]. Дата обращения: 10.10.2012.
15. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение: К обоснованию системно-структурного подхода [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М.: Издво Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 2003. – 320 с.
16. Юркевич, П. Великая педагогическая выгода [Текст] / П. Юркевич // Духовно-нравственное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 22-33.
17. Якобсон, Р. Фонология и её отношение к фонетике [Текст] / Р. Якобсон, М. Халле // Новое в лингвистике. – Вып. 2. – М., 1962. – С. 30-104.
18. Ясюкова, Л.А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников [Текст] / Л.А. Ясюкова // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 112-116.
19. Ясюкова, Л.А. Педагогика безграмотности [Текст] / Л.А. Ясюкова // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 25-30.

А.В. Межина

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENT'S DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Ключевые слова: иноязычное образование, успешность учебной деятельности, младший школьник, развитие, оценка успешности учебной деятельности

Key words: foreign language learning, success in learning, primary school student, development, assessment of success in learning

Summary. The article is devoted to the assessment of primary school student's development, achieved by him / her in the process of learning of a foreign

language. Foreign language is viewed as a multifunctional discipline which provides the conditions for development of primary school student's personality and assessment of the results of this process. Some ways of assessment are mentioned.

Сегодня, в рамках гуманистической парадигмы, главной целью образования является развитие личности учащегося средствами учебных предметов. Значительным потенциалом для решения поставленной задачи обладает предмет «иностранный язык». Следствием этого стало расширение функций иноязычного образования.

Как справедливо отмечает С.Я. Ромашина, иностранный язык из простого учебного предмета превратился в базовый элемент современной системы образования, культурную среду и пространство развития личности [7]. К числу функций иностранного языка в образовании С.Я. Ромашина относит мировоззренческую, развивающую, психотерапевтическую (устранение психологических барьеров, формирование коммуникативной установки, снятие ситуативных ограничений), социализационную (создание ситуации успеха, расширение пространства самореализации личности, формирование ценностных установок и моделей поведения) и другие [7]. В обозначенных условиях большой интерес представляет концепция З.Н. Никитенко о развивающем иноязычном образовании. Под данным термином она понимает начальное иноязычное образование, функции которого направлены на личность ученика, развитие его нравственных качеств и способностей к иноязычной речи в процессе учебной деятельности [6, с. 109].

Проведенное нами исследование позволило выявить современное содержание понятия «успешность учебной деятельности младшего школьника» с учетом черт современного образования. Упомянутое понятие может быть определено как единство трех компонентов:

- педагогического (объективного), отражающего соответствие достижений учащихся требованиям образовательной программы;
- психологического (субъективного), отражающего удовлетворенность учащихся учебной деятельностью;
- социального, отражающего особенности взаимодействия учащегося с окружающими (одноклассниками и учителем) в процессе общения и совместной деятельности.

Важной задачей является определение объектов и способов оценки, что позволило бы судить об успешности младшего школьника в иноязычном образовании. В соответствии с представленной трактовкой успешности, прежде всего, необходимо оценить уровень соответствия достижений учащегося предъявляемым требованиям (педагогический компонент). Важнейшим объектом контроля, следовательно, является элементарная коммуникативная компетенция младшего школьника. Кроме того, в условиях рассмотрения иноязычного образования как средства развития лично-

сти оценке подвергается также уровень сформированности универсальных учебных действий, выражающий меру развития личности младшего школьника при овладении иностранным языком. Каким образом следует осуществлять подобную оценку?

Поскольку компетентность проявляется в деятельности, целесообразно осуществлять ее диагностику с помощью специальных, имеющих деятельностьную основу заданий. Подобные задания, позволяющие оценить коммуникативную компетенцию младших школьников, активно разрабатываются сегодня методистами и авторами УМК по иностранному языку.

Не менее важным представляется создание средств для диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД), достигнутого младшими школьниками в процессе овладения иностранным языком. Как известно, в Государственном образовательном стандарте начального общего образования и сопровождающих его документах выделены четыре группы УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Коммуникативные и познавательные УУД могут быть выявлены в процессе решения школьниками различных задач на уроках иностранного языка. Например, задание «разбей слова на три группы» позволяет судить об уровне сформированности логических УУД, входящих в состав познавательных; задание «прочитай текст и ответь на вопрос» - об общеучебных УУД (которые также относятся к группе познавательных). В групповой работе учащихся отражается уровень сформированности коммуникативных УУД. Наблюдение за учебной деятельностью младших школьников с последующим анализом продукта этой деятельности позволяет судить об особенностях регулятивных УУД ребенка. Для оценки личностных УУД, в частности, ориентации на моральные нормы и их выполнение, целесообразно создавать ситуации (либо «вписывать» их в контекст ролевой игры), в которых требуется применение той или иной нормы. Помимо специально созданных заданий и наблюдения возможно использовать такие методы, как анкетирование и опрос. Большую ценность представляет разработанный и апробированный З.Н. Никитенко инструментарий для диагностики развития личности младших школьников при овладении иностранным языком. Данный инструментарий включает анкеты, формы для экспертной оценки, процедуры и содержание бесед с учащимися и др., что позволяет судить об особенностях нравственной сферы младших школьников (отражена в личностных УУД), эмоционально-волевой сферы (регулятивные УУД), когнитивной сферы (познавательные УУД), а также развития иноязычной речевой способности младших школьников (коммуникативные УУД) [6].

Таким образом, диагностика объективного компонента успешности учебной деятельности младшего школьника подразумевает, прежде всего, выявление уровня сформированности элементарной коммуникативной компетенции, а также уровня «развития личности на основе усвоения универсальных учебных действий», что «составляет цели и основного результат образования» [9, с. 5]. Далее необходимо рассмотреть особенности

оценки психологического компонента успешности, отражающего удовлетворенность учащихся учебной деятельностью.

Удовлетворенность в педагогике рассматривается как эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе согласованности его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением [8, с. 803]. Сложность ее изучения, обусловленная особенностями явления и рассматриваемого возраста, требует использования комплекса разнообразных средств и методик. Из психологии известно, что положительные эмоции возникают в том случае, если полученный результат соответствует потребностям, ожиданиям субъекта деятельности или превосходит их. Следовательно, положительные эмоции указывают на удовлетворенность, а отрицательные – на неудовлетворенность учащегося. Сказанное позволяет судить об удовлетворенности учащихся учебной деятельностью на основе эмоций, которые дети испытывают на уроке. Поскольку умения младших школьников распознавать и называть свои эмоции несовершенно, для определения эмоционального состояния учащихся на уроке может быть использован метод цветовых выборов (например, методика А.О. Прохорова «Цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников» [3], методика Л.В. Сафоновой «Эмоциональный термометр» и др.). С целью повышения надежности полученных данных возможно также использовать метод незаконченных предложений.

Например:

Чаще всего на уроке я испытываю ... _____

Еще я часто испытываю ... _____

Иногда я испытываю ... _____

Я редко испытываю на уроке ... _____

Я никогда не испытываю на уроке ... _____

Ряд исследователей (Р. Бернс [1], У. Джеймс [4] и др.) рассматривают удовлетворенность как главное содержание самооценки. Следовательно, удовлетворенность может быть выявлена исходя из анализа самооценки учащимся учебных достижений в сравнении с объективной оценкой и с идеальной (желаемой) оценкой (косвенный индикатор), а также на основе прямого ответа на вопрос, доволен ли ученик своей учебной работой. В качестве метода получения необходимой информации может быть избрано анкетирование. Нами разработана следующая анкета для учащегося:

1. Какую отметку ты чаще всего получаешь по иностранному языку?
2. Какую отметку по иностранному языку ты поставил бы себе сам?
3. Как ты думаешь, какую отметку по иностранному языку ты получишь за этот учебный год?
4. Как ты учишься?
5. Каким по успеваемости учеником ты хотел бы быть?
6. Закончи предложение: «Своей учебной работой по иностранному языку я...»

- А) доволен
- Б) недоволен
- В) не знаю

Ответы учащихся на перечисленные вопросы предполагают оценку ими учебной деятельности по иностранному языку, выраженную количественно (вопросы 1-3) и качественно (вопросы 4-6). Сочетание двух типов оценки позволяет наиболее объективно интерпретировать результаты, т.к. учтено отношение ученика к конкретной отметке. Например, многие учащиеся считают отметку «4» высокой и удовлетворены при ее получении, но рядом «отличников» (или теми, кто очень хочет быть таковыми) она воспринимается как неудача.

Сопоставление ответа на третий вопрос с реальной годовой отметкой учащегося позволяет судить о его удовлетворенности полученным результатом. Если реальная отметка совпадает с ожидаемой или превышает ее, ученик испытывает удовлетворение, если отметка ниже предполагаемой, то возникает состояние неудовлетворенности. Для выявления уровня самооценки учащегося также может быть использована методика «Шкала Бруковера» в модификации М.Н. Акимовой и Н.В. Бодягиной [5].

Удовлетворенность учебной деятельностью оказывает влияние на отношение ребенка к обучению в школе, поэтому выявление этого отношения (например, с помощью анкеты Т.И. Юферевой [5]) позволяет получить дополнительную информацию для оценки субъективного компонента успешности учебной деятельности.

Диагностику социального аспекта успешности целесообразно осуществлять на основе социометрии (например, по методике М. Битяновой [2], включающей классическую социометрию и аутосоциометрию). Важная информация об особенностях взаимодействия учащегося с окружающими может быть получена из наблюдения.

Таким образом, важнейшей задачей раннего иноязычного образования сегодня является развитие личности младшего школьника. При этом объектами оценки становятся не только предметные результаты учащихся (сформированность элементарной коммуникативной компетенции), но и метапредметные результаты (сформированность универсальных учебных действий), а также показатели удовлетворенности младшего школьника своей учебной деятельностью и особенности его взаимодействия с окружающими (учителем и учащимися).

Список литературы

1. Бернс, Р. Я-концепция и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1985. – 422 с.
2. Битянова, М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике [Текст] / М. Битянова. – М.: Чистые пруды, 2005. – 30 с.
3. Габдреева, Г.Ш. Практикум по психологии состояний [Текст] / Г.Ш. Габдреева; под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 475 с.

4. Джеймс, У. Психология [Текст] / У. Джеймс; под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 328 с.

5. Диагностика факторов успешности учебной деятельности при переходе из начальной школы в среднюю [Текст]; авт.-сост. М.Н. Акимова, Н.В. Бодягина. – Самара: Самарский ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1996. – 41 с.

6. Никитенко, З.Н. Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе [Текст]: монография / З.Н. Никитенко. – М.: МГПУ, 2011. – 192 с.

7. Ромашина, С.Я. Функции иностранного языка в современной системе образования [Текст] / С.Я. Ромашина // Начальное образование. – 2012. – № 2. – С. 12-16.

8. Современный словарь по педагогике [Текст]; сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2001. – 928 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с.

З.Н. Никитенко

ЦЕЛИ РАННЕГО ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE AIMS OF PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ключевые слова: цель иноязычного образования в начальной школе, личность младшего школьника и его способности, нравственное, когнитивное и коммуникативное развитие.

Key words: the aim of Primary School Foreign Language Education, young learner's personality and his abilities, ethical, cognitive and communicative development.

Summary. The report is devoted to primary school foreign language education as a new notion in methodology. The aims of Primary School Foreign Language Education are founded in the context of culture-based scientific paradigm. The strategic aim is formulated as young learner's personality and his abilities development and includes ethical, cognitive, communicative development.

Вопрос о том, «с какой целью должен изучаться предмет “Иностранный язык” в начальной школе», является в настоящее время одним из самых актуальных. В методической науке наиболее разработаны понятия «цели обучения иностранному языку» в школе (И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Г.В. Рогова, А.В. Щепилова и др.), «цели изучения иностранного языка» в школе (Н.Д. Гальскова), цели соизучения языков и культур (В.В. Сафонова).

«Цель начального иноязычного образования» является сравнительно новым понятием, которое требует своего определения.

В 2009 г. вышел в свет новый государственный стандарт общего начального образования. В этом документе зафиксированы новые приоритеты и цели начальной школы XXI в., которые должны найти отражение в системе начального иноязычного образования. Вместе с тем анализ новой программы по иностранным языкам для начальной школы свидетельствует о том, что в данном документе речь идет не об образовании, а об обучении. В качестве цели, которая носит название интегративной, выдвигается формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Воспитание и развитие младшего школьника средствами иностранного языка занимает последнее место в списке целей, с чем вряд ли можно согласиться. Признавая доминирование воспитательных и развивающих целей, авторы отмечают, что воспитание учащихся осуществляется в процессе реализации коммуникативной цели через содержание образования и используемые приемы и технологии обучения. Но «сколько бы мы не твердили, что обучение связано с развитием и воспитанием, а к формулировке цели не добавляли, что развивающие и воспитательные цели реализуются в процессе достижения главной цели – формирования коммуникативной компетенции – главная цель остается, по сути, единственной» [1, с. 11].

Цель формирования у учащихся коммуникативной компетенции, которая выдвигается в качестве главной цели в новой Примерной программе по иностранным языкам (2009), носит прагматический характер, и она является действительно достаточной в качестве цели обучения языку. Но следует признать, что достижение только данной цели является недостаточным для реализации учебным предметом «Иностранный язык» ценностных приоритетов начальной школы XXI века.

Кроме того, как известно, набор компетенций, составляющих коммуникативную компетенцию, велик (более 30), и нет четкого критерия их выделения, как нет и системообразующего фактора или принципа, а, следовательно, нет и логики. Важно также подчеркнуть, что коммуникативной компетенции приписываются свойства, которых нет в ее онтологии. Так, например, в социокультурной компетенции представлена только культура страны изучаемого языка и нет родной культуры, как, впрочем, нет ее и ни в одном другом компоненте коммуникативной компетенции. А это значит, что цель подготовки детей к межкультурному общению, которая де-юре декларируется, де-факто не может быть реализована в полной мере. Более того, среди всех компетенций ни одна не может обеспечить духовно-нравственное развитие младшего школьника.

Выдвигая формирование коммуникативной компетенции в качестве цели, мы отказываемся от цели развития личности и лишаемся того, что свойственно образованию как социальному феномену – способу духовного

воспитания молодого поколения. У начальной школы и начального иноязычного образования другие задачи: формирование нравственных ценностей, основных компонентов учебной деятельности и развитие комплекса способностей, обеспечивающих общение и взаимодействие с представителями других культур на иностранном языке [2].

Категория «иноязычное образование» меняет вектор образовательной цели в начальной школе, в качестве которой выступают не знания, навыки и умения (коммуникативная компетенция), а развитие и саморазвитие личности ученика, овладевающего иностранным языком. Следует подчеркнуть, что при этом значимость знаний, навыков и умений вовсе не уменьшается – более того, они являются важным и необходимым средством достижения образовательной цели.

Вывод из вышеприведенных рассуждений очевиден: коммуникативная парадигма (утвердившаяся в конце XX в. в качестве ведущей для средней школы и, безусловно, оказавшая положительное влияние на методику обучения ИЯ), избранная в современных условиях для начальной школы, не может выполнить тех задач, которые сегодня призвано решать начальное иноязычное образование. Разработчики новой европейской концепции школьного образования также считают коммуникативную парадигму не вполне отвечающей современным реалиям и с сожалением отмечают, что все языки образования в настоящее время объединяет общая цель – развитие коммуникативной компетенции [3, 4].

Известно, что коммуникативность понимается по-разному и в нашей стране, и за рубежом. Наиболее перспективной представляется отечественная точка зрения на этот феномен в социокультурном подходе В.В. Сафоновой, в котором нашло отражение взаимодействие коммуникативной компетенции и развивающей и воспитательной составляющих современных целей соизучения русского и иностранного языков как учебных предметов в средней школе [5, с. 181-196]. Подробный анализ коммуникативности как методической категории представлен в одной из статей Е.И. Пассова, в которой доказывается, что коммуникативность как философия и как идеология иноязычного образования отжила, но как технология может быть использована в других теориях [6].

В настоящее время на смену коммуникативной парадигме в методике приходит межкультурная парадигма, значимость которой обоснована в ряде исследований (А.Л. Бердичевский, Н.Д. Гальскова, Г.И. Елизарова, О.Д. Митрофанова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.). Вместе с тем и данная парадигма, несмотря на ее безусловную продуктивность, не совсем подходит для условий начальной школы. На этой ступени только закладывается даже не фундамент, а основы для фундамента формирования «удвоенной» языковой личности.

Целям и задачам начального образования в наибольшей степени соответствует культуросообразная парадигма, доминирующая в современной отечественной философско-педагогической мысли (В.С. Библер, В.П. Зинченко, Н.Н. Пахомов, В.М. Розин, Н.С. Розов и др.) и получившая методи-

ческую реализацию в концепции развития индивидуальности в диалоге культур (Е.И. Пассов). В соответствии с данной концепцией, стратегической целью иноязычного образования является человек духовный – «не тот, кто что-то знает и умеет, не только компетентный, а тот, кто обладает некими устойчивыми ориентирами, управляющими его действиями в любой сфере. Человек духовный владеет культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности» [1, с. 17].

Исходя из такого понимания цели иноязычного образования и трактовки начального иноязычного образования (7, 8), в центре его целевой составляющей должна быть личность ученика, развитие его нравственных качеств и способностей к иноязычной речи и учебной деятельности. И в этом случае цель рассматривается как идеальное предвосхищение образа ученика и присущих ему качеств и способностей, необходимых для межкультурного общения как результата его образовательной деятельности в средней школе.

Следуя идеи культуросообразности и ориентируясь на государственные потребности, реализованные в новом ФГОС для начальной ступени общего образования, мы полагаем, что в формулировке цели должны найти отражение и идеальный образ личности младшего школьника как высшей ценности, и специфика задач начальной школы, и специфика начального иноязычного образования. Таким образом, в качестве стратегической цели начального иноязычного образования мы выдвигаем духовно-нравственное и когнитивное развитие личности младшего школьника и его способности к общению на иностранном языке (на начальном базовом уровне). Комплекс способностей, включенных в цель начального иноязычного образования и составляющих фундамент способности успешного межкультурного иноязычного общения, содержит: 1) способность к нравственной ориентации в окружающем поликультурном мире и добродетельным поступкам – духовную способность; 2) способность к иноязычной речевой деятельности – иноязычную речевую способность; 3) способность к иноязычному общению; 4) способность к учебной деятельности по овладению иностранным языком – учебно-познавательную способность.

Среди этих способностей две являются ведущими, интегративными и определяющими специфику начальной ступени: иноязычная речевая способность и способность к учебной деятельности – умение и желание учиться. Эти способности (наряду со способностью к нравственной ориентации) постулируются нами как основа для развития младших школьников и формирования фундамента способности к межкультурному иноязычному общению в начальной школе.

В процессе реализации выделенной стратегической цели происходит становление ученика и как субъекта учебной деятельности, и как субъекта своей культуры, у которого формируется способность и готовность пред-

ставлять в межкультурном общении со сверстниками-носителями языка и свою культуру, и свои духовно-нравственные ценности.



Рис. 1. Стратегическая цель иноязычного образования в начальной школе

Цель, наглядно представленная в вышеприведенной схеме, формулируется в категории способностей и конкретизируется через способности, которые позволят ученику учиться иностранному языку на протяжении всей жизни.

Духовность младшего школьника, являясь определяющей для развития его личности, понимается нами не как абстракция (и это тоже показано в схеме) – духовность объективируется в иноязычной речевой деятельности, которой ученик овладевает на основе учебной деятельности посредством общения. Более того, от уровня духовности зависит уровень продукции. Древнегреческий философ Платон еще две с половиной тысячи лет назад высказал мысль, которая более чем актуальна и сейчас: «Зачем в государстве законы, если у народа нет нравственности».

Завершая рассуждения, можно заключить, что выдвинутая стратегическая цель носит для ученика триединый характер и включает его:

– духовно-нравственное развитие: обретение им нравственных качеств и ценностей (развитие способности к духовно-нравственной ориентации и к добродетельным поступкам);

– когнитивное развитие и саморазвитие в процессе овладения иностранным языком как средством межкультурного общения (развитие иноязычной речевой способности, когнитивных способностей, рефлексивной самооценки, мотивации и познавательного интереса к изучению нового языка);

– коммуникативное развитие и саморазвитие на основе учебной деятельности, в процессе которой ученик познает язык как средство общения и культуру сверстников-носителей языка, у него расширяется кругозор и развиваются представления о многоязычной и поликультурной картине мира (развитие способности к общению и учебно-познавательной способности).

Приведенный ниже рис. 2 отражает вектор начального иноязычного образования.

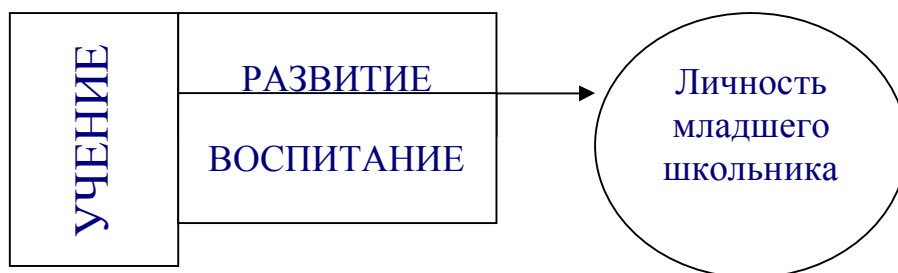


Рис. 2. Вектор начального иноязычного образования

Список литературы

1. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования [Текст]: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

2. Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе [Текст] / З.Н. Никитенко. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.

3. Vollmer J.H. European Framework for the Languages of Education [Text] / Vollmer J.H. – Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2006.

4. Никитенко, З.Н. Школьное образование в Европе: современные тенденции языковой политики [Текст] / З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 2. – С. 2-10.

5. Сафонова, В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования [Текст] / В.В. Сафонова // Евразийский форум. Научный журнал. – М.: Еврошкола. – 2010. – № 1(2). – С. 181-196.

6. Пассов, Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее и будущее [Текст] / Е.И. Пассов // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5. – С. 23-34.

7. Никитенко, З.Н. Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе [Текст] / З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2011. – 191 с.

8. Никитенко, З.Н. Технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе [Текст] / З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2012. – 221 с.

С.В. Полягошко

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

MODULE TECHNOLOGY OF SPEECH CULTURE FORMING OF PRESCHOOL CHILDREN

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольник, культура речи, модуль, модульная технология, проблемная ситуация.

Key words: preschool age, preschooler, speech culture, module, module technology, problem-solving situation.

Summary.In the article the module technology of forming of speech culture of children from 4 to 5 elaborated by the author is described. The actuality of this problem is meant. The definition of concept «speech culture» is given. The legality of speech and creative development in childhood are shortly considered. The description of module technology of forming speech culture including aim, concept, process and result components is submitted.

Проблема формирования культуры речи и общения (в том числе, у дошкольников) является одной из актуальных проблем педагогики, поскольку речь является средством общения, а также показателем интеллектуально-творческого, эстетического и нравственного развития личности.

В Республике Беларусь в ситуации близкородственного билингвизма (белорусский и русский языки) актуализируется проблема межъязыковой интерференции, которая имеет место и у детей дошкольного возраста, особенно в сельской местности. По мнению М.Р. Львова, интерференция может быть исключена только в том случае, если личность в достаточной мере владеет как одним, так и другим языком, а также обладает культурой речи [2, с. 96-97].

Культура речи – это учение о правильной речи. Способствует целенаправленному отбору и употреблению языковых средств в процессе речевого общения, помогает сформировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике в соответствии с коммуникативными за-

дачами. Культура речи устанавливает речевые нормы или отклонения от них, определяет требования и критерии правильной речи [5, с. 8]. Под правильностью речи подразумевается соблюдение норм литературного языка, воспринимаемых говорящим или пишущим в качестве образца (там же).

Согласно исследованию Н.С. Старжинской, большинство людей полагает, что владение нормами языка является либо недоступным, либо не обязательным [4]. В сложившейся ситуации целесообразно формирование уже в дошкольном возрасте не только фонетического, лексического и грамматического аспектов речи, но и развитие речи в ее коммуникативной функции, овладение речью (в том числе, русскоязычной) как базовым компонентом культуры.

С другой стороны, актуальной является проблема развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольников. По мнению В.Т. Кудрявцева, ребенок интегрируется в культурное целое творчески. Происходит не «пассивное» восприятие усваиваемой информации, а «преломление» ее через собственный опыт, который неповторим и уникален. «Новое в ребенке может быть только продуктом его собственной творческой деятельности и ничем иным», - утверждает ученый [1, с. 73].

Если говорить о формировании культуры речи в дошкольном возрасте, то следует отметить, что овладение языком и дальнейшее использование языка ребенком также является творческим процессом (Л.С. Выготский, В.И. Жинкин, В.Т. Кудрявцев, А.Р. Лурия, Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович и др.). По мнению Н.И. Жинкина, Е.И. Негневицкой и др., речевое творчество имеет место постоянно, потому что не бывает двух одинаковых ситуаций общения. Следовательно, невозможно «снабдить» человека, в том числе, дошкольника определенным «набором» готовых фраз, нужно учить его самому создавать требуемые ситуацией высказывания. Поэтому в рамках НИР «Разработать научно-методическое обеспечение модульной технологии игрового взаимодействия детей и педагогов в условиях реализации программы дошкольного образования «Пралеска» (пятый год жизни)» нами была создана модульная технология формирования культуры речи у детей от 4 до 5 лет.

Целью образовательной работы с применением разработанной нами модульной технологии является формирование у детей от 4 до 5 лет культуры русскоязычной речи. Поставленная цель предполагает решение широкого спектра задач, связанных с формированием чувства коммуникативной целесообразности высказываний, умения слушать собеседника, умения рационально использовать компоненты техники речи (сила, тембр голоса, речевое дыхание, темп речи, дикция, интонация), умений, необходимых для создания связного высказывания (продумывание содержания, логики построения высказывания; отбор требуемых лексических единиц, в том числе, формул речевого этикета, «постановка» их в нужные грамматические формы (рода, падежа, числа); непосредственно реализация высказывания, контроль за интонацией, дикцией, мимикой).

Разработанная нами технология также позволяет решать задачи по развитию связной диалогической речи детей, формированию у дошкольников интеллектуальных операций (анализ, синтез, обобщение), творческих действий (комбинирование, экспериментирование, моделирование, фантазирование). Названные творческие действия выделены руководителем НИР, кандидатом педагогических наук, доцентом Г.А. Никашиной [3].

Особенностью модульной технологии игрового взаимодействия является применение в образовательном процессе дошкольного учреждения модульной организации видов деятельности детей (речевая, художественно-речевая, изобразительная, театрализованная). Структурные компоненты модуля в нашей технологии – это тема, программное содержание, оснащение, результаты работы по теме, методика проведения (алгоритм изучения темы модуля) и ситуация успеха (несколько слов поощрения для детей). Содержание работы предполагает освоение воспитанниками норм речевого этикета и компонентов техники речи. Нормы речевого этикета осваиваются в процессе проблемно-игрового взаимодействия по темам «Наши новые друзья» (знакомство), «Как здороваемся с разными людьми» (приветствие), «Что скажем на прощание» (прощание), «Однажды в парке» (просьба, благодарность), «Пойми меня» (невербальные средства общения), «Транспорт» (извинение), «У Аленки День рождения» (гостевой этикет), «Кто же прав?» (дискуссия), «Магазин одежды» (комплимент), «Навещаем Степу в больнице» (утешение) и «Позвони мне, позвони» (телефонный разговор). Темы игрового взаимодействия по освоению компонентов техники речи – это «Баю-баюшки-баю», «Футбольный матч» (сила голоса), «Кто быстрее?» (темп речи), «Придумай окончание» (дикция), «Бал-маскарад» (тембр голоса), «Удивляюсь, радуюсь, печалюсь» (интонация) и «Что перепутал автор» (орфоэпия).

Освоение содержания каждого из модулей происходит по указанному выше алгоритму: введение в тему модуля, формирование ориентировочной основы действий, формирование исполнительской основы действий и создание ситуации успеха.

На этапе «введение в тему модуля» педагог актуализирует имеющийся опыт детей, выясняет, что они уже знают по данной теме, как бы «настраивает» воспитанников на восприятие новой для них информации. Здесь используются такие методы и приемы как беседа (включает и вопросы проблемного характера, например, «Легко ли найти себе друга?»), демонстрация картин, иллюстраций, мультимедиапрезентаций, вопросы по их содержанию («Как можно назвать одним словом троллейбус, автобус, трамвай, автомобиль?» и др.), составление рассказов из опыта (например, о том, как ходили с родителями в гости), чтение литературных произведений, элементарный анализ их содержания («Почему детям (героям рассказа К.Д. Ушинского) стало скучно?»).

На этапе «формирование ориентировочной основы действий» происходит освоение нового материала. В процессе игровой либо создается такая ситуация, для разрешения которой недостаточно имеющихся в опыте

воспитанников представлений и сформированных ранее умений, то есть, проблемно-игровая ситуация. Педагог организует деятельность детей так, чтобы они пришли к правильному решению проблемы в процессе рассуждений. Для этого применяется интерактивное игровое взаимодействие с участием персонажей кукольного театра – мальчика Степы, девочки Аленки и профессора Этикета – доброго старичка в костюме, галстук, шляпе и с тростью. В некоторых темах представлены и другие персонажи (зайчик, белочка, сестричка Степы).

Воспитатель разыгрывает сценки-интермедии, в процессе которых персонажи Аленка и Степа из-за незнания норм речевого этикета попадают в различные ситуации (использовал не тот вариант этикетной формы приветствия, забыл извиниться, приготовила неподходящий подарок и т.д.), выход из которых ищут совместно с детьми. При этом имеют место обращения воспитателя к персонажам, персонажей к воспитателю и детям, детей к персонажам. Профессор Экетет выступает своего рода судьей: обобщает высказывания детей, подводит итоги обсуждения ситуации, формулируя доступными для дошкольников речевыми средствами правила употребления той или иной формулы речевого этикета.

Наконец, на этапе «формирование исполнительской основы действий» освоенные представления, сформированные умения, способы деятельности переносятся в иную ситуацию с тем, чтобы обеспечить дальнейшее их формирование и развитие, а также для того, чтобы педагог мог видеть, в какой мере произошло освоение программного содержания тем или иным воспитанником. Здесь имеют место: игры (сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные), чтение и элементарный анализ произведений художественной литературы (действительно ли надо вести себя так, как в стихотворении Г. Остера «Если друг на День рожденья пригласил тебя к себе...» и т.д.), речевая деятельность (задания на подбор слов утешения, комплимента и др.).

В процессе работы по освоению компонентов техники речи взаимодействие с указанными выше персонажами происходит только в темах «Баю-баюшки-баю» и «Футбольный матч». Далее имеет место восприятие литературных произведений, их элементарный анализ («Почему непонятно, о чем говорит Саша (герой стихотворения С. Михалкова «Сашина каша»)?»), соответствующие речевые упражнения (произнести чистоговорку, скороговорку, фразу из текста, используя соответствующую интонацию, темп речи, поговорить голосом выбранного животного), вопросы, в том числе, проблемного характера («Какого человека можно назвать храбрым?», «Для чего нужны вопросы?» и др.), игровые задания («представить себя козленком из русской народной сказки «Волк и семеро козлят» и изменить свой голос так, чтобы напугать волка»). Этапы работы те же.

Игровое взаимодействие педагога и воспитанников происходит в процессе организации воспитателем таких видов деятельности детей как собственно игровая (сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные игры), речевая, художественно-речевая, изобразительная.

Создавая ситуацию успеха, педагог произносит несколько слов поощрения в соответствии с содержанием темы (например, «молодцы, ребята, теперь вы научились знакомиться и сможете найти себе много новых друзей!», «теперь вы сможете быть гостеприимными хозяевами и вежливыми гостями» и т.д.).

Применение модульной технологии игрового взаимодействия в учреждениях дошкольного образования предполагает результативность, ориентацию на гарантированное достижение результата. Закономерными результатами применения разработанной нами технологии будут: освоение воспитанниками норм речевого этикета, понимание целесообразности применения названных норм в конкретной ситуации общения, умения произвольно использовать компоненты техники речи при построении высказываний, под руководством педагога анализировать проблемную ситуацию и находить способы ее разрешения, рационально использовать невербальные средства общения (мимика, жесты), слушать собеседника, демонстрировать невербальное участие, развитие связной диалогической речи и творческих способностей детей от 4 до 5 лет.

Список литературы

1. Кудрявцев, В.Т. Дети в перевернутом мире или попытка нового прочтения старой темы [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 11. – С. 65-75.
2. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
3. Никашина, Г.А. Весь мир в игре: игровая модель познавательного развития ребенка [Текст]: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: в 4 ч. Ч. 4. Фантазеры, логики и стратеги / Г.А. Никашина. – Мозырь: ООО «Белый ветер», 2006. – 127 с.
4. Старжинская, Н.С. Проблема формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к родному языку [Текст] / Н.С. Старжинская // Образование и педагогическая наука. Труды Национального института образования. Серия 5. Дошкольное образование. Выпуск 3. Стратегии, методики, технологии. – Минск, 2010. – С. 14-19.
5. Фомина, Н.В. Лингвометодические основы формирования речевого этикета младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Н.В. Фомина. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2007. – 25 с.

НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА КАК СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

NATIONAL LANGUAGE CULTURE AS THE CONTENTS OF LANGUAGE EDUCATION OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF CLOSELY RELATED BILINGUALISM

Ключевые слова. Развитие речи, обучение родному языку, языковое образование, национально-языковая культура, близкородственное двуязычие дошкольники.

Key words. Speech development, teaching native tongue, teaching language, national language culture, closely related bilingualism, preschoolers.

Summary. The article explains the notion of national language culture of a person, shows approaches to develop its content and methods of teaching national language to school first graders. The problem of bilingual national language education is proposed.

В современной гуманистической образовательной парадигме утверждается взгляд на человека культуры – свободную, духовную, гуманную личность, средоточие меры творчества и адаптации, способную с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности [3], - как основной предмет заботы школы и цель воспитания. Культура в сегодняшнем, собственно гуманитарном, понимании рассматривается не просто как набор фиксированных социальных эталонов, а как совокупный (родовой) творческий опыт, как Универсум творческих способностей человека [6]. В личностно-ориентированной парадигме образования культура выступает средой развития и воспитания ребенка.

Одной из составляющих культуры выступает родной язык, сопровождающий всю жизнь ребенка и его деятельность. Исходя из культурологического, личностно ориентированного подходов, целью развития речи и обучения родному языку в период детства является формирование языкового ядра личности ребенка – интегрированного качества, без которого он не может реализовать свою культуротворческую функцию и самореализоваться как индивидуальность. Понятие языкового ядра личности [2] является в определенном смысле производным от понятия языковая личность, под которым понимается человек как пользователь и творец языка [1, с. 9-18]. В свою очередь человек как языковая личность является связующим звеном между языком и культурой. Все уровни организации языковой личности, по утверждению Ю.Н. Караулова, пронизывает национальное начало [5, с. 41-42].

Сказанное обуславливает необходимость соблюдения социокультурного подхода к обучению детей родному языку, суть которого заключается

в том, что изучение языка осуществляется в контексте формирования национально-языковой культуры.

Ведущими методологическими позициями развития речи и обучения родному языку дошкольников в соответствии с культурологическим и личностно ориентированным подходами являются следующие.

Язык – специфическое и универсальное средство объективации содержания как индивидуального сознания, так и культурной традиции. С одной стороны, он выступает как слагаемое культуры, с другой – является средством формирования личности, инкультурации. Это первоначальные социальные функции языка.

Вторичной социальной функцией языка выступает его проявление как этноязыка. Вместе с общими элементами общественно-исторического опыта в языке проявляются и национально-культурные элементы, что позволяет приобщаться к национальным ценностям, постигать их особенности в значительной мере собственно языком народа. Поскольку язык является формой существования духовной культуры народа, полноценное изучение языка – это, прежде всего, приобщение к духовным ценностям своей нации.

Можно сделать вывод, что по отношению к дошкольнику речевое воспитание и языковое образование заключается не только в развитии заданной природой речевой способности, формировании речи как средства социализации, познания культуры и мира в целом, но и в формировании позитивной национально-культурной идентификации.

Общепризнано, что изучение языка само по себе не обеспечивает его воспитательное влияние. Условием реализации принципа ориентации на освоение национальной культуры является перестановка акцентов в обучении. Разумеется, курс развития речи в дошкольном учреждении, не может не быть сугубо практическим. Предусмотренное программой формирование у детей элементарного осознания языковых явлений направлено на их лингвистическое развитие (что само по себе чрезвычайно важно). Но уже в дошкольном учреждении, особенно по отношению к старшим дошкольникам, речь должна идти не просто об обучении языку, а о языковом образовании, которое, по утверждению исследователей, является залогом овладения культурой [6].

Понятие «языковое образование» значительно шире понятия «обучение языку». Языковое образование ориентировано не только на обучение ребенка основным видам устной речи, но на формирование у него личностно-значимого, положительного эмоционального и творческого отношения к процессу познания национальной культуры посредством родного языка. Целью языкового образования является сам ребенок как человек культуры. Таким образом, первоначальное языковое образование – это становление личности путем вхождения в культуру, благодаря присвоению и творческому преобразованию которой ребенок становится ее субъектом. Само же присвоение происходит в результате познания, развития, воспитания и учения. При помощи и поддержке педагога каждый ребенок при

этом находит для себя свой личностный смысл деятельности, что и позволяет ему становиться субъектом образовательного процесса.

Содержанием языкового образования детей дошкольного возраста должна стать языковая культура в широком смысле слова. Последнее означает, что под языковой культурой понимается не только и не столько «языковой эстетизм», но прежде всего использование языка в тех или иных сферах теми или иными людьми, особенности воззрений на язык, языковые картины мира и др. – то, что является первостепенным компонентом культуры каждого народа. К настоящему времени в психолого-педагогической литературе широкое распространение получил термин «иноязычная культура», под которой понимается та часть общей культуры, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспекте [6]. Вполне справедливо считается, что иностранный язык предоставляет возможность приобщаться к культуре страны изучаемого языка, знакомиться не только с историей или литературой, но и с традициями, образом жизни представителей разных слоев населения (Кабакчи, Е.И. Пассов и др.). Таким образом осуществляется усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры (по формуле Е.И. Пассова: «культура через язык и язык через культуру»).

По отношению к языковому образованию на родном языке, на наш взгляд, уместно говорить о феномене национально-языковой культуры. Задача национально-культурной социализации ребенка средствами родного языка неизбежно приводит к необходимости формирования у него национально-языковой культуры как составляющей базовой культуры личности. (Напомним, что базовая культура личности представлена в её компонентах, включающих: мировоззренческую, художественную, нравственную, экологическую, демократическую, правовую и физическую культуру, культуру речи, коммуникативную культуру, культуру общения [9]).

Одно из наиболее продуктивных определений понятия иноязычная культура представлено в работе М.В. Даниловой [4], выполненной под руководством В.А. Слостенина. Отталкиваясь от него, можно дать следующее рабочее определение понятия «национально-языковая культура». Это интегративное образование, включающее в себя совокупность этнических и поведенческих явлений и процессов, традиционных для носителя родного (национального) языка. В результате приобщения к национальной культуре ребенок овладевает совокупностью гуманистических идей и ценностей, позволяющих адекватно воспринимать и усваивать как национальную культуру, так и общечеловеческие ценности, творчески преобразовывать их; овладевать родным языком, правильно его использовать в функции общения, мыслительной деятельности и познания, а также в национально-культурной функции (понимать ментальные смыслы, формировать в своем сознании картину мира, свойственную носителю родного языка). Развитие

национально-языковой культуры дошкольника трактуется как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе.

Логика формирования базовой культуры личности предопределяет выделение трех линий развертывания содержания национально-языковой культуры: гносеологической, аксиологической и праксиологической [9].

Гносеологическое содержание заключается в различного рода знаниях о национальной культуре: знание языка (лексики, выразительных средств; формул речевого этикета), фоновые знания этнокультурного характера (о базовой личности представителя собственной лингвокультурной общности, знания о культуре своей страны, страноведческие фоновые знания, культурно-прагматические знания, которыми располагают все члены этнической общности), лингвострановедческие знания (знания о стране, зафиксированные в языковых единицах).

Аксиологическое содержание национально-языковой культуры представляет собой знание этических норм и ценностей культуры своей страны, представление о них и позитивное отношение к ним.

Праксиологическое содержание представлено системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, проявляющихся во взаимодействии с представителями своей и иной культуры, в овладении и правильном использовании родного языка.

Таким образом, содержанием национально-языковой культуры являются ценности и нормы, языковые, этические, этнические, поведенческие явления и процессы, традиционные для своего народа.

В структуре основ национально-языковой культуры выделяются следующие компоненты и их составляющие: *когнитивный* компонент (знания языка, знания о родной стране и ее культуре); *мотивационно-ценностный* компонент (интерес к родной культуре, желание приобщиться к ней, сохранить и воспроизвести ее; эмпатия по отношению к представителям другой культуры); и *операционально-деятельностный* компонент (активность субъекта, изучающего родной язык, направленная на освоение и применение системы знаний, умений и навыков в соответствии с имеющимся у субъекта положительным отношением к своей деятельности; включает в себя коммуникативные умения, аналитические умения, умения обобщать, творческие умения).

Учитывая возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, можно говорить о формировании начал национально-языковой культуры, т.е. минимума основных положений гносеологического, аксиологического и праксиологического компонентов содержания национально-языковой культуры. Это позволит заложить прочный фундамент национально-языковой культуры у детей к моменту поступления в школу.

Технологией национально-языкового образовательного процесса в настоящее время может быть только коммуникативно направленная технология, в основе которой лежит личностное общение педагога с ребенком. Это обеспечивает мотивированность образовательного процесса для ребенка; личностный смысл, речемыслительную активность, отношение лич-

ной заинтересованности к обсуждаемым проблемам; связь общения с другими видами деятельности; взаимодействие общающихся.

Сложность осуществления начального национально-языкового образования в Беларуси обуславливается социолингвистической ситуацией близкородственного двуязычия. Функционирование на территории Беларуси двух языков вызывает необходимость реализации билингвального образования - освоения личностью культурно-исторического и социального опыта, ценностей национальной и мировой культуры средствами белорусского и русского языков.

Этому требованию в целом отвечает национальная программа дошкольного образования. Важным принципом воспитания и обучения дошкольников провозглашается принцип мультикультурности – ориентации на освоение национальной культуры в единстве с общечеловеческими ценностями. Независимо от языкового режима дошкольного учреждения (русского или белорусского) предусматривается осуществление национально-культурной социализации ребенка, формирование его национального самосознания [8].

Сложности касаются отбора содержания национально-языковой культуры для дошкольников белорусского детского дошкольного учреждения, в первую очередь ее когнитивного компонента – знания русского и белорусского языков, и технологической реализации национально-языкового образования. Одним из перспективных подходов к решению данной проблемы может стать интегративный подход к разработке содержания и методическая интеграция в технологии процесса формирования основ национально-языковой культуры у старших дошкольников в процессе развития речи и обучения русскому и белорусскому языкам [10].

Список литературы

1. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека [Текст] / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.
2. Бодалев, А.А. О коммуникативном ядре личности [Текст] / А.А. Бодалев // Советская педагогика. – 1990. – № 5. – С. 77-81.
3. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаренко // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
4. Данилова, М.В. Формирование основ иноязычной культуры у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Данилова. – М., 2008.
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
6. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 17-33.

7. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур [Текст] / Е.И. Пассов. – Минск: ООО «Лексис», 2003. – 184 с.

8. Пралеска: программа дошкольного образования [Текст] / Е.А. Панько [и др.]. – Минск: АБЕРСЭВ, 2007. – 320 с.

9. Слостенин, В.А. Воспитание базовой культуры личности // Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

10. Старжинская, Н.С. Проблема методической интеграции развития речи и обучения дошкольников близкородственным языкам [Текст] / Н.С. Старжинская // Теория и методика обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма: монография; под науч. ред. К.Л. Крутий. – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2012. – С. 87-98.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Бакурова

DIE MÖGLICHKEITEN DER ÜBERTRAGUNG VON RUSSISCHEN
REALIEN INS DEUTSCHE

*THE OPPORTUNITIES OF TRANSLATION OF RUSSIAN
CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY INTO GERMAN*

Schlüsselwörter: Realien, übersetzerische Verfahrensweisen, Nationalkolorit.

Key words: realia, methods of translation, nationalcolour.

Summary. The article covers the problem of translation of culture-specific vocabulary. The aim of the article is to examine different opportunities of its translation into German and to discuss which method is the most optimal.

Der Anfang des 21. Jahrhunderts ist durch ein erhöhtes Interesse für die Probleme von Sprache und Kultur gekennzeichnet. Die Untersuchung von Realienwörtern ist im Zusammenhang mit ihrer Rolle in der interkulturellen Kommunikation von großem Interesse, weil sie im Zeitalter der Globalisierung einen besonders aktuellen Übersetzungsgegenstand darstellen. Im Zeitalter der Internationalisierung und Globalisierung ist die Übersetzung von Realien noch aktueller geworden. Die nationale kulturspezifische Semantik solcher Spracheinheiten ermöglicht es, in die Kultur von Muttersprachlern sowie in ihr Hintergrundwissen einzudringen, das im Bewusstsein von Interaktionsteilnehmern ist und den Aussagewert maßgeblich bestimmt. Die Grundlage des Hintergrundwissens bilden Realien. Gerade Realien als Elemente des nationalen kulturspezifischen Textaspektes machen die größten Schwierigkeiten in dem Übersetzungsprozess als Akt der interlingualen und interkulturellen Kommunikation. Es ist notwendig, das nationale Kolorit des Originals in der Übersetzung zu bewahren.

Die Untersuchung der übersetzerischen Verfahrensweisen von russischen Realien ins Deutsche veranschaulicht, dass verschiedene Verfahrensweisen für die Übertragung von Realien, die durch das Übersetzungspraktikum erarbeitet sind, bei Übersetzern weit verbreitet sind. Das sind Transliteration, Lehnübersetzung einschließlich gemischter Fälle (Lehnübersetzung + Transkription), Übersetzung mit Hilfe der Entsprechung, beschreibende (informativische) Übersetzung, Wortersetzungen (Generalisierung, Konkretisierung, Modulierung). Verschiedene Kombinationen von übersetzerischen Verfahrensweisen und Erklärungsformen, Deutung von Realien in dem Text der Zielsprache sowie Auslassung von Realien werden außerdem verwendet.

Man kann mit Sicherheit behaupten, dass die Transkription der konventionellen Übersetzungsnorm heute völlig entspricht, weil die Anforderung der maximalen Nähe von Übersetzung zum Original dadurch erfüllt und die Norm für die Äquivalenz der Übersetzung berücksichtigt wird. Das Nationalkolorit bleibt dabei auch bewahrt, solche Übersetzung setzt jedoch pragmatisch gesehen für die Vertreter fremder Kulturen keine völlige Erfassung voraus.

Transliteration und Transkription gelten als Häufigkeitsverfahrensweisen für die Realienübersetzung, weil Entlehnung eines der am meisten verbreiteten Verfahren in der Sprachentwicklung ist. Heute sehen wir die Tendenz in der Übersetzerpraxis, diese übersetzerischen Verfahrensweisen von Bezeichnungen z.B. bei verschiedenen Firmenbezeichnungen einschließlich ihrer Abkürzungen zu verwenden, wenn die Bezeichnung die Abkürzung einschließt und keine andere Variante in der Zielsprache von der Gesellschaft als ihre offizielle juristische Bezeichnung bereits registriert ist, z. B. ООО «Агронабсахар» - Agrosnabsachar ООО.

Die Integration von so genannten undurchsichtigen Namen erscheint ganz unproblematisch. Da sie keine Anhaltspunkte für eine Übersetzung bieten, werden sie ganz einfach in ihrer Originalschreibung in den Zieltext eingefügt, wobei nur der Gattungsname übersetzt oder hinzugefügt wird, wenn dies im Ausgangstext nicht explizit vorhanden ist, z. B. der Fluss Worgol. Das Verfahren der Transliteration wird sowohl für die Namen von geografischen als auch von Kulturobjekten verwendet [4, S. 60]: das Wermischew-Denkmal.

Bei der Wiedergabe von Bezeichnungen aus zwei Bestandteilen, dem fremdsprachigen Eigennamen und zielsprachigen Gattungswort, ist die Schreibung mit Bindestrich zu beobachten, was durchaus den amtlichen Regeln der deutschen Rechtschreibung entspricht [5, S. 288-291].

Die Lehnübersetzung gilt als genug erfolgreich, weil die Wörter, die mit deren Hilfe gebildet werden, für einen Muttersprachler ohne zusätzliche Beschreibungen gleichzeitig begreifbar sind und die ethnographische Färbung zugleich bewahren. Es scheint unter anderem zweckmäßig zu sein, z.B. kirchliche Gebäude mit Hilfe dieser Verfahrensweise zu übersetzen, z. B. монастырьПреображенияГосподня – das Christi-Verklärung-Kloster, церковьПокроваБогородицы – die Mariä-Schutz-Kirche.

Ähnlich wie in ganz Europa gibt es auch in Russland sehr viele Kirchen, die Namen von Иоанн – Ioann (Johann), Пётр – Pjotr (Peter), Павел – Pawel (Paul), Анна – Anna (Anna), Дмитрий – Dmitrij (Demetrius) usw. tragen. Da diese Namen keine nationalspezifischen Namen sind, sondern auf das christliche Erbe zurückführen- und daher in vielen Sprachen des europäischen Kulturraumes anzutreffen sind [6, S. 102], sollten sie nur als an das Russische angepasste Namen betrachtet werden, weil sie außer ihrer lautlichen Beschaffenheit nichts Kulturspezifisches signalisieren. Aus diesem Grunde ist es durchaus sinnvoll und empfehlenswert, in der Zielsprache ihre deutschen Entsprechungen zu verwenden, weil sie dem deutschen Leser bekannt sind (die St. Peter und Paul Kirche, die Demetrius Kathedrale usw.). Aus der Analyse geht aber hervor, dass die Verwendung von Kirchenbezeichnungen durch mehrere Realisierungen gekenn-

zeichnet ist. Für eine und dieselbe Kirche, z. B. Дмитриевский собор (Dmitrijewskij ssobor) finden sich sogar vier stark voneinander abweichende Übersetzungstypen: die Demetrius Kathedrale, die Demetriuskathedrale, die Demetrius-Kathedrale, die Kathedrale von Dmitrij / die Dmitrij-Kathedrale.

Das Verfahren der Lehnübersetzung ermöglicht es, eine Realie bei maximal vollständiger Erhaltung der Semantik in die Zielsprache zu übertragen. Die Erhaltung von Semantik bedeutet jedoch keine Erhaltung des Kolorits, weil Wort- oder Redewendungsbestandteile durch die Mittel der Zielsprache übertragen werden, z. B. сырная неделя – Käsewoche, мясное воскресенье – Fleischsonntag, проводы русской зимы – Verabschiedung vom russischen Winter.

Eine besondere Beachtung verdienen bei der Übersetzung die so genannten redenden Eigennamen, insbesondere redende Ortsnamen. Die sollten wegen ihrer charakterisierenden Intention grundsätzlich übersetzt werden [6, S. 94]. Sie sind keine Erfindungen des Autors, sondern tatsächlich existierende Bezeichnungen. Für solche Eigennamen verwendet R. Zimmer den Begriff durchsichtige oder transparente Eigennamen (dt. Vogelsberg) und charakterisierende Namen, die sowohl charakterisierend als auch transparent sind (dt. Schwarzwald). Da die semantische Bedeutung solcher Namen dem Leser bewahrt bleiben sollte, insbesondere wenn sie der Charakterisierung dienen, werden sie im Gegensatz zu den undurchsichtigen Namen (z. B. dt. Röhn) in der Regel übersetzt [nach 3, S. 11; 6, S. 107]. Die entsprechenden Beispiele dienen als Beleg dafür, dass Durchsichtigkeit und Charakterisierung eine entscheidende Triebfeder für die Übersetzung solcher Namen sind: Вороновкамень – der Rabenstein, Воргольские скалы – die Worgolfelsen.

In all diesen Fällen liegt eine Lehnübersetzung vor, die zwar dieselbe Bedeutung wie die Bezeichnung des Ausgangstextes aufweist, aber einen Verlust an Authentizität bedeutet. Während dieses Verfahren in fiktiven Texten sehr häufig verwendet wird, ist es in den Gebrauchstexten wie Reiseführern aufgrund ihrer spezifischen Funktion ausdrücklich zu vermeiden. Um das Lokalkolorit beizubehalten und die Identifikation der beschriebenen Objekte zu ermöglichen, sollte vor oder nach der Übersetzung – dies kann der Übersetzer selbst entscheiden – auch die Originalbezeichnung stehen [4, S. 60]: Бабий базар – der Weibermarkt, Сенная площадь – der Heuplatz.

Sehr häufig lassen sich solche Übersetzungslösungen beobachten, die aus der Kombination einiger Übersetzungsverfahren entstanden sind und meistens folgendes Bildungsmuster aufweisen: Originalwort + wörtliche Übersetzung in Klammern + zielsprachliches Gattungswort [4, S. 60]: die Мир (Friedens)-Straße.

Es finden sich dafür aber auch folgende Realisierungen wie zum Beispiel „улица Мира“ (die Friedensstraße), die viel leserfreundlicher sind als obige.

Zu vermeiden sind übersetzte Straßennamen ohne Originalbezeichnung, weil sie ihre Authentizität verlieren und die Identifizierung dieser Objekte nicht garantieren [4, S. 60].

Bei der Übersetzung der redenden Titel von verschiedenen Organisationen und Veranstaltungen wie Feste, Musikfestivals usw. trifft man neben der Originalbezeichnung meistens auch ihre Lehnübersetzung in Klammern: Die

Feier „Русская закваска“ („Russisches Schrot und Korn“), das ereignisorientierte touristische Festival „Антоновские яблоки“ („Anton-Äpfel“).

Manche aussagekräftige Titel stehen im Zieltext nur in ihrer Übersetzung: Die Feier „Спеле, Железер Хармоника!“, die Feier „Желез ист die Stadt des militärischen Ruhmes“.

Einige redende Titel enthalten im Zieltext nur ihre Originalbezeichnung, übersetzt wird nur das Gattungswort: das Restaurant „Старый город“.

Die Übersetzung mit Hilfe von Entsprechungen und beschreibende Übersetzung sind eine der dominierenden übersetzerischen Verfahrensweisen von russischen historischen Realien in die Zieltexte.

Die völlige Erfassung für Vertreter fremder Kulturen kann nur mit Hilfe der annähernden (beschreibenden oder erklärenden) Übersetzung sichergestellt werden, die Übertragung des Nationalkolorits ist aber dabei nicht immer möglich.

Es wurden beispielsweise die folgenden Beispiele für die Übertragung von Realien mit Hilfe der annähernden Übersetzung festgestellt: масленица – die Fastnachtswoche, der russische Karneval Maslenitsa; блины – Pfannkuchen; заигрыши – Spieltag; лакомка – Leckertag; разгул – der Tag der Wende, der Tag der Ausgelassenheit; золовкины посиделки – Besuche der Schwägerin; прощёный день – Verabschiedung und Vergebung, der vergebene Sonntag. Es scheint auch möglich zu sein, die Übersetzung der Realien wie дом-музей (die Gedenkstätte), Музей народных промыслов и ремёсел (das Museum für Volkshandwerke und traditionelle Gewerbe) dieser Verfahrensweise zuzuordnen. Man kann vermuten, dass diese Übersetzungsvarianten für diese zwar bevorzugt sind - dennoch drücken sie das Nationalkolorit im erwarteten Umfang nicht aus. Das Wesen des Begriffes wird im Großen und Ganzen übertragen, indem es der Äquivalenznorm sowie der pragmatischen und konventionellen Norm entspricht. Die nationale Eigenart von kulturellen Phänomenen lässt hier mit Abstand nach.

Die beschreibende Übersetzung ermöglicht es, Sinn und Bedeutung der fremden Erscheinungen und Objekte für Vertreter einer anderen Kultur wahrheitsgemäßer auszudrücken. Die Beschreibung wird neben dem Umschreiben oft genug verwendet, das heißt zuerst wird ein unbekanntes Lehnwort erwähnt und dann wird seine Beschreibung angegeben. Die Beschreibung kann dabei in den Text eingeführt oder in der Fußnote angeführt werden, z. B. Сбитень – Sbitenij ist ein Heißgetränk aus Wasser, Honig und Gewürz.

Das Wesen der Bedeutungsumverteilung einer Lückenrealie besteht darin, dass die Bedeutung der Realie auf einige Einheiten des Zieltextes umverteilt wird. Die lexikalische Einheit selbst, welche die Realie bezeichnet, ginge dabei in der Übersetzung auf, z. B. die Bezeichnung der russischen Feier „русская закваска“ – „Russisches Schrot und Korn“.

Es sollte ausserdem erwähnt werden, dass eine und dieselbe Realie in verschiedene Quelle verschieden übertragen werden kann, z. B. масленица – Fastnacht auf Russische Art (semantischer Neologismus), die Fastnachtswoche (die annähernde Übersetzung), der russische Karneval Maslenitsa (die annähernde

Übersetzung), Butterwoche (semantischer Neologismus), Masleniza (Transkription), Fasching (Ersetzung von Realie); лакомка – Tag des Leckermäulchens (kontextabhängige Übersetzung), Leckertag (die annähernde Übersetzung); золовкиныпосиделки – der Tag des Abschieds (kontextabhängige Übersetzung), Besuche der Schwägerin (die annähernde Übersetzung). Es ist zudem ebenfalls bemerkenswert, dass dieselben Realien bei der Transkription mit Hilfe einiger Verfahrensweisen übertragen werden können, z. B. блины – Bliny, Blini; масленица – Masleniza, Maslenitsa.

Indem man also die übersetzerischen Verfahrensweisen von ethnographischen Realien analysiert, kann man die folgenden Schlüsse ziehen.

Die annähernde Übersetzung, Lehnübersetzung und Transkription sind die am öftesten verwendenden übersetzerischen Verfahrensweisen von ethnographischen Realien ins Deutsche. Diese Richtung ist vom Standpunkt der Äquivalenznorm und der konventionellen Übersetzungsnorm sinnvoll, jedoch für die Erfassung der Vertreter der deutschen Kultur manchmal äußerst schwierig. Es ist nicht immer zweckmäßig, die annähernde Übersetzung neben der Transkription mit dem Ziel zu verwenden, etwas tiefer zu erfassen. Gerade deshalb geht man davon aus, dass die Auswahl der am besten passenden übersetzerischen Verfahrensweise der einen oder anderen ethnographischen Realie vom Ziel des Übersetzenden abhängen muss.

Solche Titel, in denen neben Semantik auch Klang bzw. Reim eine wichtige Rolle spielen, bleiben unübersetzt. Die Übertragung solcher Titel ist besonders schwierig, weil es dabei nicht so sehr auf ihre wörtliche Übersetzung ankommt, sondern vielmehr auf die Bewahrung ihrer Expressivität und Plastizität. Der Sinn könnte durch den Wortschatz aus derselben semantischen Sphäre frei wiedergegeben werden [4, S. 61].

Die Analyse der Übertragung von russischen Realienwörtern zeigt die Schwierigkeit, dass diese von deutschen Lesern ohne volle Kulturinformationen schwer adäquat wahrzunehmen sind. Die nationalspezifische Wortbedeutung wird in der Struktur eines Wörterbuchartikels in vielen Fällen unvollständig erschlossen. Nur ein Teil der nationalspezifischen Gesamtinformationen, die in dem Originaltext mit Hilfe von Realienwörtern übertragen werden, wird in dem Zieltext wiedergegeben und der andere Teil wird eliminiert oder durch nicht spezifisch ersetzt. Es sind in dem Zieltext im Allgemeinen weniger Spracheinheiten, die nach dem nationalspezifischen Inhalt markiert sind. Der im Zieltext sachlich ausgedrückte nationalspezifische Inhalt wird im gleichen Maßstab nicht wahrgenommen und wirkt nicht auf einen fremdsprachigen Leser, wie der Originaltext auf die Träger der Ausgangskultur. Darum ist es notwendig, die Lexik sprach- und landeskundlich zu kommentieren, indem man die Rolle von Realienwörtern und ihre funktionalstilistische Bedeutung berücksichtigt.

Es scheint notwendig zu sein, wegen des spezifischen Charakters von Realien zu betonen, dass die kulturelle pragmatische Anpassung, die es voraussetzt, zusätzliche klarstellende Elemente sowie eine Reihe von inhaltlichen Veränderungen das heißt Generalisierung, Konkretisierung u.a. in den Zieltext einzuschließen, jedoch Elemente auszuschließen, die vom Standpunkt eines

fremdsprachigen Empfängers überflüssig sind. Dies bildet den integrierenden Bestandteil der Gesamtstrategie eines Übersetzers.

Список литературы

1. Иванова, Н.А. Сопоставительно-типологический анализ безэквивалентной лексики (На материале русского, немецкого и французского языков) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н.А. Иванова. – М., 2004. – 258 с.
2. Чепель, Н.П. Прагматические аспекты перевода исторических реалий с русского языка на английский язык [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н.П. Чепель. – М., 2005. – 186 с.
3. Fleischer, W. (1992) Name und Text: ausgewählte Studien zur Onomastik und Stilistik. Zum 70. Geburtstag hrsg. und eingeleitet von I. Barz, U. Fix und M. Schröder, Tübingen.
4. Kohrs, J. Litauische Realien auf deutschsprachigen Internetseiten über Litauen. KALBU STUDIJOS. 2008. 12 NR.
5. Markstein, E. (1999) Realia. In: Snell-Hornby, M. et al. (Hrsg.) Handbuch Translation. 2., verb. Aufl. Tübingen.
6. Zimmer, R. (1981) Probleme der Übersetzung formbetonter Sprache, Ein Beitrag zur Übersetzungskritik, Tübingen.

З.И. Боранбаева

О СВОЕОБРАЗИИ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО СТИХА

ABOUT PECULIARITIES OF THE RUSSIAN LITERARY VERSE

Ключевые слова: стихосложение, силлабика, силлабо-тоника, тонический стих, свободный стих, рифмы.

Key words: versification, syllabics, sillabo-tonic, tonic verse, free verse, rhymes.

Summary. The article is devoted to peculiarities of the Russian literary verse. The question of its history and originality is taken up briefly.

Стихосложение – одно из наиболее национальных, историко-культурных явлений и в каждой из литератур – свои, специфические законы его построения.

Как справедливо считают стиховеды, история русской литературы сложилась так, что русский литературный стих не вырос непосредственно из народного тонического стихосложения. В древнерусской литературе, как известно, не было развитой стихотворной традиции. Эмбриональная стихопроза, отмечает О.И. Федотов, «по сути дела, досиллабический стих, не получивший должного графического оформления, свободно сосуществовал с модификациями, развивающимися в направлении ритмически не связанной повествовательной прозы» [9, 108].

Только во второй половине XVII века в русской литературе утвердился силлабический стих. Его формы пришли в Россию извне – через украинское посредничество из Польши и, как считают исследователи, имели мало общего с русским народным стихом, основанном на тоническом принципе.

С. Полоцкий первым придал силлабическому стиху четко разработанные формы. Поэтическое его наследие богато и разнообразно – это его «Ветроград многоцветный» и «Рифмологион»; он переложил силлабическими стихами Псалтырь. Силлабическим стихом писали и его ученики – С. Медведев, К. Истомин и поэты первой половины XVIII в., включая А.Д. Кантемира и В.К. Третьяковского. Свои знаменитые сатиры Антиох Кантемир, как известно, написал силлабическим тринадцатисложником с цезурой в середине стиха и женской клаузулой:

Ум недозрелый, плод недолгой науки,
Покойся, не понуждай к перу мои руки...
(Сатира I. К уму своему)

Исследователи обычно говорят о том, что силлабический стих присущ языкам с постоянным ударением – французскому (на последнем слоге слова), польскому (на предпоследнем), ряду тюркских (в том числе, казахскому с ударением на последнем слоге). Они подчеркивают зависимость систем стихосложения от просодии языка, преувеличивают роль языковых факторов в формировании их, но забывают о культурно-исторических факторах.

Силлабика просуществовала в русской поэзии почти столетие, уступив свое место силлабо-тонике. В силлабо-тоническом стихосложении стихотворные размеры различаются в зависимости от расположения в строках ударений.

Ямб – двусложный размер с ударениями на четных слогах (на 2-4-6-8):

Не вынесла душа поэта
Позора мелочных обид...

(М.Ю.Лермонтов).

Хорей – двусложный размер с ударениями на нечетных слогах (1-3-5-7):

Ветер на море гуляет,
И кораблик подгоняет...

(А.С. Пушкин).

Дактиль – трехсложный размер с ударениями на 1-4-7-10 слогах:

Лед неокрепший на речке студеной,
Словно как тающий сахар лежит...

(Н.А. Некрасов).

Амфибрахий – трехсложный размер в русской силлабо-тонике с ударениями в стихотворных строчках на 2-5-8-11 слогах:

Однажды в студеную зимнюю пору
Я из лесу вышел, был сильный мороз...

(Н.А. Некрасов).

Анапест – трехсложный размер с ударениями в стихотворных строчках на 3-6-9-12 слогах:

Целый город с каким-то испугом
Подъезжает к заветным дверям...

(Н.А. Некрасов).

Но полноударные формы в двусложных размерах исключения; в трехсложных, напротив, полноударные формы преобладают. Ритмическое богатство силлабо-тоники определяется варьированием анакруз и клаузул, распределением словоразделов, которые не всегда совпадают с границами стихов. Силлабо-тонику использовали поэты XVIII-XIX вв.

Но история русского стихосложения не исчерпывается силлабо-тоническими формами стиха. На рубеже XIX-XX вв. в русской поэзии зарождаются новые принципы организации стиха. Это «обновление» русского стихосложения исследователи справедливо связывают с именами А.А. Блока и В.В. Маяковского, в творчестве которых получили дальнейшее развитие художественные поиски поэтов предшествующих периодов.

Одной из характерных черт развития русской поэзии начала XX века является зарождение чисто-тонической (тонической), или акцентной системы стихосложения.

Изучение тонических форм стиха ведется с начала века, но «паузная» основа теорий, развиваемая в работах Г. Шенгели [10], И. Сельвинского [7], тактометрическая теория А. Квятковского [4], как показали экспериментальные исследования изохронных теорий стиха, несостоятельны [5].

Акцентный, или тонический стих как система стихосложения вбирает в себя все образования, связанные с установкой на ударность.

Дольник – стих, в котором объем междударных интервалов – величина переменная; колеблется в пределах одного – двух слогов; стих как бы распадается на «доли» благодаря сильным ударениям (иктам):

Смуглый отрок бродил по аллеям, 0.122.1
У озерных грустил берегов, 2.22.0
И столетие мы лелеем 2.21.0
Еле слышный шелест шагов... 2.12.0

(А.А. Ахматова)

Тактовик – одна из форм акцентного или тонического стиха, в котором объем междударных колеблется в диапазоне трех вариантов – 1-2-3 слога:

Такая была ночь, что ни ветер гулевой, 1.323.0
Ни русская старуха – земля 1.32.0
Не знали, что поделатъ с большой головой 1.322.0
Золотой головой Кремля... 2.21.0

(В.А. Луговский)

Чисто-тонический стих – форма стиха, в котором объем междударных интервалов колеблется от 0 до 5-8 слогов:

Червонные рыбки из стеклянной обители	1.233.2
Грустно – испуганно смотрят на толпу	0.223.0
"Вот замечательные американские жители	3.62.2
Глотают камни и гвозди, как крупу!	1.123.0

(С. Черный)

Кроме этих форм стиха, в русской поэзии XX в. приобрел «права гражданства» т.н. свободный стих, или верлибр, который, как справедливо считает ряд ученых, находится на границе стиха и прозы, за пределами метрических форм:

Когда умирают кони,
Они дышат.
Когда умирают солнца,
Они гаснут.
Когда умирают люди –
Поют песни.

(В. Хлебников)

«Отсутствие строгой метрической композиции <...>, – писал еще в 20-е годы В.М. Жирмунский, – выдвигает на первое место другие существенные факторы композиционного построения – и прежде всего различные формы ритмико-синтаксического параллелизма» [2, с. 527-528]. Последующие исследователи верлибра также отмечают, что его невозможно описать при помощи обычных критериев, применимых к классическому стиху.

В конце XIX – начале XX вв. происходит и коренная «перестройка» в области рифмы и способов рифмования. Прогнозы об ее исчезновении, высказанные еще А.С. Пушкиным [6], не оправдались. Творчество поэтов начала века свидетельствовало о том, что рифмованный стих еще далеко не исчерпал своих возможностей благодаря тому, что были найдены новые, неточные рифмы, изменилось само требование к качеству созвучий.

Этот процесс деканонизации точной рифмы достиг наибольшего расцвета в XX в. и особенно ярко проявился в поэзии В.В. Маяковского. Вслед за ним и другие поэты также экспериментируют с различными видами неточных рифм (*кончится – помощница* – Н. Асеев, *одетый – поэт*, *груди – проходил* – В. Луговской).

В.М. Жирмунский объяснял эволюцию рифмы тем, что в русской поэзии XVIII-XIX вв. происходит постепенный переход от «рифмы для глаза» к «рифме для слуха»; в потребности обновления запаса рифм [3, с. 355-376]. Б.В. Томашевский связывал процесс эволюции рифмы с изменениями в стиле произношения [8, с. 419-437]. В эволюции русской рифмы участвовали многие факторы, поэтому Н.Н. Асеев справедливо назвал рифму начала XX в. «комплексной», подчеркнув тем самым сложные, качественные изменения, произошедшие в ее структуре [1].

Таким образом, особенности русского стихосложения:
ведущей системой стихосложения в русской поэзии является силлабо-тоника;
в русском стихе ударение является одним из ритмообразующих факторов;
ударный слог в русском языке объединяет вокруг себя безударные слоги;
в русском стихосложении – словоразделы – подвижные, могут приходиться и на середину слова, делить его;
в начале XX века наблюдается процесс тонизации русского стиха;
в русской поэзии рифмы представляют обычно концевые созвучия;
в русской поэзии начала 20-х годов XX века и в современной происходит коренная перестройка в области рифмы, что выразилось в использовании поэтами различных видов неточных рифм;
строфические формы русской поэзии разнообразны, но преобладающими являются четверостишия, как и в мировой поэзии в целом.

Список литературы

1. Асеев, Н.Н. Наша рифма [Текст] / Н.Н. Асеев // Дневник поэта. – Л., 1929. – С. 69-131.
2. Жирмунский, В.М. Композиция лирических стихотворений [Текст] / В.М. Жирмунский // Теория стиха. – Л., 1975. – С. 433-538.
3. Жирмунский, В.М. Рифма, ее история и теория [Текст] / В.М. Жирмунский // Теория стиха. – Л., 1975. – С. 235-432.
4. Квятковский, А.П. Русское стихосложение [Текст] / А.П. Квятковский // Русская литература. – Л., 1960. – № 81. – С. 70-104.
5. Павлова, В.И. Исследование стиха методами экспериментальной фонетики [Текст] / В.И. Павлова // Теория стиха. – Л., 1968. – С. 24-48.
6. Пушкин, А.С. Путешествие из Москвы в Петербург [Текст] / А.С. Пушкин // Полн. собр. соч.: в 10 т. – Т. 7. – М., 1964. – С. 258-305.
7. Сельвинский, И.Л. Студия стиха [Текст] / И.Л. Сельвинский. – М., 1962. – С. 9-92.
8. Томашевский, Б.В. Стилистика и стихосложение [Текст] / Б.В. Томашевский. – Л., 1959. – 536 с.
9. Федотов, О.И. Фольклорные и литературные корни русского стиха [Текст] / О.И. Федотов. – Владимир, 1981. – 122 с.
10. Шенгели, Г. Техника стиха [Текст] / Г. Шенгели. – М., 1960. – С. 187-240.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСНОВЕ ПРИРОДЫ МОДАЛЬНОСТИ И ОЦЕНКИ

ON THE ISSUE OF THE STRUCTURAL-SEMANTIC BASIS OF MODALITY AND EVALUATION

Ключевые слова: категория модальности, объективная модальность, субъективная модальность, функционально-семантическое поле, субъективный фактор, оценочность, антропоцентричность.

Key words: the category of modality, objective modality, subjective modality, a functional-semantic field, a subjective factor, evaluation, anthropocentricity.

Summary. The article reveals the category of linguistic modality, represents basic modern approaches to its definition and treatment, describes the classification of modal meanings. The author also brings up a question about correlation of objective and subjective factors as integral components of textual modality which implies evaluation in an extended sense as its notional basis.

Интерес к проблеме языковой модальности нашел отражение в большом количестве исследований, касающихся ее сущности, разновидности модальной семантики, структуры модальных средств (В.В. Виноградов, Ш. Балли, А.В. Бондарко, Т.В. Булыгина, Г.А. Золотова, А.М. Пешковский, И.П. Распопов, Н.Ю. Шведова, Д.Н. Шмелев и мн. др.).

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» модальность квалифицируется как «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [30, с. 303]. Это определение дает возможность толкования модальности как разноаспектного явления, позволяя относить ее к самым разным пространствам языковой системы и внеязыковой действительности. Языковая модальность есть отражение и выражение отношений языкового мира, это комплексная категория, включающая некую совокупность содержательных значений, выражаемых элементами разных языковых уровней, которые имеют синтаксические функции как элементы структуры предложения, но не сводятся к ним.

К настоящему времени в лингвистике наметилось два основных подхода в определении категории модальности: узкий и широкий, или формальный (осуществляемый в направлении от формы к содержанию) и семантический (от содержания предложения к формам его выражения). Первое направление в лингвистической науке получило наименование – семиологическое, второе – ономазиологическое. П.А. Лекант отмечает необходимость изучения категории модальности, учитывая разногласия в трактовке самой модальности и ее аспектов [16, с. 92-102]. Существовавшее в

лингвистике стремление соотнести модальность предложения с модальностью в логике вызвало возникновение концепций о принадлежности этой категории к разным уровням: логическому (Г.В. Колшанский), логико-грамматическому и синтаксическому (В.З. Панфилов).

В нашем исследовании мы отталкиваемся от широкого понимания категории модальности, принимая за основу грамматическую концепцию В.В. Виноградова, в которой представлен путь от семантического содержания к различным грамматическим и лексическим средствам его выражения.

В.В. Виноградов рассматривал концепцию модальности как одну из тех синтаксических категорий, в которых выражается и конкретизируется категория предикативности с общим грамматическим значением отнесенности основного содержания предложения к действительности. Он характеризует синтаксические категории модальности, времени и лица как категории, конкретизирующие и выражающие предикативность, и вводит признак точки зрения говорящего [10, с. 268]. Именно поэтому В.В. Виноградов отнес категорию модальности предложения к числу основных, центральных языковых категорий, обнаруживающихся в языке в разных формах. К категории модальности он относит любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, которое, «отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка синтаксических схем предложений и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [10, с. 289]. И.И. Мещанинов подчеркивал не только языковую природу понятийных категорий, но и выдвигал критерии системности языкового выражения как необходимого признака таких категорий, иллюстрируя свое толкование понятийных категорий примерами соотношения естественных полов и грамматических родов. Ученый также выдвинул теорию о вводных частях и модальных словах, которые сообщают субъективное отношение говорящего ко всему содержанию его высказывания или его эмоционально-волевое выражение [21, с. 14].

Узкий подход (или формальный), то есть осуществляемый в направлении от формы к содержанию, противостоит описанному выше функционально-семантическому описанию, идущему от значения, не позволяет достаточно четко определить языковую модальность и отделить ее от других лингвистических категорий. При таком подходе языковая модальность сводится к логической модальности суждения и ограничивается выделяемыми в формальной логике значениями возможности, необходимости и действительности (см., например, работы Г.В. Колшанского 1975, И.П. Распопова 1981, В.З. Панфилова 1977, В.Н. Бондаренко 1979, Т.И. Дешериевой 1987 и многих др.). При этом авторы, как правило, устанавливают иерархию модальных значений. За инвариант принимается объективная модальность – значения времени и реальности/ирреальности, заключенные в замкнутой системе абстрактных синтаксических категорий значения отношения сообщаемого к действительности, которые выража-

ются посредством синтаксических времен и наклонений. Значения, в которых заключено отношение говорящего к содержанию высказывания, называются в данной концепции субъективно-модальными и выражаются средствами различных уровней языка – интонационными и грамматическими конструкциями, лексикой, словорасположением, тесно взаимодействующими друг с другом [24, с. 86-98]. Такое понимание модальности представлено в работах В. Н. Бондаренко 1979, Г.А. Золотовой 1973, Т.П. Ломтева 1972, В.З. Панфилова 1977.

В отечественном языкознании среди множества существующих попыток описания структурно-содержательного объема модальности наиболее широкое распространение получила классификация модальных значений, разработанная Г.А. Золотовой, которая, опираясь на концепцию модальности, предложенную В.В. Виноградовым, выделяет три аспекта модальных отношений: 1) отношение содержания высказывания к действительности в плане его реальности/ирреальности с точки зрения говорящего – объективная модальность, реализующаяся с помощью форм глагольного наклонения, изъявительного, с одной стороны, и сослагательного, повелительного, с другой; 2) отношение говорящего к содержанию высказывания в плане его достоверности/недостоверности – субъективная модальность; 3) отношения между субъектом действия (носителем признака) и действием (признаком действия) – внутрисинтаксическая модальность.

В западноевропейской лингвистике наибольшее распространение получила концепция модальности Ш. Балли, который сделал принципиально важное замечание о том, что «...нельзя придавать значение предложения высказыванию, если в нем не обнаружено хоть какое-либо выражение модальности» [4, с. 128]. По его мнению, в любом высказывании можно выделить основное содержание (диктум) и его модальную часть (модус), в которой выражается интеллектуальное, эмоциональное или волевое суждение говорящего в отношении диктума. Диктум, по мнению Ш. Балли, коррелятивен представлению, воспринятому чувствами, памятью или воображением, а модус – той психической операции, которая производится мыслящим субъектом над этим представлением. Модус, таким образом, представляет собой выражение модальности [4, с. 129].

Антропоцентрическая направленность современной лингвистической науки обуславливает обращение исследовательского внимания к различным аспектам, категориям и функциям языка, «маркированным» человеческим фактором. В последнее время лингвистика значительно расширила круг своих исследований, включив в него «все аспекты речевой деятельности и речевого взаимодействия» [1, с. 80].

С позиций функциональной грамматики исследователи представляют модальность как функционально-семантическое поле, имеющее сегментированную структуру и объединяющее разнообразные средства выражения оценки говорящим связей и отношений действительности с точки зрения их характера, степени познанности или желательности либо как

комплекс функционально-семантических полей с указанным содержанием [27, с. 62].

Наибольший интерес представляет, на наш взгляд, модель описания модальности функциональная грамматика, основные положения которой были разработаны Санкт-Петербургской (Ленинградской) лингвистической школой под руководством А.В. Бондарко [8, с. 133]. В основу анализа языковых явлений этим исследователем положен функционально-семантический подход, когда явления исследуются как от семантики к средствам, так и от формы к функциям, функциональная грамматика рассматривает в данной системе разноуровневые средства языка, объединенные в основе общности выполняемой им семантической функции и организованные по принципу поля.

Исходя из традиционного понимания модальности как многоаспектной семантической категории, раскрывающей отношение содержания высказывания к внеязыковой действительности с точки зрения говорящего, мы придерживаемся позиции исследователей, рассматривающих данную категорию на основе функционально-семантического подхода, в котором лингвистический анализ языковых явлений базируется на построении функционально-семантического поля (А.В. Бондарко, А.М. Ломов, С.С. Ваулина, ЕИ. Беляева, П.А. Эслон, И.Ю. Кукса, Л.В. Колобкова, И.Р. Федорова, О.Л. Кочеткова и др.).

Антропоцентрическая направленность современной лингвистики актуализировала внимание исследователей к субъективному аспекту смысловой организации предложения. Идея Э. Бенвениста о субъективности как фундаментальном свойстве языка, который устроен таким образом, что позволяет каждому говорящему, когда тот обозначает себя как «я», как бы присваивать себе язык целиком [6, с. 253], стала отправной точкой подробной разработки, дифференциации и взаимосвязи модусного, коммуникативного, прагматического и семантико-структурного пластов предложения.

Внутри сферы модальности произошло деление на объективную (выражает отношение высказывания к действительности в плане реальности-ирреальности), субъективную (выражает отношение говорящего к сообщаемому; при узком подходе к субъективной модальности – к достоверности сообщаемого); кроме того, на внешнесинтаксическую, первичную и внутрисинтаксическую (репрезентирующую отношения между субъектом-носителем признака и предикативным признаком). Объективная модальность представляет собой модифицирующую категорию, основные признаки которой выражаются в виде грамматического наклонения, субъективная модальность характеризуется высокой степенью присутствия в ней оценочного компонента. Данная классификация представлена в работах Г.А. Золотовой, И.А. Филипповской и др. [14, с. 148; 28, с. 13].

В работах ученых на первый план выдвигается вопрос о месте и роли разнообразных языковых явлений, обозначаемых термином модальность в ряду других субъективных смыслов: модусных, оценочных, прагматиче-

ских (А.В. Бондарко, В.И. Банару, Е.М. Вольф, М.И. Черемисина, Т.В. Шмелева и др.), а также вопрос о соотношении объективного (пропозиция) и субъективного (модальная рамка) в семантической структуре предложения (Н.Д. Арутюнова, Е. Беличова-Кржижкова, М.И. Черемисина и др.). Одни ученые противопоставляют объективные и субъективные модальности [Виноградов 1975; Бондаренко 1974; Панфилов 1977; Шведова 1980], другие признают одновременное действие в категории модальности объективных и субъективных факторов и считают ее субъективно-объективной категорией [5, с. 94], третьи полагают, что само деление на субъективную и объективную модальности не является оправданным, поскольку элемент субъективности свойственен всем компонентам семантики модальности [13, с. 33].

А.М. Пешковский в своих исследованиях указывал на условность разграничения объективной и субъективной модальности [Пешковский 2009]. В.В. Виноградов при анализе синтаксической категории предикативности обращал внимание на то, что значение предикативности складывается из взаимодействия значений таких синтаксических категорий, как модальность, время и лицо [Виноградов 1954]. Г.П. Немец [Немец 1989] же считает, что языковая модальность всегда объективна с точки зрения грамматики языка.

Понимание категории модальности как единства трех аспектов или видов – объективного, субъективного и внутрисинтаксического – представлено в работах Г.А. Золотовой. Согласно этой точке зрения, объективная модальность выражает отношение высказывания к действительности и может быть представлена в двух основных разновидностях – реальная и нереальная [14, с. 149].

Ученые утверждают, что в одном и том же предложении (высказывании) могут совмещаться несколько модальных значений. Разные виды модальности характеризуют высказывание с разных сторон, «образуя его комплексную модальную характеристику» [7, с. 71]. Одни лингвисты, усматривая связь лишь между содержанием предложения и объективной действительностью, считают модальность предложения только объективной категорией [15, с. 62]. Другие видят в ней как отношение между содержанием предложения и действительностью, так и оценку содержания предложения говорящим и разграничивают объективную и субъективную модальность [Ломтев 2006; Филипповская 1978]. Третьи полагают, что модальность есть лишь оценка говорящим содержания предложения, и считают ее субъективной категорией [Адмони 1956; Япон 1971; Лекант 1976].

Семантической основой субъективной модальности некоторые исследователи считают оценку, которая характеризуется разнообразием значений и их оттенков. В связи с возросшим интересом к проблеме субъективной модальности происходит постоянное расширение ее объема за счет включения в нее новых значений. В семантический объем субъективной модальности разными исследователями включаются различные значения:

абсолютной и сравнительной оценки, экспрессивно-эмоциональной оценки, значения запретного и разрешенного, желательного и нежелательного, известного и неизвестного, значение истинности – ложности, утверждения – отрицания, категоричности – некатегоричности, возможного – невозможного, потенциальности – целенаправленности и т.д. [Вольф 1985; Апресян 1995; Маркелова 1996; Арутюнова 1999; Вежбицка 1996; 2001 и др.].

В последние годы все чаще проявляется отход от традиционной дифференциации модальности на объективную и субъективную, акцентируется взгляд на субъективность всей категории модальности, так как позиция говорящего в явном или скрытом виде включается в любое истолкование модальности [8, с. 64; Колшанский, 1990, с. 87].

Субъективная модальность как семантическая категория привлекает к себе пристальное внимание исследователей. Субъективная модальность образует в предложении второй модальный слой, и иногда называется вторичной модальностью. Ее семантический объем значительно шире семантического объема объективной модальности. Значения, составляющие содержание субъективной модальности, далеко не однородны, и требуют упорядочения [31, с. 303].

В рамках «узкого» понимания субъективной модальности выявляется логическое понимание, связанное с оценкой степени достоверности/недостоверности сообщаемого с точки зрения говорящего. Простая степень достоверности формально не выражается, проблематическая выражается при помощи модальных слов и модальных частиц со значением сомнения и предположения, а категорическая – со значением уверенности. Понимание субъективной модальности как модальности степени достоверности/недостоверности разделяет ряд исследователей (В.З. Панфилов, В.Н. Бондаренко, Л.В. Анисимова, Л.А. Будниченко). В данной понимании субъективной модальности роль говорящего лица учитывается в силу необходимости, так как важна не субъективная оценка сама по себе, а степень знания говорящим ситуации речи. А.А. Мецлер замечает: «Степень достоверности не зависит от субъективной оценки ее говорящим, а определяется объективной вероятностью» [22, с. 70].

Субъективность относится к числу актуализационных категорий и имеет субъективно-объективный характер. Т.В. Шмелева справедливо констатирует: «Актуализационные категории модуса служат для установления отношения объективного содержания предложения к моменту речи и к участникам общения» [29, с. 62].

Предназначенность категории модальности состоит в обеспечении единства и целостности текста как системы. Эта категория играет исключительно важную роль в организации текста, выступая как логико-композиционный компонент высказывания. Можно утверждать, что на уровне текста она обладает более своеобразным набором средств выражения по сравнению с другими текстовыми категориями, а в крупных текстах – сложным взаимодействием средств актуализации модальных значений. Установление системности этих средств – одна из насущных исследова-

тельских задач, решение которой позволит наиболее обоснованно определить статус данной категории на уровне текста.

Художественный текст является искусственно организованной структурой, он «передает определенную картину мира и обладает высокой силой социального воздействия» [3, с. 23], текст «пронизан субъективностью и антропоцентрическими устремлениями, а антропоцентричность выражается в речи и как субъективно-модальное значение» [2, с. 115]. Следуя определению исследователей, «текст – это один из сложнейших объектов лингвистического исследования, он сейчас понимается как «первичная данность и исходная точка всякой гуманитарной науки» [Бахтин, 1986, с. 123], «это высшая форма системной организации, содержащая сообщение о фрагменте мира, созданная по замыслу автора, обладающая композиционным, семантическим, прагматическим единством, обработанная в соответствии со стилистическими нормами и функциями языка» [20, с. 27].

В работах по текстовой модальности последних лет исследователи пытаются показать, что субъективное и объективное – неотъемлемые составляющие текстовой модальности, эти категории взаимосвязаны, существование одной невозможно без другой, и служат они передаче различных планов отношений. Субъективно-оценочная модальность с наибольшей очевидностью проявляется в тех произведениях, где просвечивается личность автора: «коэффициент модальности меняется в зависимости от целого ряда причин – индивидуальной манеры автора, объекта описания, прагматической установки, соотношения содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации. Этот коэффициент тем выше, чем отчетливее проявляется личность автора в его произведениях» [12, с. 118]. В художественном тексте происходит языковое воплощение личности писателя. Очень редко позиция автора выражается в открытой форме лирических отступлений, связывающих предшествующий фрагмент текста с последующим. Чаще позиция автора скрыта, проявляется в тех или иных формах, приемах, в том числе и в организации структуры произведения.

Авторский замысел воплощается при помощи модальных оценок, анализ которых способствует наиболее глубокому пониманию авторского видения реальности. В формировании замысла художника участвуют элементы всех уровней языка. Взаимодополняя друг друга, различаясь по средствам выражения и функциям, они организуют понимание художественного произведения, приближенного к авторскому [9, с. 12].

М.В. Ляпон, анализируя различные подходы к тексту, отмечает, что «представить природу текста в отрыве от его живого источника, от его реального производителя – человека – удастся с трудом» [18, с. 4]. Но текст без адресата (читателя) – это имманентная система, поскольку «механизм работы текста подразумевает какое-то введение в него чего-либо извне» [17, с. 152]. Таким образом, антропоцентрическая сущность текста интегрирована двумя важнейшими аспектами: интенциональным (связанным, с производителем текста) и рецептивным (связанным с адресатом текста).

Для текстоцентрического подхода актуально значение отношения говорящего к сообщаемому, то есть субъективная модальность. Как отмечал Л.М. Наер, «именно субъективная модальность релевантна целям и задачам интерпретации текста» [23, с. 61]. В таком понимании наиболее близким к термину «субъективная модальность» является термин «точка зрения». Смысловой основой субъективной модальности является оценка в широком смысле слова (как рациональная, так и эмоциональная). Оценка является одной из основополагающих категорий действительности: анализ окружающего мира и самого себя является неотъемлемой частью духовного бытия человека. Фактически человек познает окружающий мир через оценку, и практически все предметы могут стать объектами оценки. Таким образом, оценка является одной из важнейших сторон интеллектуальной деятельности человека, находя свое отражение в языке.

Соотношение понятий «оценка» и «модальность» на современном этапе в лингвистике тоже имеет различные трактовки и подходы. Т.В. Маркелова эти отношения считает «тесными и противоречивыми», подчеркивая наличие общих компонентов в структуре значений – «отношение, субъективность, объективность» [19, с. 80].

Функционально-прагматический подход к категории модальности осуществляется в направлении «ценность – оценка – модализация» и свойствен более тексту, нежели предложению-высказыванию. Аксиологически текст-характеристика отражает диалог оценивающего субъекта с самим собой, направленный на изменение реального мира и мнения о нем, фиксирующий противопоставление оценок на оси «хорошо» – жизнь – «нормально» – «очень хорошо». Здесь очевидны творящее «эго» автора, его когнитивные установки. Оправданность такого подхода диктуется онтологическим пониманием оценки как универсума мышления и познания, главного ориентира человеческой деятельности, в том числе и речевой, дающей многомерные ответы на вопрос «что такое хорошо и что такое плохо» в зависимости от сферы жизненных интересов и общественной практики – этической, эстетической, утилитарной, сенсорной и т.д. [19, с. 80].

Исследователи оценки указывают на широту и неопределенность ее семантики. «Оценка охватывает в языке широкий диапазон единиц, на первый взгляд слабо связанных между собой, которые нелегко объединить в одном описании» [11, с. 5]. Можно определить несколько подходов к данному вопросу: 1) оценка рассматривается как составляющая значения слова. Так, например, Р. Хэар разделяет лексические значения на дескриптивные и оценочные. Дескриптивное значение отражает свойства предмета, а во втором случае – предмет оценивается говорящим с точки зрения общепринятых норм [см. Стернин 1985; Кожина 1983; Телия 1986; Арнольд 1990; ЛЭС 1990]; 2) оценка признается сущностью субъективной модальности [РГ 1980; Телия 1986; ЛЭС 1990; Гаврилова, Малычева 2000; Наер 2001]; 3) оценка считается видом субъективной модальности [Вольф 1985; Арутюнова 1988; Лопатинская 1997; Коноваленко 1997]; 4) оценка

является периферией ФСП модальности [ТФГ 1990]; 5) оценке придается категориальный статус, она рассматривается как ФСК, модальность и оценка дифференцируются [Маркелова 1996; Пермякова 1997].

В философском словаре под редакцией И.Г. Фролова представлена дефиниция оценки моральной: «Оценка моральная – одобрение или неодобрение разных явлений социальной действительности и поступков людей в зависимости от того, какое нравственное значение они имеют. В отличие от нормы моральной, предписывающей людям совершение определенных нравственных поступков, оценка моральная устанавливает соответствие или несоответствие поступков требованиям нравственности...» [Философский словарь, 1991, с. 329]. Таким образом, содержание понятий «оценка» и «субъективная модальность» является фактически тождественным, хотя семантический объем понятия «субъективная модальность» значительно шире, чем семантический объем понятия «оценка». Основываясь на анализе данных определений и на концепциях академической «Русской грамматики» 1980 и Лингвистического Энциклопедического словаря 1990, мы принимаем точку зрения, согласно которой оценка не является отдельной категорией, а составляет основу, сущность субъективной модальности.

«Важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует субъективный фактор, взаимодействующий с объективным» [11, с. 22]. Субъективный компонент несет в себе положительное или отрицательное отношение субъекта оценки к ее объекту: нравиться / не нравиться, ценить / не ценить, одобрять / не одобрять и др. Что касается объективного компонента оценки, то он основывается на собственных свойствах предметов или явлений. Ср.: *вода теплая / холодная* – здесь подразумеваются и свойства воды и ощущения субъекта [11, с. 23].

Многообразие аспектов оценочной семантики определяет обширный диапазон исследовательских подходов к оценочному значению. В целом, можно выделить три основных подхода к значению оценочных предикатов: логико-философский [Арутюнова 1999], коммуникативный, прагматический [Е.М. Вольф, Т.В. Маркелова, В.Н. Телия, В.И. Шаховский]; и когнитивный [Т.В. Писанова].

Некоторые лингвисты рассматривают оценку как отдельную языковую категорию. Так, Г.Я. Солганик писал, что «оценочность – одна из наименее изученных языковых категорий. Именно в выражении отношения говорящего (пишущего) к предмету высказывания обнаруживается важная социально-прагматическая роль категории оценочности» [25, с. 8-9].

И.Р. Гальперин также придерживается мнения, что «один из наиболее существенных признаков модальности – оценка описываемых фактов» [12, с. 114]. В основе факта оценивания, в значимости того или иного объекта для человека, в ориентированности на его потребности и интересы заключается принцип антропометричности, т. е. соизмерения сущностей «в соответствии с собственно человеческим масштабом знаний и представ-

лений, а вместе с тем и с системой национально-культурных стереотипов» [26, с. 40].

Таким образом, категория языковой оценки признается основным способом отражения системы ценностей в языке. Выраженное языковыми средствами экстралингвистическое явление «оценка» переходит в языковую категорию, выступая в семантической структуре слова как оценочность. Оценочность рассматривается как один из видов модальности, которые сопровождают языковые выражения. В отличие от объективно-временной модальности, являющейся грамматической категорией, субъективная модальность выражает субъективное отношение говорящего к содержанию высказывания.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста [Текст] / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 534 с.
3. Базалина, Е.Н. Семантико-синтаксические средства выражения модальности в художественном тексте [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.Н. Базалина. – Краснодар, 2001. – 23 с.
4. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] / Ш. Балли. – М.: Иностранная литература, 1955. – 416 с.
5. Беляева, Е.И. Функционально-семантическое поле модальности в английском и русском языках [Текст] / Е.И. Беляева. – Воронеж: ВГУ, 1985. – 180 с.
6. Бенвенист, Э. О субъективности в языке [Текст] / Э. Бенвенист // Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – С. 447.
7. Бирюлин, Л.А. Основные типы модальных значений, выделяемых в лингвистической литературе [Текст] / Л.А. Бирюлин, Е.Е. Корди // ТФГ. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – 246 с.
8. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика [Текст] / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
9. Бочкова, О.С. Модальный аспект художественного текста (на материале произведений В. Ходасевича) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / О.С. Бочкова. – Краснодар, 2008. – 20 с.
10. Виноградов, В.В. О категории модальности и модальных словах [Текст] / В.В. Виноградов // Избранные труды. Исследование по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 558 с.
11. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки [Текст] / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
12. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 148 с.

13. Дешериева, Т.И. О соотношении модальности и предикативности [Текст] / Т.И. Дешериева // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1987. – № 1. – С. 33-45.
14. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса [Текст] / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1973. – 349 с.
15. Колшанский, Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке [Текст] / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1975. – 231 с.
16. Лекант, П.А. К вопросу о модальных разновидностях предложения [Текст] / П.А. Лекант // Современный русский язык: лингвистический сборник. – М.: Просвещение, 1976. – Вып. 6. – С. 92-102.
17. Лотман, Ю.М. Избранные статьи [Текст]: в 3 т. / Ю.М. Лотман. – Т. 1. – Таллин, 1992. – С. 152.
18. Ляпон, М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст: (к типологии внутритекстовых отношений) [Текст] / М.В. Ляпон. – М.: Наука 1985. – 200 с.
19. Маркелова, Т.В. Взаимодействие оценочных и модальных значений в русском языке [Текст] / Т.В. Маркелова // Филологические науки. – № 1. – 1996. – С. 128.
20. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
21. Мещанинов, И.И. Члены предложения и части речи [Текст] / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1978. – 386 с.
22. Мецлер, А.А. О лингвистическом статусе категории модальности [Текст] / А.А. Мецлер // Научн. докл. высш. школы // Филологические науки. – 1982. – № 4. – С. 70.
23. Наер, В.Л. Из лекций по теоретическим основам интерпретации текста [Текст] / В.Л. Наер. – М.: МГЛУ, 2001. – 75 с.
24. Русская грамматика [Текст]; под общ. ред. Н.Д. Арутюновой, Н.Ю. Шведовой и др. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – 710 с.
25. Солганик, Г.Я. К проблеме типологии речи [Текст] / Г.Я. Солганик // Вопросы языкознания. – 1981. – № 1. – С. 73-87.
26. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 143 с.
27. Теория функциональной грамматики [Текст]; под ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 262 с.
28. Филипповская, И.А. Модальность предложения [Текст] / И.А. Филипповская. – Душанбе: ТГУ им. Ленина, 1978. – С. 51.
29. Шмелева, Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности [Текст] / Т.В. Шмелева // Актуальные вопросы синтаксиса. – М.: МГУ, 1984. – С. 78.
30. Лингвистический энциклопедический словарь русского языка [Текст]; под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: ЮНВЕС, 1990. – 303 с.
31. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]; под ред. В.И. Ярцева. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 507 с.

32. Философский энциклопедический словарь [Текст]; гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Д. Салимова

**«ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОСТРОВКИ», ИЛИ ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ
ТЕКСТОВ РУССКОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ ПРИКАМЬЯ
В ТАТАРСТАНЕ**

***«LITERARY ISLANDS», OR ON THE ISSUE OF THE RESEARCH OF
RUSSIAN-SPEAKING AUTHORS OF THE KAMA RIVER REGION
IN TATARSTAN***

Ключевые слова: литературные островки, малая родина, язык авторов, антропоним, текст, категории языка.

Key words: «Literary Islands», a homeland, an authors' language, an anthroponym, a text, language categories.

Summary. The article is about the literary language of the authors from «Literary Islands» – D.I. Stakheev, N.A. Durova, S.T. Romanovsky. The linguistic aspect of their texts have been still insufficiently studied. The Elabuga teachers of linguistics research linguistic works of their fellow-countrymen, little-known Russian authors of XIX-XX centuries, making a contribution to the Russian philological depository. Thus the «forgotten names» from small provincial towns are included into the great field of Russian words.

Литература и язык, как известно, – это два предмета, являющиеся концептуально важными в воспитании духовно развитого и мыслящего категориями толерантности и гуманности современного молодого человека. Как ни горько это осознавать, но интерес к урокам литературы и языка в современной российской школе неоправданно низок, чему есть объяснения целого ряда объективных причин. Мы исходим из положения о том, что в сегодняшней ситуации, когда искусство слова, художественное творчество в ряду доминант и основополагающих факторов для современного российского школьника выступают все реже и реже, учитель словесности вправе использовать и традиционные, и инновационные методики и приемы, прибегая в своей работе к факторам психологического, индивидуального и этнически значимого, географического, национально-ментального и др. характера. Одной из таких составляющих, способных воспитать в школьнике (и студенте) гордость за свою нацию, за свой родной край, за «наших» и «своих» (психологи в один голос утверждают, что подчеркивание фактора «наше и не наше» сегодня, к сожалению, не всегда дает позитивные результаты, но остается весьма действенным приемом), представляет собой так называемый национально-региональный компонент, несправедливо отодвигаемый в образовательном процессе на второй план. Наши наблюдения и исследования показали, что интерес к творчеству авторов-

земляков у учащихся вдвое выше по сравнению с интересом к произведениям других авторов (возможно, в этом кроется негативное начало, но даже это обстоятельство позволяет пробудить у безразличного к слову школьника чувство «вкуса слова»).

Использование в качестве наглядного языкового материала, например, реального именника конкретной местности, топонимического корпуса отдельного региона для занятий по русскому языку и по русской литературе, а особенно художественного текстового материала их земляков – это самые эффективные способы работы с юным читателем.

Актуальность и перспективность предлагаемой нами темы обусловлена тем, что в XXI веке литературоведов и языковедов с точки зрения новых научных парадигм заинтересовали произведения писателей о «малой родине». В связи с этим научная и общественно-политическая элита города и республики приступила к оценке исторических, культурных, литературных имён, внёсших определённый вклад в развитие и увековечивание истории Елабуги как провинциального русского города.

Актуальность темы предопределена необходимостью и важностью исследования различных единиц и категорий текста, например, личных имен, в пространстве текста в координатах новой, интегративной парадигмы лингвистического знания, совмещающей в исследовании функциональных особенностей разноуровневых единиц и элементов языка, формирующих авторский художественный мир, лингвистическое, литературоведческое и лингвокультурологическое направления. В последние же годы данная тема приобретает особую значимость как в целом в связи с актуализацией проблем нравственного воспитания и с возрастанием роли регионально-национального фактора в общественно-культурной жизни населения России, так и с всевозрастающим интересом лингвистической науки к человеческому Я, что определяет антропоцентризм как ведущий принцип современной научной парадигмы в осуществляемых исследованиях.

Елабуга – город с многовековой историей (в 2007 г. отметила свое тысячелетие), богатой событиями и именами. Прежде всего, город славен своими сынами: крупнейшими в России купцами-меценатами Стахеевыми, Прозоровыми, Ушковыми, гениальным русским художником И.И. Шишкиным, отважной кавалерист-девицей Н.А. Дуровой, талантливыми писателями Д.И. Стахеевым, С.Т. Романовским и др., а также людьми, которым по воле судьбы довелось побывать в Елабуге. Этот город по праву называют «литературным островком»: это название Елабуга оправдывает и тем, что здесь регулярно проводятся Международные Цветаевские и Стахеевские чтения, где принимают участие известные специалисты-филологи из многих стран мира. Отрадno, что огромную роль в проведении таких Чтений играет Елабужский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник (ген. директор Г.Р. Руденко), с сотрудниками которого у елабужских лингвистов сложились самые добрые партнерские отношения.

В последние годы на базе Елабужского госпедуниверситета, ныне Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, реализуется научный проект «Функционирование языковых категорий и единиц в текстовом поле «елабужских» авторов». В рамках этого проекта ведутся лингвистические исследования, одними из векторов которых являются темы «Онимы в произведениях авторов, имена которых связаны с г. Елабугой» и «Особенности лингвостилистической организации текстов елабужских авторов». Объектом изучения являются лингвостилистические характеристики идиостилей Н.А. Дуровой, Д.И. Стахеева, С.Т. Романовского, М.И. Цветаевой и др. Объединяет этих прозаиков и поэтов не только то, что их творчество в той или иной степени действительно связано с г. Елабугой, но и тот факт, что творчество многих из них еще не получило должного лингвистического описания, например, ономастический корпус текстового поля авторов исследовался совершенно недостаточно, равно как и о целостной языковой картине мира, специфике лингвоментального существования этих авторов говорить еще рано.

Таким автором, имя которого навечно вошло в историю города Елабуги, несомненно является Дмитрий Иванович Стахеев, один из талантливых, интересных, замеченных критиками XIX века литераторов, но по ряду причин не обретших широкой известности и популярности. Однако его произведения, стиль, художественный метод, языковые особенности, персонажи сегодня заслуживают большего внимания не только читателей, но и ученых-историков, философов и, естественно, литературоведов.

Художественное и мемуарное наследие Д.И. Стахеева представляет огромный научный интерес для ученых Елабужского государственного педагогического университета. В 90-е годы XX века заметно активизируется совместная деятельность университета и школ г. Елабуги в области историко-филологического образования. Значительным в этом плане стало внедрение в образовательный процесс национально-регионального компонента. Неслучайно, что в это же время открывается новая страница в жизни университета, связанная с изучением роли купеческой династии Стахеевых в истории России. Этапным событием, имеющим огромное значение в научно-культурной жизни университета и города, стали Первые Международные Стахеевские чтения, проведенные в 1990 году (в настоящее время они проводятся один раз в два года). Именно они обозначили начало нового научного направления в отечественной науке по изучению вклада российского купечества в русскую литературу, культуру и науку. Материалы Чтений нашли отражение в сборниках, издательством которых занимается Елабужский госпедуниверситет. Тематика научных направлений Чтений охватывает широкий круг вопросов, имеющих отношение к лингвистике, ономастике, литературоведению, философии, истории и культуре России, в частности Елабуги. Интерес к ним поистине велик, поскольку на Чтения съезжаются ученые, исследователи жизни и творчества Д.И. Стахеева с разных точек земного шара. Так, участие в них приняли потомки известного купеческого рода Стахеевых из Англии (Т.Браунинг,

П.Д. Карсон), Сингапура (М.Стахеев), Туапсе (Е. Третьякова), ученые из Казани (Р.М. Мухаметшин, Р.Р. Салихов, Р.Р. Хайрутдинов), Елабуги (Л.Б. Бубекова, Н.М. Валеев, Н.Г. Валеева, С.И. Грахова, Ю.Ю. Данилова, А.М. Калимуллин, И.Е. Крапоткина, И.В. Маслова, М.В. Мельник, Е.Л. Пупышева, А.И. Разживин, Д.А. Салимова, Г.Н. Хабибуллина, Т.А. Юлкина и др.) и других городов.

Примечательно, что художественные тексты «елабужских» авторов, в первую очередь, Д.И. Стахеева в лингво-функциональном аспекте стали подвергаться специальному исследованию именно в рамках данного проекта. Кандидатские диссертации, выполненные под нашим руководством, «Русская антропонимия романического пространства Д.И. Стахеева» Гульчачак Ринатовной Патенко; «Эмоционально-оценочная лексика в текстовом пространстве Д.И. Стахеева» Татьяной Юрьевной Колясовой успешно защищены в Кемеровском госуниверситете (2007, 2008). Эти две работы представляют собой системное поуровневое исследование особенностей языка и стиля произведений Д.И. Стахеева, в частности, механизмов взаимовлияния лексической и функционально-синтаксической организации текстовых единиц, их функционирования как элементов идиостиля прозаика. В качестве одной из гипотез исследований предполагается, что, например, комплекс «имя-персонаж» как лингвокультурологический феномен формируется в результате стандартного/нестандартного соединения знаков языка (антропонимов), ведет к поэтическому сопряжению их значений (лексического и синтаксического), порождающих семантические и структурные трансформации. Другая гипотеза предполагает, что экспликация языковой личности Д.И. Стахеева обусловлена феноменом духовной жизни провинциального города России XIX века, что определяет в конечном счете специфику произведений автора, его идиостиль, языковое сознание. Так, Г.Р. Патенко и Т.Ю. Колясовой, впервые предметом для анализа выбравшим языковую личность Д.И. Стахеева, писателя II половины XIX века, удалось выстроить картину рисунка его текстового поля: выявить художественные ценности автора, морально-этические ориентиры и эстетические приоритеты. Работы доказали, что имя Стахеева достойно быть озвученным в разных аспектах исследования и в самых разных городах России. Литературное, а значит – и языковое – творчество автора начинает завоевывать и читательскую, и научно-исследовательскую аудитории не только елабужан.

Диссертационное исследование Ибрагимовой Айгуль Минигалиевны «Антропонимы в произведениях С.Т. Романовского: структурно-функциональный анализ» (Казань, 2010) стало результатом многолетних исследований, в то время началом серьезного изучения ряда молодых авторов еще одного известного елабужского автора Станислава Тимофеевича. С.Т. Романовский – писатель, чье творчество выпало на XX (так называемый «советский») век, и в настоящее время назрела необходимость возвращения в историю литературы писателей, имена которых были несправедливо забыты, хотя в определённые периоды истории эти авторы пользовались большим успехом у читателей.

Проведённое в традициях научного изучения литературного имяна-речения, исследование вносит вклад в лингвистическую практику раскрытия природы и свойств поэтонима на материале творчества отдельно взятого писателя. Антропонимия исследуемых произведений (сборники рассказов и повестей) служит отражением истории русского литературного «реального» именословия на примере одного провинциального русского города Елабуги, даёт ценный материал для выяснения вопросов истории русского языка XX века, народа, его этногенеза, духовной культуры. Самое же ценное: данного характера исследования-проекты способствуют воспитанию у учащихся интереса к художественному тексту, к слову.

Так, проект «Наш земляк С.Т. Романовский и его художественное наследие», в рамках которого пишутся дипломные работы, проводятся городские и школьные конференции, привлёк огромное внимание у студентов и учащихся нашего города, причем как в школе, училище культуры и искусства, так и в государственном педагогическом университете. Среди наших учащихся оказались внуки-однофамильцы тех, о ком когда-то писал Романовский. Сегодня эти ребята через собственные фамилии еще раз входят в историю времен своих предков, через страницы художественных текстов проникают в историко-культурологический мир (середины 20-го века) родного города и через него – в общероссийское художественно-культурное поле, ощущая себя при этом частичками этого прекрасного, духовно насыщенного и светлого пространства.

2012 год вошел в историю российской культуры и тем, что в этом году общественность торжественно отметила 200-летие Великой Отечественной войны. Примечательно, что к этой дате елабужские лингвисты пришли с серьезными научными результатами. Начатое несколько лет тому назад исследование языка совершенно не изученного в языковом плане автора, Героя Отечественной войны Надежды Андреевны Дуровой, успешно завершило об итогах в разных городах России.

Волкова Кадрия Рафиковна с исследованием «Антропонимы в текстовом поле «кавалерист-девицы» Н.А. Дуровой: функционально-структурный аспект» (Казань) и Ивыгина Алена Александровна – «Категория пространства и способы ее образной экспликации в текстовом поле Н.А. Дуровой (на материале «Записок кавалерист-девицы»)» в г. Ижевске в этом году сумели доказать членам диссертационных советов, что языковое творчество Надежды Андреевны Дуровой представляет собой необъятный и очень интересный материал для ряда лингвистических исследований.

Надежда Андреевна Дурова – легендарная личность, богатый жизненно-биографический материал которой репрезентирован в литературное творчество на уровне эксплицитных и имплицитных языковых структур, в том числе и антропонимических. Именования персонажей в произведениях Н.А. Дуровой обретают новые черты вследствие авторской окраски и объединения их функций. Обозначенный антропонимикон формирует интегративный корпус языковых единиц для создания художественных текстов, с закономерностями функционирования имен собственных и определением их роли в пространстве произведения, доказываемая К.Р. Волковой. В исследованиях существенное внимание уделено изучению антропонима

с учетом его контекстуального окружения в микро- и макротекстологических планах.

Научная новизна работы А.А. Ивыгиной заключается в том, что в ней впервые предпринимается попытка комплексного лингвистического анализа текстовой категории пространства в творчестве Н.А. Дуровой, также построения пространственной модели авторского лингвоментального существования. По своей концепции и архитектуре, по количеству отраженных в ней характеристик работа является принципиально новой разработкой и не имеет аналогов: в ней впервые осуществлен полиаспектный лингвофункциональный анализ категории пространства в текстовом поле автора-женщины начала 19-го века, известной исторической личности. Локативные лексемы как концептуально значимый компонент художественной организации текста писателя, который всю свою сознательную жизнь перемещался из одного места в другое, стремясь найти себя и свободу, представляют собой ядерный элемент всего текстового континуума, с одной стороны, фокусируют в себе огромный поток историко-культурной информации в произведениях авторов, чьи тексты основаны на реальных событиях – с другой.

Изучение феномена категории пространства как фрагмента эстетической картины мира писателя и выявление языковых средств и способов их экспликации в текстовом поле Н.А. Дуровой позволяет взглянуть «за язык» автора и осуществить лингвокультурное осмысление идеи *пространства/свободы* в сознании носителей русского языка как одной из основных ценностных составляющих языковой личности легендарной женщины-писателя.

Заметим при этом: языковые единицы и категории, например, антропонимы или экспликативы категорий пространства, при этом рассматриваются нами одновременно с позиций текстопорождения и текстовосприятия.

В настоящее время продолжается целый ряд исследований, связанных с выявлением лингвостилистической специфики других, малоизвестных текстов Надежды Дуровой, а также идиостиля Прикамского известного поэта Н. Алешкова. Комплексные и системные исследования идиостилевых черт текстов Д.И. Стахеева, Н.А. Дуровой, С.Т. Романовского, М.И. Цветаевой (Елабуга стала последним пристанищем этого великого поэта) и др. авторов, смеем надеяться, явятся скромным вкладом в общероссийскую филологическую копилку.

Так, сегодняшние представители древнего города Елабуги, ученые-языковеды, стремятся увековечить имена тех авторов, которые связаны с Елабугой, и доказать, что российская литература, и культура в целом, должна стать еще богаче и шире благодаря тому, что «забытые имена» из малых провинциальных городов входят и продолжают входить в единое общехудожественное пространство, в великое поле русского слова.

Список литературы

1. Салимова, Д.А. Елабужские топонимы как поэтонимы в рассказах Станислава Романовского [Текст] / Д.А. Салимова // Ономастика По-

волжья: материалы 11 Международной научной конференции. Йошкар-Ола, 16-18 сентября 2008 года. – Йошкар-Ола, 2008. – С. 283-288.

2. Салимова, Д.А. Лингвостилистические характеристики художественного дискурса Д.И. Стахеева [Текст]: монография / Д.А. Салимова, Л.Б. Бубекова, Ю.Ю. Данилова. – Краснодар, 2011. – 100 с.

Н.С. Соловьева

НАЗВАНИЯ ТОВАРОВ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА: НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ

NAMES OF GOODS IN THE LINGUISTIC SYSTEM: SOME APPROACHES TO THE TERMINOLOGICAL PROBLEM

Ключевые слова: ономастическая терминология; наименование товаров в различных языках; причины различия в терминах.

Key words: onomastic terminology; names of goods in different languages; reasons of differences in terminus.

Summary. This article is devoted to the problem of onomastic terminology that describes names of goods in different languages and traditions. The problem begins with the question if this category is the category of proper names as elements look quite different according to the coordinate system that we choose. We find that there is no full compliance not only in the words, hence the same word can mean different things and vice versa, but even in the volume of the notions described by these words. These differences could be explained by many reasons including historical ones as the names of goods are not only a linguistic fact, but also an economic, political and even sometimes a moral one. So very often a scholar thinks in a tradition which he doesn't choose, because it is determined by the language he speaks. International terms would help to unite linguists of all traditions, but, first of all, the common coordinate system must appear.

Начиная с выхода в свет «Курса общей лингвистики», на котором значится имя Ф. Де Соссюра, утверждается точка зрения на язык как на систему знаков. Эта позиция французского лингвиста была подготовлена множеством трудов его предшественников, среди которых необходимо назвать имена и русских ученых, таких как Ф.И. Буслаев, И.А. Бодуэн де Куртенэ и др. В дальнейшем это представление развивается в трудах структуралистов: А.А. Реформатского, А.А. Зализняка, Р.О. Якобсона и др. Система традиционно определяется как совокупность элементов в их взаимоотношениях и связях. Попадая в ту или иную систему, элементы проявляют различные качества, вступая во взаимодействие с другими элементами. Важно подчеркнуть, что некоторые свойства элементов напрямую зависят от того, в контексте какой системы они взаимодействуют.

В языковой системе выделяется группа имен собственных, обладающая особыми лексическими, грамматическими, стилистическими, а иногда также и графическими, признаками. Ономастическая лексика играет особую роль в отражении языковой картины мира, поскольку обладает

свойством выделять из потока предметов и явлений окружающего мира те, которые кажутся носителю языка наиболее значимыми.

У каждого конкретного народа в определенный период времени существует совокупность имен собственных, которые употребляются для именованя разного рода объектов и образуют ономастическое пространство [6, 86]. В этом пространстве выделяются поля, обладающие ядерно-периферийной структурой [11]. Ядром ономастического поля являются антропонимы, промежуточное положение занимают топонимы, на периферии оказываются хрононимы.

Что касается названий товаров, с ними связан ряд не решенных на сегодняшний день вопросов, первый из которых – следует ли вообще рассматривать их как часть, хотя бы периферийную, ономастической системы. Вместе с тем эта лексическая группа вызывает интерес не только у лингвистов. Названия товаров, являясь частью активного словарного запаса носителей языка и будучи одной из составляющих рекламного хода, вместе с товаром внедряют и определенные представления о мире. Эти представления выражаются словесно, становясь фактом не только культурным, но и лингвистическим. Изучение прагматонимов позволяет увидеть, как отражается в онимах языковая картина мира.

А.В. Суперанская считает важнейшим условием ономастической номинации индивидуализацию, которой нет, на ее взгляд в товарных знаках. Наименования товаров а) соотносятся с классом вещей, а не с единичным объектом (в отличие от собственных имен отдельных предметов, которые в русской традиции называют хремотонимами: ожерелье Фрейи Брисингамен, меч Карла Великого Жуайез); б) как правило (хотя и не всегда), имеют вполне очевидную для участников коммуникации связь имени с понятием и в) допускают употребление единственного числа для обозначения всех представителей данного вида или рода. Таким образом, они, по сути, не имеют ни одного из основополагающих признаков имени собственного, выделяемых А.В. Суперанской [9, 5-34]. В связи с этим и другие исследователи (такие как Н.В. Подольская, Т.А. Соболева) не включают их в ономастикон и предлагают использовать для их обозначения термин **«товарный знак»**, или, точнее, - **«словесный товарный знак»**, поскольку в понятие знака, как правило, входит изображение, составляющее вместе со словом (а иногда и без него) «символ товарной собственности, обозначающий, кому принадлежит исключительное право распоряжаться товаром, получать прибыль и обязанность нести убытки за поставку некачественного товара» [10, 15]. В то же время некоторые исследователи отмечают, что в наименованиях товаров и услуг все-таки присутствует индивидуализация, хотя индивидуализируется не объект продажи, а исключительное право на нее. Так развивая идеи Суперанской, П.Т. Поротников приходит к противоположным выводам, полагая, что «принцип индивидуализации здесь налицо, только он другого порядка – индивидуализация одинаковых или однотипных множеств». Ученый высказывает и близкое нам мнение о том, что в рамках ономастики было бы целесообразно иметь особый термин для товарных знаков, типология которых слишком разнообразна и, добавим, порой слишком далека от лингвистической реальности. Поэтому он предлагает свой термин – **«товароним»** [13].

Поиск адекватного для данного явления термина является второй проблемой, связанной с названиями товаров. Причем эта проблема по-разному решается отечественными и зарубежными ономастами.

Международный Совет Ономастических Наук (ICOS) для ряда онимов использует термин **хремотонимы**, определяемый как «name of a politico-economic or commercial or cultural institution or thing; a catch-all category» [17]. Отмечается как допустимое (но все-таки не основное) и другое, более узкое, значение термина хремотоним, о котором будет сказано ниже и которое тоже отличается от обычного значения этого термина в традициях русскоязычной ономастики. Таким образом, в своем основном значении согласно определению, данному ICOS, хремотоним будет относиться к термину, обозначающему исключительно названия товаров (о котором еще будет сказано), как родовое понятие к видовому. Сами же названия товаров включаются в систему, объединяющую огромное количество имен весьма разнообразных предметов и явлений, устанавливая некоторые отношения между идеологическим и рекламным воздействием.

Исследователями неоднократно отмечалась связь наименований товаров с рекламным текстом. Связано это, в том числе, и с проблемой соотношения текста и онима, которому присущи некоторые характеристики текстуальности, на что указывали О.К. Ирисханова [3, 45-54], М.В. Горбаневский [2, 170] и др. В то же время, как показывает М.Е. Новичихина, если в рекламном тексте подчеркивается в первую очередь материальная направленность, то в названии товара – коммуникативная [7]. Однако и рекламный текст, и подобные онимы преследуют целью эмоциональное воздействие на реципиента для привлечения внимания потребителя к соответствующему товару.

Горбаневский называл топонимы свернутым многоплановым текстом [2, 170]. То же можно сказать и о названиях товаров, которые обладают рядом признаков текста: информативное содержание высказывания, адресат, свойство быть выражением авторской интенции.

В Советском Союзе долгое время товарные знаки как юридическое, экономическое и лингвистическое понятие на внутреннем рынке почти полностью отсутствовали и использовались лишь для экспортных товаров. В первую очередь это было связано с отсутствием конкуренции в условиях социализма.

Однако в связи с изменениями экономики в них постепенно возникает необходимость, и состав лексики такого рода начинает стремительно расширяться. Появляется термин «**бренд**», содержание которого однако значительно отличается от содержания понятия «товарный знак», поскольку оно включает в себя не только название продукта, но и его репутацию и связанные с ним потребительские ожидания. «Бренд нельзя зарегистрировать, но можно оценить», - пишет А.А. Исакова [3, 15].

В списке ключевых понятий, составленном ICOS на трех европейских языках (английском, французском и немецком) [17], понятие **хремотоним** – и это его второе значение – упоминается в скобках, как термин, употребляющийся в некоторых языках параллельно с термином бренд (в английском варианте, brand) или **марка** (во французском варианте и немецком языках, marque или Marke соответственно). Отмеченный факт по-

зволяет не только обратить внимание на различия в значении термина хрематоним в русскоязычной и европейской традиции, но и поставить знак равенства между терминами «бренд» и «марка», являющимися, судя по всему, полными синонимами и различающимися только происхождением. Однако в русской традиции термин «марка» практически не используется в ономастических исследованиях. И это представляется вполне оправданным, поскольку в противном случае пришлось бы снова констатировать терминологическую синонимию, за которой не стоит никаких смысловых оттенков. Что же касается собственно значения термина хрематоним, то в русской традиции принято разводить имена отдельных предметов и названия групп предметов, какими являются названия товаров и степень индивидуализации которых гораздо меньше, как было отмечено выше.

Названия товара и марки (бренда), которые обычно рассматриваются как различные понятия [15], иногда в зарубежных исследованиях объединяет общий термин **эргоним**. Появление этого термина, видимо, оправданно необходимостью выделить коммерческие названия из числа прочих хрематонимов, если употреблять этот термин в значении, предлагаемом ICOS. В русской традиции под эргонимом понимается название не товара, а организации (учреждения или предприятия).

В первом издании «Словаря русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской используется термин «**прагматоним**» для обозначения названий марок товаров, а во втором – как понятие, противоположное идеониму (по отношению к сфере деятельности человека, где создаются имеющиеся объекты: материальной или духовной) [8, 110], тогда как для обозначения марок товаров используется уже упоминавшийся ранее термин «товарный знак». О.Е. Яковлева под прагматонимами понимает «названия описательного характера; сходные до степени смешения с уже зарегистрированными товарами той же товарной категории, а также другие виды номинаций, не подлежащие регистрации в качестве товарных знаков в соответствии со ст. 6-7 Федерального закона «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров» [14]. З.П. Комолова предлагает близкий по звучанию и практически идентичный по содержанию термин «**прагмоним**» [5, 66-67].

В работах зарубежных исследователей, как правило, используются другие обозначения, да и объем понятий в том и другом случае совпадает далеко не всегда. Причем, выбирая тот или иной термин, ученые акцентируют внимание на разных сторонах изучаемого явления.

Так, в чешской лингвистике изучением наименований товаров занимается хрематонимика. Однако параллельно используются термины **vlastní jména výrobků** («собственные имена товаров»), **obchodní názvy** («коммерческие названия») и интернациональные хрематонимы. Хрематоним является при этом понятием родовым по отношению к видовому термину прагматоним [18, 16-28], что соответствует общеевропейской традиции. При этом исследователи затрагивают и проблему статуса данной группы названий как онима, обращая внимание на процесс апеллятивизации [16]. Однако отметим, что есть разница между полностью апеллированными названиями типа продукта (такими, как коньяк, кашмир и т.д.) и собственно названиями конкретных товаров, занимающими промежуточ-

ное положение между собственными и нарицательными именами: мороженое «Торжество», конфеты «Мишка на севере» уже обозначают не всякое мороженое и не всякие конфеты, выделяя группу товаров из множества им подобных.

Во французской традиции используются выражения **onomastique commerciale** (коммерческая ономастика), **nom de marque** (соответствует термину «бренд») и **nom de produit** (название товара), **marques déposées** (буквально «охраняемые знаки»), **noms déposés** («охраняемые имена»). При этом первый из перечисленных терминов является наиболее общим, второй и третий разграничиваются достаточно четко по ряду критериев (прагматических, синтаксических, морфологических, лексико-семантических), выделяемых, например, С. Fèvre-Pernet и М. Roché [15] – разграничение, крайне слабо усвоенное русской традицией, – а последние два, по сути, едва ли различаются между собой и практически не отличаются от **nom de marque**.

Проблеме ономастической терминологии посвящается в последние годы множество работ. В частности, М. Гарвалик [1] рассматривает соответствия между рядом ономастических терминов в разных европейских языках, останавливаясь наиболее подробно на топонимических и хрематоимических терминах, и показывает, что одно и то же понятие нередко обозначается разными словами, тогда как разные понятия могут обозначаться одним и тем же термином. В то же время, на наш взгляд, проблема, касающаяся названий товаров, при ближайшем рассмотрении оказывается еще более сложной, поскольку в целом ряде случаев нет соответствия между объемом понятий. Во многом это объясняется историческими причинами, поскольку точка зрения на названия товаров, очевидно, не была одинакова в странах капиталистического и социалистического лагеря, и, соответственно, интерес ученых к данной проблеме был не одинаков. Таким образом, принимая ту или иную терминологическую традицию, что нередко бывает следствием не столько сознательного выбора исследователя, сколько языка, на котором он говорит, ученый принимает определенную систему, объединяющую понятия строго определенным и не совпадающим с иными образом. Вот почему остро стоит проблема единой международной ономастической терминологии. Эта проблема на протяжении двухтысячных годов решается ICOS, однако предполагавшийся еще несколько лет назад перевод списка ключевых ономастических терминов (уже существующий на английском, французском и немецком языках) на русский, испанский и итальянский языки так и не опубликован на официальных Интернет-сайтах организации. Возможно, до создания списка терминов было бы продуктивно договориться о некоторых общих подходах, определяющих ономастическую лексику в те или иные группы.

Список литературы

1. Гарвалик, М. К вопросу о современной ономастической терминологии [Текст] / М. Гарвалик // Вопросы ономастики. – Екатеринбург, 2007. – № 4. – С. 5-14.
2. Горбаневский, М.В. Русская городская топонимия: методы историко-культурного изучения и создания компьютерных словарей [Текст] /

М.В. Горбаневский. – М.: Об-во любителей рос. словесности, Ин-т народов России, 1996.

3. Ирисханова, О.К. Семантическая модель событийных имен [Текст] / О.К. Ирисханова // Текст как единица коммуникации; под ред. А.М. Ан-типовой. – М., 1991.

4. Исакова, А.А. Эволюция прагматонимического пространства: структура, семантика, прагматика (на материале современной механони-мии) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.А. Исакова. – Краснодар, 2008.

5. Комолова, З.П. Эмоциональность прагмонимов [Текст] / З.П. Ко-молова // Актуальные проблемы лексикологии. – Ч. 1. Терминология. – Новосибирск, 1971.

6. Королева, И.А. Ономастические пространства и поле в языке [Текст] / И.А. Королева // Русская речь. – 2003. – № 2. – С. 85-86.

7. Новичихина, М.Е. Коммерческое название, рекламный текст, бренд, товарный знак, номен: разграничение понятий [Электронный ре-сурс] / М.Е. Новичихина. – Режим доступа: [/bibliofond.ru](http://bibliofond.ru)

8. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии [Текст] / Н.В. Подольская. – М.: Наука. 1988.

9. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного [Текст] / А.В. Суперанская. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

10. Суперанская, А.В. Общая терминология: Вопросы теории [Текст] / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Наука, 1989.

11. Суперанская, А.В. Товарные знаки [Текст] / А.В. Суперанская, Т.А. Соболева. – М.: Наука, 1986.

12. Супрун, В.И. Ономастическое поле русского языка и его художе-ственно-эстетический потенциал [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / В.И. Супрун. – Волгоград, 2000.

13. Теория и методика ономастических исследований [Текст] / А.В. Суперанская, В.Э. Сталтмане, Н.В. Подольская, А.Х. Султанов. – М.: Наука, 1986.

14. Яковлева, О.Е. Семиотические типы прагматонимов современно-го русского языка (на материале номинаций продуктов питания) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О.Е. Яковлева. – Новосибирск, 2006.

15. Fèvre-Pernet, C., Roché M. Quel traitement lexicographique de l'onomastique commerciale? Pour une distinction Nom de marque/Nom de produit / corela.edel.univ-poitiers.fr

16. Novorková, A. Vlastní jména a apelativizované názvy výrobků v češtině / nase-rec.ujc.cas.cz

17. Onomastic terminology/ icosweb.net

18. Šrámek, R. Teorie onomastiky a roviny propriálního pojmenování. - SaS 47, 1986.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Вероника Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

Алпыспаева Зауре Темиргалиевна – старший преподаватель, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова.

Амбеталь Алеся Викторовна – аспирант кафедры иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Апарина Юлия Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Арифудин Владимир Насимиевич – учитель немецкого, английского и русского как иностранного; бакалавр германистики и коммуникации как науки, Fremdsprachen- und Medienzentrum, EMAU-Greifswald.

Архангельская Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Асадулаева Ирина Алексеевна – преподаватель кафедры русского языка № 2 подготовительного факультета для иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет.

Бадагулова Галия Мултаевна – кандидат филологических наук, доцент, Международная академия бизнеса, г. Алматы, Казахстан.

Байбекова Инкар Женисовна – магистр 2-го курса, факультет филологии, литературоведения и мировых языков, кафедра русской и мировой литературы, Казахский Национальный Университет имени аль-Фараби.

Бакурова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Беженарь Оксана Анатольевна – воспитатель, доцент, преподаватель РКИ, Русский образовательный центр «Академия» в Милане при Ассоциации Российских Соотечественников Италии «Алые паруса» Миланский государственный университет Ассоциация «Италия-Россия» (Ломбардия).

Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М. – ГБОУ ВПО Ростовский государственный медицинский университет, подготовительный факультет по обучению иностранных граждан.

Биконя Оксана Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, Киевский национальный лингвистический университет.

Боранбаева Зубаржат Исагалиевна – кандидат педагогических наук, профессор КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан.

Борзова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России.

Глухова Ольга Петровна – кандидат филологических наук, Набережно-челнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов.

Гончарова Ольга Вячеславовна – учитель-логопед, МДОУДС КВ № 34, г. Ейск.

Дембровская Марина Валерьевна – кандидат педагогических наук, учитель английского языка, ЦО ГБОУ № 1492.

Долган Альбина Григорьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО Хабаровская академия экономики и права.

Донскова Лидия Петровна – старший преподаватель, Ростовский государственный медицинский университет.

Доцинский Роман Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования, Московский институт открытого образования.

Дубинина Дина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск.

Есбулатова Раушан Макановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев факультета довузовского обучения, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы.

Жаркынбекова Шолпан Кузаровна – доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева.

Жукова Елена Алексеевна – лектор кафедры русистики Университета им. Константина Философа в Нитре Словацкая республика.

Заикина Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель, НОУ ВПО «Институт профессиональных инноваций».

Иванюк Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина.

Каленцова Татьяна Владимировна – ассистент кафедры иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Карташова Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Касымова Рашида Таукеловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая.

Корытникова Нина Николаевна – старший учитель, учитель русского языка и литературы, специалист высшей категории, Харьковская общеобразовательная санаторная школа-интернат для детей, больных сахарным диабетом, Украина.

Крылова Татьяна Владимировна – преподаватель, Ростовский государственный медицинский университет.

Крысанов Валентин Васильевич – старший преподаватель, Ростовский государственный медицинский университет.

Кудрявцева Екатерина Львовна – кандидат педагогических наук, научный сотрудник, Институт иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда, Германия.

Куприна Тамара Владимировна – кандидат педагогических наук, профессор, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург.

Латишина Галина Афанасьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Латенко Юлия Александровна – ассистент кафедры иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Лебедева Татьяна Петровна – преподаватель кафедры русского языка № 2 подготовительного факультета для иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет.

Левонюк Лилия Евгеньевна – Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина.

Ломбина Тамара Николаевна – кандидат психологических наук, зав. лабораторией «Одаренные дети», Коми республиканский институт развития образования.

Лушка В.Г. – кандидат химических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории «Одаренные дети», Коми республиканский институт развития образования.

Манчев Владимир Симеонович – кандидат филологических наук, главный ассистент, Софийский университет им. Святого Климента Охридского.

Максимук Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина.

Масалимова Дина Факильевна – старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания факультета иностранных языков, Бирский филиал Башкирского государственного университета.

Масалимов Ряз Ниязович – доцент социально-гуманитарного факультета, Бирский филиал Башкирского государственного университета.

Матевосян Лианна Бениаминовна – доктор филологических наук, профессор, президент Армянской ассоциации русистов, Ереванский государственный университет, ЕГУ, факультет русской филологии, кафедра русского языкознания, типологии и теории коммуникации, Армения.

Межина Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры раннего изучения иностранных языков, ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Мицык Андрей Андреевич – кандидат филологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет.

Мустафина Гульжан Кананиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и общего языкознания, Казахский Национальный Университет им. Аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.

Назарова Римма Рязовна – аспирант Бирского филиала Башкирского государственного университета.

Насибуллова Гузель Ришатовна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры теории перевода и речевой коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Никитенко Зинаида Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

Олешко Тамара Васильевна – преподаватель физики кафедры физики и математики подготовительного факультета по обучения иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет.

Паршуткина Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Полторацкая Н.Л. – кандидат педагогических наук, директор, ОГБОУ СПО «Смоленский педагогический колледж».

Полухина Ирина Васильевна – преподаватель высшей квалификационной категории, ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный технический университет», Естественно-технический колледж.

Полягошко Светлана Васильевна – Младший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Райхлина Евгения Львовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры литературы и духовного наследия Л.Н. Толстого, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого.

Салимова Дания – доктор филологических наук, профессор, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета.

Сарсембаева Арайлы Алибековна – кандидат педагогических наук, доцент, Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева.

Саямова Валентина Ивановна – старший преподаватель кафедры русского языка № 1 подготовительного факультета по обучения иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет.

Сергеева Ольга Евгеньевна – доктор педагогических наук, учёный доцент, Московский государственный университет им. Н.Э. Баумана.

Соколова И.В. – преподаватель русского языка, Университет Бари им. Альдо МороБари, Италия.

Солнцева-Накова Екатерина Василевна – кандидат филологических наук, редактор периодических изданий при Факультете славянских филологий, главный ассистент, докторант кафедры Общего славянского языкознания при Факультете славянских филологий, Софийский университет им. Св. Климента Охридского, Болгария.

Соловьёва Наталья Сергеевна – заместитель директора по воспитательной работе, ОГБОУ СПО «Смоленский педагогический колледж».

Старжинская Наталья Степановна – доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка.

Суворова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы, ГБОУ школа № 334 Невского района, г. Санкт-Петербург.

Федорова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной и социальной педагогики, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет».

Черненко Елена Владимировна – преподаватель, ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России.

Чиршева Галина Николаевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет.

Чукаев Олег Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

Шутько Галина Григорьевна – преподаватель, ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России.

Ярославская Ирина Михайловна – преподаватель кафедры русского языка № 2 подготовительного факультета для иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет.

СОДЕРЖАНИЕ

Приоритетные направления развития языкового образования		
Жаркынбекова Ш.К.	Полиязычие в Казахстане: современные тенденции в языковом образовании.....	3
Карташова В.Н.	Реализация идеи гуманитаризации в иноязычном образовании.....	8
Крысанов В.В., Мицык А.А.	Современное языковое образование в условиях интеграции в контексте глобализации.....	12
Матевосян Л.Б.	Стереотипный пласт языкового сознания: социо- и психолингвистическое обоснование.....	16
Федорова С.Н.	Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты языкового образования.....	27
Современные технологии языкового образования		
Алпыспаева З.Т.	К проблеме моделирования социокультурного пространства в процессе обучения иностранным языкам.....	33
Биконя О.П.	Психолого-педагогические особенности использования электронного пособия при обучении студентов английскому языку.....	37
Дембровская М.В.	Структурирование содержания курса иностранного языка для будущих специалистов в области туризма.....	41
Долган А.Г.	Технология языковой подготовки экономистов к ведению бизнеса в странах АТР.....	44
Дощинский Р.А.	Использование коммуникативно-ориентированного текста в языковом образовании....	51
Иванюк Н.В.	Инновационные технологии в процессе преподавания иностранного языка как средство адаптации студентов к обучению в вузе.....	58
Каленцова Т.В.	Использование элементов игровой деятельности при обучении иностранному языку студентов педагогических специальностей.....	61
Лапшина Г.А.	Технология формирования самообразовательной компетентности у будущих учителей иностранного языка.....	64
Латенко Ю.А.	Использование проектной методики при обучении иностранному языку студентов медицинских колледжей.....	71
Максимук Л.М.	Антропологическая модель в обучении иностранному языку.....	74

Паршуткина Т.А.	Использование форм обучения иностранным языкам в высшей школе при контекстном подходе.....	77
Полторацкая Н.Л.	К вопросу о формировании речевой культуры будущих педагогов.....	80
Полухина И.В.	Экспериментальное исследование эффективности применяемой профессионально ориентированной технологии обучения.....	86
Сарсембаева А.А.	Программированный Feedback в Online-упражнениях.....	90
Проблемы билингвизма в языковом образовании		
Бадагулова Г.М.	Русскоязычный дискурс в условиях МКК и билингвизма.....	98
Байбекова И.Ж.	Языковое образование в поликультурном образовательном пространстве Казахстана.....	103
Беженарь О.А.	Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей-билингвов.....	107
Дубинина Д.Н.	Влияние речевой среды на воспитание звуковой культуры речи детей дошкольного возраста в условиях близкородственного двуязычия.....	115
Корытникова Н.Н.	Особенности двуязычия населения Украины.....	118
Кудрявцева Е.Л.	Bilingual aufwachsen: Pro & Contra.....	123
Куприна Т.В.	Особенности современного русскоязычного дискурса.....	135
Левонюк Л.Е.	Основные аспекты билингвального образования в современном мире.....	141
Масалимова Д.Ф., Масалимов Р.Н., Назарова Р.Р.	Интерференция грамматики русского и иностранного языков в условиях башкирско-русского двуязычия.....	147
Солнцева-Накова Е.	Об основных тенденциях и перспективах развития двуязычного образования.....	150
Соколова И.В.	Овладение ребенком-билингвом фразеологией русского языка.....	155
Суворова С.А.	Проектная деятельность как средство развития языковой компетенции учащихся-билингвов.....	167
Чиршева Г.Н.	Специфика формирования лексикона у детей-билингвов в моноэтнической семье.....	171

Методика обучения русскому языку как иностранному

Абрамова В.И., Чукаев О.В.	Использование образовательной технологии edutainment и коммуникативных упражнений на основе фольклорных материалов в преподавании РКИ.....	182
Арифюлин В.Н.	Основные методические принципы преподавания русского языка как иностранного в рамках дополнительных занятий.....	188
Березняк Ю.Л., Лузина В.М., Олешко Т.В., Щербакова Т.К.	Компетентностный подход при обучении иностранных учащихся записи лекций по физике на русском языке (предвузовский этап).....	190
Донскова Л.П., Крылова Т.В.	Возможности и пути формирования учебно-профессиональной компетенции иностранных учащихся довузовского этапа обучения при изучении учебно-научных текстов.....	193
Есбулатова Р.М.	Обучение причастиям в иностранной аудитории.....	198
Жукова Е.А.	Межкультурная коммуникация и формирование культурологической компетенции в процессе обучения РКИ.....	205
Заикина О.Н.	Художественный фильм «И ты увидишь небо» в иностранной аудитории.....	211
Касымова Р.Т.	Когнитивный подход к обучению лексике русского языка.....	214
Насибуллова Г.Р.	Письмо как средство обучения при преподавании русского языка как неродного.....	222
Райхлина Е.Л.	О роли авторского курса «Лев Толстой и искусство кинематографа» в преподавании русского языка как иностранного.....	232
Саямова В.И., Олешко Т.В.	Некоторые педагогические технологии в обучении иностранных учащихся русскому языку на предвузовском этапе.....	236
Сергеева О.Е.	Приемы использования коммуникативно-игровой методики обучения РКИ на этапе дошкольного образования.....	240
Солнцева-Накова Манчев Вл.	Е.В., О проблеме адаптации преподавания русского языка к новым информационным технологиям.....	250
Черненко Е.В., Шутько Г.Г., Борзова И.А.	К вопросу о коммуникации в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения.....	254
Ярославская И.М., Асадулаева И.А., Лебедева Т.П.	Обучение иностранных студентов языку медицинской науки на занятиях по русскому языку (из опыта работы).....	259

Теория и практика раннего языкового образования

Амбеталь А.В.	Раннее иноязычное образование: специфика и потенциал.....	267
Апарина Ю.И.	Коммуникативное воздействие как средство индивидуализации образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе.....	270
Архангельская Н.Н.	Раннее обучение иностранному языку в домашних условиях.....	276
Гончарова О.В.	Организация кружковой работы по развитию речи как вид проектной деятельности в условиях дошкольного учреждения.....	280
Ломбина Т.Н., Лукша В.Г.	Причины неуспешности обучения детей грамоте фонематическим методом.....	282
Межина А.В.	Оценка развития личности младшего школьника в иноязычном образовании.....	287
Никитенко З.Н.	Цели раннего школьного иноязычного образования.....	292
Полягошко С.В.	Модульная технология формирования культуры речи у детей дошкольного возраста.....	298
Старжинская Н.С.	Национально-языковая культура как содержание языкового образования дошкольников в условиях близкородственного двуязычия.....	303

Лингвистический аспект языкового образования

Бакурова Е.Н.	Die Möglichkeiten der Übertragung von russischen Realien ins Deutsche.....	309
Боранбаева З.И.	О своеобразии русского литературного стиха.....	314
Глухова О.П.	К вопросу о структурно-содержательной основе природы модальности и оценки.....	319
Салимова Д.	«Литературные островки», или об исследованиях текстов русскоязычных авторов Прикамья в Татарстане.....	330
Соловьева Н.С.	Названия товаров в системе языка: некоторые подходы к терминологической проблеме.....	336
Сведения об авторах.....		342

Научное издание

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Материалы
международной научно-практической конференции
Елец, 23 апреля 2013 года**

*Технический редактор – Н. П. Безногих
Техническое исполнение – В. М. Гришин*

Лицензия на издательскую деятельность
ИД № 06146. Дата выдачи 26.10.01.
Формат 60 x 84 1/16. Гарнитура Times. Печать трафаретная
Усл.-печ.л. 22,0 Уч.-изд.л. 20,2
Тираж 500 экз. (1-й завод 1-50 экз.). Заказ 113

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28