

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА
В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**(к 100-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста,
основателя Казанской лингвометодической школы
Шакировой Лии Закировны)**

Сборник статей Международной научно-практической конференции

Казань, 16–17 февраля 2021 г.



КАЗАНЬ

2021

УДК 811
ББК 81.2
Л59

*Печатается по рекомендации учебно-методической комиссии
Института филологии и межкультурной коммуникации
Казанского (Приволжского) федерального университета*

Под общей редакцией

Р.Р. Замалетдинова, Н.Н. Фаттаховой, З.Ф. Юсуповой

Л59 **Лингвометодическая школа в Республике Татарстан: история и современность** (к 100-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста, основателя Казанской лингвометодической школы Шакировой Лии Закировны): сборник статей Международной научно-практической конференции (Казань, 16–17 февраля 2021 г.) / под общ. ред. Р.Р. Замалетдинова, Н.Н. Фаттаховой, З.Ф. Юсуповой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 540 с.

ISBN 978-5-00130-468-5

Сборник включает в себя материалы докладов Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста, основателя Казанской лингвометодической школы Шакировой Лии Закировны. В работах затрагиваются основные лингвистические и методические проблемы, которые находились в центре внимания ученого: русский язык и проблемы формирования языковой личности в поликультурном мире; обучение русскому языку в условиях развития билингвизма и полилингвизма; проблемы разработки вузовского курса методики преподавания русского и татарского языков; научное наследие ученых в области методики преподавания русского и татарского языков и др.

Книга адресована студентам, аспирантам, преподавателям вузов и учителям русского языка, а также всем, кто интересуется историей и деятельностью выдающихся ученых Казанского университета.

УДК 811
ББК 81.2

ISBN 978-5-00130-468-5

© Издательство Казанского университета, 2021

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО
директора Института филологии и межкультурной
коммуникации, профессора, доктора филологических наук
Замалетдинова Радифа Рифкатовича

Уважаемые коллеги!

Сегодня мы открываем Международную научно-практическую конференцию «Лингвометодическая школа в Республике Татарстан: история и современность», посвященную 100-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста, доктора педагогических наук, профессора, яркого представителя Казанской лингвометодической школы Лии Закировны Шакировой.

Имя Лии Закировны (1921–2015) уже давно прочно вошло в когорту имен крупнейших ученых-методистов нашей многонациональной страны. Ее труды достаточно широко распространены и за пределами Российской Федерации. Они служат основным учебным и методическим пособием для научно-педагогического сообщества нынешних стран СНГ.

Лия Закировна родилась 8 февраля 1921 года в городе Уфе, в семье известного языковеда-тюрколога, этнографа, географа, историка Закира Шакировича Шакирова, чьи педагогические опыты были замечены и одобрены Каюмом Насыри и Габдуллой Тукаем. От отца Лия Закировна унаследовала любовь к языкам и поэтому после окончания средней школы в 1939 году поступила в Башкирский государственный педагогический институт на отделение русского языка и литературы, а после окончания института в 1942 году начала свой трудовой путь в рядах воинской части Красной Армии.

В 1944 году Л.З. Шакирова стала первой аспиранткой Научно-исследовательского института методов обучения Академии педагогических наук РСФСР, по специальности «Методика преподавания русского языка в национальной школе», а в 1951 году успешно защитила кандидатскую диссертацию.

По окончании аспирантуры Лия Закировна приехала на работу в Казань, в Казанский педагогический институт, с которым была связана вся ее последующая жизнь. Лишь только в 1961–1963 годах она возглавляла организованный ею филиал НИИ национальных школ АПН РСФСР в Казани, но все равно параллельно читала лекции для студентов КГПИ.

Кафедра русского языка КГПИ, руководимая Л.З. Шакировой, в 1970–1980-е годы считалась одной из лучших среди кафедр педагогических институтов национальных республик страны. Опыт работы кафедры в 1977 году был изучен и одобрен Научно-методическим советом при Министерстве просвещения СССР. В результате Л.З. Шакировой было поручено описать опыт работы кафедры. Брошюра «О профессиональной подготовке учителей русского языка для национальной школы» (Из опыта работы Казанского государственного педагогического института), ответственным редактором которой стал Н.М. Шанский (М., 1977), была направлена управлением учебных заведений Минпроса СССР в министерства просвещения союзных республик, управления (отделы) высших и средних педагогических заведений, ректорам педагогических институтов.

Вся научно-методическая деятельность Лии Закировны была связана с разработкой содержания и системы обучения русскому языку в национальной (татарской) школе, базирующихся на прочных лингвистических основах. В своих многочисленных трудах она разработала систему обучения русскому языку, учитывающую особенности родного языка, что обуславливает иную систематизацию и классификацию изучаемого материала, а также другую (по сравнению с русской школой) последовательность его подачи. Эта система нашла отражение в ее фундаментальных трудах «Основы методики преподавания русского языка в татарской школе» (1984, 1990, 1999); «Методика преподавания русского языка в национальной школе» (2003), «Русский глагол: теория и практика» (2007).

В своих научных трудах Л.З. Шакирова обобщила и синтезировала все, что было сделано в области методики преподавания русского языка в тюркоязычной школе, начиная от В.В. Радлова, Каюма

Насыри, В.В. Богородицкого вплоть до наших дней. Вклад Лии Закировны в теоретическую методiku особенно ярко проявился в таких неординарных монографиях, как «Лингвометодика: историографический аспект» и «Педагогическая лингвистика: концепции и технологии». В них Л.З. Шакирова впервые раскрыла свою точку зрения на лингвометодiku как важнейшую категорию методики русского языка. Этот подход к методике русского языка давно вошел в профессиональную речь методистов русского языка, но только Лия Закировна сумела убедительно раскрыть ее объективную сущность.

Поражает многогранность лингвометодических работ Лии Закировны: здесь и вопросы истории методики преподавания русского языка как неродного, и фундаментальный труд «Русский глагол», в котором она блестяще воплотила сравнительно-сопоставительный метод исследования русского и татарского глаголов, и великолепные учебники русского языка и русской речи, в которых с большим вкусом и методическим изяществом подобран дидактический материал из лучших произведений русских писателей и поэтов. Это и доступные учащимся обучающие и творческие задания, где особое внимание автор уделяет сопоставлению поэтических языковых средств в русском и татарском языках, что, несомненно, развивает языковое чутье и творческую фантазию детей.

Построенные на принципах системности и функциональности учебники Л.З. Шакировой отличаются тонко продуманной, изящной текстовой основой, которая создает определенное коммуникативно-культурологическое текстовое поле. В ее учебниках нового поколения учитывается человекоформирующая роль языка, компетентностный подход к формированию языковой личности, развиваются языковая, лингвистическая, коммуникативная, социокультурная компетенции учащихся.

Обобщение и синтезирование опыта преподавания русского языка в учебных заведениях Казанского края, Республики Татарстан, знание ведущих принципов Казанской лингвистической школы, достижений и перспективных направлений лингвистической, психолого-педагогической науки позволили Лии Закировне обосновать лингвисти-

ческую модель обучения русскому языку как неродному в образовательном пространстве Татарстана конца XX – начала XXI веков.

Педагогическая деятельность Лии Закировны не ограничивалась чтением профессорских курсов в институте. Она постоянно готовила и научные кадры для высшей школы по двум направлениям: преподавание русского языка в татарской школе и преподавание татарского языка в русской школе. Многие ее ученики, став кандидатами и докторами наук, с почтением и благодарностью вспоминают школу профессора Л.З. Шакировой, на ее примере воспитывают новое поколение исследователей. В их числе и Ваш покорный слуга. Я с особой теплотой и признательностью вспоминаю те драгоценные часы и минуты, которые Лия Закировна посвятила мне и моей кандидатской диссертации. На всю жизнь запомнил я ее советы и рекомендации как по работе с источниками и научно-методической литературой, так и в работе с коллективом, а также в семейной жизни... Лия Закировна очень любила своего супруга Мансура и свою дочь Диляру Мансуровну. Не припомню ни одного дня, чтобы, когда мы встречались с ней, она не вспоминала либо не приводила в пример мужа или дочь... Практически до последнего дня ее жизни мы общались с ней и продолжали вместе работать над разными проектами, которые мы реализовывали... Это действительно был ЧЕЛОВЕК и УЧИТЕЛЬ с большой буквы!!!

Научно-педагогическая и общественная деятельность Л.З. Шакировой была высоко оценена правительством: она награждена орденом Ленина, пятью медалями (среди них медали имени Н.К. Крупской и «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов»), Почетной грамотой Республики Татарстан (1996). За достижения в разработке проблем методики обучения русскому языку в национальной школе она была удостоена в 1968 году почетного звания «Заслуженный учитель школы Татарской АССР», в 1971-м – почетного звания «Заслуженный деятель науки Татарстана», а в 1981-м – «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». 22 января 1996 года Лия Закировна была избрана действительным членом Академии педагогических и социальных наук.

Лия Закировна Шакирова была не только человеком высоких нравственных качеств и большого мужества в науке и в жизни. Она олицетворяет собой целую эпоху в методике преподавания русского языка как неродного. Ее достижениями и традициями до сих пор живет ученый мир, обращаясь к опыту и знаниям, накопленным ею.

Пожелаем же нашим ведущим и начинающим ученым-методистам целенаправленности, упорства, научной обстоятельности, широты мышления и глубины анализа – всех лучших качеств, присущих Лие Закировне. Научных вам успехов!

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО Шакировой Диляры Мансуровны

Уважаемые участники конференции!

Позвольте приветствовать Вас и поблагодарить организаторов за то, что 100-летие выдающегося ученого-лингвиста Шакировой Лии Закировны так широко отмечается в Казанском федеральном университете.

Моей маме посчастливилось иметь образованного, дальновидного, имеющего много друзей среди московских ученых отца – Закира Шакировича Шакирова. Он определил ее путь, послав в аспирантуру, только что открывшуюся в 1944 году в Академии педагогических наук СССР. Ужас матери, моей любимой бабушки Гафифы Якубовны, был неподдельным. Война, голод, единственная дочь... Обе не понимали решения отца. Но повиновались. Так начался путь в науку – со знакомства аспирантки Лии с будущими лучшими учеными страны, путь, который подарил ей друзей, коллег и учителей на всю жизнь.

Мама втягивала в круг своих интересов всех, кто появлялся в доме. Даже наша помощница по хозяйству слушала с неподдельным интересом истории о великих лингвистах, а мы с папой – Мансуром

Бассареевичем Файзуллиным, математиком – были пропитаны и окутаны русским языком во всех его проявлениях.

Сильная сторона ее деятельности была связана с тем, что, будучи филологом-исследователем, она была и прекрасным педагогом, методистом и просветителем, как не раз я слышала о ней от московских коллег – великолепный лингводидакт. Меня восхищало в ее учебниках отсутствие упрощенной бытовой тематики. Наш дом был полон классической литературы, очерков прекрасных журналистов и критиков, и именно их тексты были основой для ее учебников.

Как-то в институт, где я работала, приехал американский преподаватель-славист и посетовал, что в США очень трудно найти учебники русского языка, основанные на уникальной русской литературе. Он преподавал в Вашингтоне в Дипломатической школе. Я показала ему мамин учебник, и он попросил все, что я смогла ему дать, и еще долго писал мне, как он эффективно их использует, и ему завидуют другие преподаватели-русисты.

Наш дом был полон не только ученых, но и мамин докторантов и аспирантов.

Для нее аспиранты – не только единомышленники, но и дети, члены семьи, и только потом коллеги. Она радовалась их развитию и вхождению в большую науку.

Мама была уже в почтенном возрасте, но ее работоспособность и память поражали меня и окружающих. Она трудно расставалась с активной деятельностью, продолжала работать над статьями, учебниками, книгами, с аспирантами и докторантами дома, забывая все сложности жизни.

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО
декана филологического факультета
Башкирского государственного университета
Ямалетдиновой Альмиры Мухаметовны

Глубокоуважаемые коллеги!

Позвольте от имени ректората и профессорско-преподавательского состава Башкирского государственного университета горячо и сердечно поздравить всех участников с началом работы Международной научно-практической конференции «Лингвометодическая школа в Республике Татарстан», посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-методиста – Шакировой Лии Закировны, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Татарстана и Российской Федерации.

Лия Закировна Шакирова родилась и выросла в Уфе. Она окончила Башкирский государственный педагогический институт, который позже был преобразован в Башкирский государственный университет. На протяжении всей своей человеческой жизни и профессиональной деятельности Л.З. Шакирова поддерживала тесные связи с коллегами из Уфы. Эти контакты воплощались в совместные методические труды: учебники, учебные пособия, словари; научные конференции; подготовку аспирантов и докторантов; создание лингводидактических школ. Неизменными соавторами Л.З. Шакировой были профессора филологического факультета Башкирского государственного университета Л.Г. Саяхова и К.З. Закирьянов, которые будут в этом году отмечать свое 90-летие. Их совместные учебники и коллективные монографии составляют золотой фонд научной литературы Татарстана и Башкортостана.

Л.З. Шакирова всегда опережала время. Дальновидность и педагогическое чутье позволили ей заложить основы Казанской лингвометодической школы, координирующей работу в области изучения и преподавания русского и татарского языков. Концепция обучения

русскому языку как неродному в Республике Татарстан, предложенная профессором Л.З. Шакировой, и сегодня определяет направления деятельности учителей, преподавателей вузов, ученых.

Прозорливость ученого Л.З. Шакировой заключалась в утверждении таких постулатов, как антропоцентрический подход к формированию языковой личности, диалог языков и культур, роль родного языка в изучении русского языка.

Научно-методическая деятельность Л.З. Шакировой получила широкое общественное признание не только в России, но и далеко за ее пределами. Все мы можем гордиться тем, что нам посчастливилось быть ее соотечественниками. В Республике Башкортостан знают и помнят Лию Закировну Шакирову не только как выдающегося ученого, но и как человека родом из Уфы, из Башкортостана, человека, который верой и правдой служил просвещению и науке!

Дорогие коллеги! Позвольте пожелать всем участникам конференции успехов, личностного и профессионального процветания, крепкого здоровья и дальнейших совместных научных и творческих проектов!

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

**Добротиной Ирины Нургаиновны,
заведующего лабораторией**

филологического общего образования

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

От имени лаборатории филологического общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» сердечно приветствуем Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.

Наши поздравления звучат и от имени учеников и продолжателей научной школы русской лингводидактики. Основатель школы –

Николай Максимович Шанский, директор Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе Академии педагогических наук, крупнейший специалист в области русского языкознания и лингводидактики, ученый и практик, заложивший научные основы преподавания русского языка как родного и как неродного, что особенно важно в школьном образовании многонационального государства.

Всем, кто связал свои профессиональные интересы с лингвометодикой, вопросами разработки современных учебников, вопросами обучения русскому языку и родным языкам народов Российской Федерации в условиях билингвизма и полилингвизма, известны работы Шакировой Лии Закировны. Отрадно, что профессиональное наследие ученого является мощным импульсом для постоянного совершенствования методики преподавания русского и татарского языков, позволяет приобщать к современной научно-методической мысли новых исследователей.

В многогранной личности Лии Закировны в первую очередь хотелось бы отметить такое качество, как благодарность своим учителям.

Учителями Лии Закировны были выдающиеся ученые-лингвисты, среди которых – Николай Константинович Дмитриев и Василий Матвеевич Чистяков. Н.К. Дмитриев – один создателей Академии педагогических наук (АПН) РСФСР, в дальнейшем руководитель сектора тюрко-монгольских языков НИИ национальных школ. В годы обучения в аспирантуре в АПН РСФСР Лия Закировна училась у Николая Константиновича Дмитриева научной принципиальности, преданности своему делу, любви и уважению к науке. Памяти учителя Лия Закировна посвятила многолетний труд «Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе».

Василий Матвеевич Чистяков также стоял у истоков методики преподавания русского языка в национальной школе. Его фундаментальный труд «Основы методики преподавания в нерусских шко-

лах» аттестационной комиссией (ВАК) был утвержден сразу в качестве докторской диссертации.

Помня об учителях, следуя их наставлениям, Лия Закировна на протяжении всей своей педагогической деятельности отдавала тепло и любовь своим ученикам, которые сегодня составляют цвет научно-педагогической мысли Республики Татарстан.

Искренне поздравляем причастных к лингвометодической школе Республики Татарстан с замечательной юбилейной датой – 100-летием со дня рождения Шакировой Лии Закировны, яркого представителя Казанской лингвометодической школы, и желаем дальнейших деловых и творческих успехов, новых плодотворных идей и профессиональных удач!

Всех нас объединяет русский язык – могучий инструмент, который позволяет хранить лучший опыт прошлого, беречь культуру нашего народа и создавать новые культурные и образовательные проекты.

Двери нашего института открыты для плодотворной работы и укрепления профессиональных и творческих связей!

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

**Фаттаховой Наили Нурийхановны,
доктора филологических наук, профессора
кафедры русского языка и методики его преподавания**

Данная конференция примечательна тем, что посвящена 100-летию выдающегося ученого, доктора педагогических наук, профессора Шакировой Лии Закировны. С именем Лии Закировны связана целая эпоха в научно-методической и педагогической деятельности не только Казанского государственного педагогического института, но и Республики Татарстан. В настоящее время значимость ее работ лишь возрастает в силу того, что в Республике Татарстан усиливается внимание к вопросам полилингвальности, к судьбам двух государственных языков – татарского и русского.

В 1975 году, после окончания аспирантуры в Казанском государственном университете, я пришла на кафедру русского языка Казанского государственного педагогического института, которой заведовала Л.З. Шакирова, с которой мне посчастливилось работать в течение более тридцати лет.

С кафедрой русского языка жизнь Л.З. Шакировой была связана почти шестьдесят лет. За это время она прошла все научные звания: от кандидата наук (ассистента, доцента) до доктора наук (профессора), заведующего кафедрой, действительного члена Академии педагогических и социальных наук. Кафедру русского языка доцент Л.З. Шакирова возглавила в 1965 году и была ее бессменным руководителем в течение двадцати пяти лет.

Я вспоминаю свои первые годы работы на кафедре под руководством Л.З. Шакировой. Кафедра в те годы представляла собой большой коллектив, плодотворно работавший в нескольких направлениях. И сама атмосфера на кафедре, и коллектив, сплотившийся вокруг Лии Закировны, содействовали развитию и совершенствованию научно-теоретических и научно-методических исследований. 1970–1980 годы были годами большого творческого подъема. Кафедра русского языка считалась одной из лучших среди кафедр педагогических институтов национальных республик страны. Опыт работы кафедры в 1977 году был изучен и одобрен Научно-методическим советом при Министерстве просвещения СССР. В результате Л.З. Шакировой было поручено описать опыт работы кафедры. Брошюра «О профессиональной подготовке учителей русского языка для национальной школы» (Из опыта работы Казанского государственного педагогического института), ответственным редактором которой являлся Н.М. Шанский (М., 1977), была направлена управлением учебных заведений Минпроса СССР в Министерство просвещения союзных республик, управления (отделы) высших и средних педагогических заведений, ректорам педагогических институтов.

Особая страница в жизни и деятельности Л.З. Шакировой – работа по составлению программ и учебников русского языка для татарских школ. Под руководством Л.З. Шакировой был разрабо-

тан комплекс учебной и учебно-методической литературы, включавший в себя программы, учебники, методические руководства, учебные пособия по развитию речи. Мне навсегда запомнилось то время, когда мы под научным руководством Лии Закировны работали над учебником по «Русскому языку» для 8 класса татарской общеобразовательной школы. Для меня это была школа высокой требовательности к себе, ответственности за каждое слово, предложение, за каждый текст, который мы использовали в качестве иллюстративного материала в учебниках для татарской школы.

*Лию Закировну Шакирову по праву можно назвать основателем лингвометодической школы по двум специальностям: «Русский язык как неродной» и «Татарский язык как неродной», поэтому мы просим руководство Казанского федерального университета рассмотреть вопрос о присвоении имени **Шакировой Лии Закировны** кафедре русского языка и методики его преподавания Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета как правопреемнице знаменитой кафедры русского языка Казанского государственного педагогического института.*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

УДК 372.8:811

Добротина И.Н., Александрова О.М.

Институт стратегии развития образования

Российской академии образования,

г. Москва, Россия

КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Современная теория учебника исследует аспекты его функций, содержания и структуры в изменившемся образовательном пространстве. Учебник родного языка, традиционно рассматривавшийся как носитель содержания образования, выполняющий информационную, мотивационную, систематизирующую, организующую, развивающую и некоторые другие функции, включенный в современное образовательное пространство, меняется. Дискуссионным остается вопрос о концептуальных основах построения курса.

Ключевые слова: учебник родного языка, функции учебника, лингводидактические подходы.

Dobrotina I.N., Aleksandrova O.M.

Institute for Strategy of Education Development

of the Russian Academy of Education,

Moscow, Russia

WHAT A MODERN MOTHER TONGUE TEXTBOOK SHOULD BE

Abstract. The modern theory of the textbook explores aspects of functions, content, structure of the textbook in the changed educational

space. The textbook of the native language, traditionally considered as a carrier of educational content, performing informational, motivational, systematizing, organizing, developing and some other functions included in the modern educational space, is changing. The question of the conceptual basis for constructing the course remains debatable.

Keywords: mother tongue textbook, textbook functions, linguodidactic approaches.

Изменение роли информации в жизнедеятельности человека обуславливает изменения функций учебника, являющегося носителем «предметного содержания и видов деятельности, которые должны быть сформированы у обучаемых при изучении данного предмета» [4].

С учетом изменений, происходящих в современной педагогической науке и образовательной практике, исследователи отмечают, что правомерно выделение следующих функций, присущих современным учебникам: а) инвариантные – информационная, трансформационная, мотивационная; б) вариативные – развитие познавательных возможностей учащихся, развитие предметных компетенций, развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся в информационном пространстве [2].

Главное назначение современного учебника – научить получать знания (учить учиться). Современный учебник, обеспечивая изучение отдельных учебных предметов, должен быть ориентирован на преодоление узкой предметности, на всестороннее развитие личности ученика, на использование возможностей инновационных образовательных технологий.

Не вызывает сомнений тот факт, что в современном учебнике должны быть реализованы современные дидактические идеи построения учебного процесса с ярко выраженной личностно ориентированной направленностью: «система целеполагания в содержании и методическом аппарате учебника и всех компонентов учебно-методического комплекта должна быть эксплицирована, т. е. вынесена во внешний план, открыта не только для учителя, но и для ученика, что позволяет усилить мотивационный аспект преподавания, добиться от учащихся

понимания практической важности овладения русским языком как государственным языком Российской Федерации и как родным языком достаточно большой части обучающихся» [1, С. 3–6].

Учет современного социокультурного контекста преподавания учебного предмета «Родной язык» в основной школе позволил создать учебники по родному русскому языку для начальной и основной общеобразовательной школы, в которых широко представлены аспекты, связанные с повышением познавательного интереса к изучению родного языка, с отражением в родном языке системы единых для российской культурной традиции ценностных кодов, а также особенностей национальной культуры, истории и самобытных традиций родного народа.

Каким же может быть учебник родного русского языка для старшей школы?

Лингвистические основы курса родного русского языка в средней общеобразовательной школе могут быть определены с учетом актуальных тенденций и принципов лингвистики конца XX – начала XXI века. Ключевые идеи современной русистики связаны с идеей антропоцентричности языка, суть которой заключается в развороте лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре, «ибо в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем ее многообразии: Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное» [3, С. 7]. Антропоцентрический принцип изучения языка означает внимание не к системно-структурному устройству языка, а к раскрытию проблем соотношения языка и мышления (сознания), языка и ценностей человека, языка и культуры, языка и познания, языка и общества и др. [5, С. 343].

Среди важнейших тенденций современных лингвистических исследований следует назвать, прежде всего, культуроцентричность изучения и описания языка, восходящую к трудам В. Гумбольдта, А. Брюкнера, А.А. Потебни, А.Н. Афанасьева, а в XX веке связанную с именами В.В. Иванова, В.Н. Топорова, Н.И. Толстой, В.Н. Телии, Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова и др. Сегодня в русле антропоцен-

трической парадигмы развивается такое направление, как лингвокультурология, объектом которой является изучение взаимосвязи, взаимодействия языка как транслятора культурной информации, культуры и человека как создателя этой культуры [3, С. 36].

Антропоцентризм – методологический принцип целого ряда и других научных направлений современной лингвистики, таких, как когнитивная лингвистика, прагмалингвистика, лингвистика текста, коммуникативная лингвистика, лингвистика дискурса и др.

Антропоцентризм как одна из ведущих методологий современной лингвистики в определенном смысле коррелирует с лингводидактическими принципами. В содержании обучения в соответствии с принципом антропоцентризма актуализируются лингвокультурологический, когнитивный и коммуникативный компоненты, в технологиях обучения – использование эвристических методов и приемов в обучении, утверждение в практике современной школы парной и групповой учебно-познавательной деятельности и т. д.

С позиций этого подхода и с учетом основных тенденций современного языкознания могут быть спроектированы основные направления содержания курса родного русского языка для 10 и 11 классов общеобразовательной школы. Это, прежде всего, рассмотрение родного русского языка как базы общезначимых интеллектуальных и морально-нравственных ценностей русского народа, его поведенческих стереотипов как явления национальной культуры, изучение некоторых особенностей русской языковой картины мира и отражения в языке менталитета русского народа. Кроме того, у изучающих родной русский язык должно быть сформировано общее представление об активных процессах в русском языке и коммуникации новейшего периода его развития. При этом должна быть учтена актуальность развития и совершенствования не только языковой компетенции учащихся, но и их умений дискурсивного характера: необходимо учитывать все экстралингвистические обстоятельства речевого общения (социальные, психологические особенности и знания участников коммуникации), а также фоновые знания, связанные с историей и культурой. С учащимися старших классов можно говорить о языковых сте-

реотипах, анализировать не только языковые факты, но и экстралингвистические явления. Важными становятся вопросы создания речевого комфорта, поведения при речевой агрессии, техники комментирования и создания текстов в интернет-коммуникации.

Отбор элементов содержания должен быть выполнен с учетом важности использования языка для реализации потребностей учащихся в продуктивном и эффективном речевом общении в различных учебных и жизненных ситуациях и с учетом институционального дискурса (рекламного, образовательного, политического и др.).

Таким образом, курс родного русского языка будет развивать лингводидактические идеи, заложенные в учебниках для основной школы: при общем с основным курсом объекте изучения (русский язык) предмет изучения курса родного языка (русского) иной – не система языка и особенности ее реализации в речи, в текстах (устных и письменных), а многообразные связи русского языка с развитием цивилизации, с культурой, государством, обществом, человеком.

Поэтому главная идея курса – показать, как цивилизационные, культурно-исторические, социально-политические и др. изменения, происходящие в жизни, отражаются в жизни языка.

Литература

1. *Александрова О.М.* Школьный учебник русского языка в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы / О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2018. – № 79 (8). – С. 3–6. – URL: <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-8-3-6>.

2. *Даниэльян Я.В.* Развитие представлений о функциях школьного учебника в отечественной педагогике второй половины XX – начале XXI века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.В. Даниэльян. – СПб., 2009. – 23 с.

3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

4. *Талызина Н.Ф.* Место и функция учебника в учебном процессе / Н.Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – С. 18–33.

5. *Постовалова В.И.* Наука о языке в свете идеала цельного знания / В.И. Постовалова // Язык и наука конца XX века / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С. 341–420.

УДК 811.512.145

Шакурова М.М., Гиниятуллина Л.М.

Институт языка, литературы и искусства

имени Г. Ибрагимова АН РТ

г. Казань, Россия

О ЗАДАНИЯХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ, ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УЧЕБНИКАХ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РОДНОМУ (ТАТАРСКОМУ) ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена структуре заданий, направленных на развитие коммуникативных и языковых компетенций на уроках родного (татарского) языка. Объектом исследования стали учебники для начальных классов. Здесь анализируются продуктивные технологии, применяемые во время обучения. Их эффективность конкретизируется примерами заданий из учебников.

Ключевые слова: родной язык, татарский язык, структура заданий, технология.

Shakurova M.M., Giniyatullina L.M.

*G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art,
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia*

**ABOUT TASKS FOR THE DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE AND LANGUAGE COMPETENCIES
IN PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS
IN THE NATIVE LANGUAGE (TATAR) LANGUAGE**

Abstract. This article is devoted to the structure of tasks aimed at the development of communicative and language competencies in the lessons of the native Tatar language. The object of the study was textbooks for primary classes. It analyzes the productive technologies used during training. Their effectiveness is specified by examples of tasks from textbooks.

Keywords: The native language, Tatar language, structure exercises, technology.

Бүгенге көн кешесенең иң мөһим сыйфатлары булып актив аналитик фикерли белү, яңа ижади эшләү юллары эзләү теләге, үзлектән белем туплау сәләте тора. Уку-укыту системасын үзгәртеп, аны яңартып, без күнеккән традицион укытуга алмашка икенче бер төрле – замана таләпләренә җавап бирерлек методлар, яңа технологияләр кирәк.

Әлеге гамәлләрнең бурычы – укыту барышын яңалыклар кертү бәрабәренә даими камилләштереп торыу. Алар арасында модульле укыту технологиясе (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, И.В. Сенновский), үстерелешле укыту технологиясе (И.С. Якиманская, Л.В. Занков һ.б.), уен технологиясе (Ш.А. Амонашвили, О.В. Канарская, Д.Б. Эльконин, Г.К. Селевко), проблемалы-эвристик укыту технологиясе (А.В. Хуторской, И.Я. Лернер, М.И. Мәхмүтов һ.б.), кечкенә төркемнәрдә укыту, проектлар укыту методы, мәгълүмат чаралары ярдәмендә укыту технологиясе (Е.С. Полат), алгоритмнар нигезендә мәгълүмат чаралары кулланып укыту технологиясе (Н.Н. Алгазина) һәм башка технологияләр бар [3].

ФДБС таләпләре буенча укучы дәрәслектә эшчәнлекнең нәтижәсен, материалны үзләштерү дәрәжәсен бәяләп барырга тиеш: «моннысы – үземнеке, бу – иптәшемнеке». Бала мөстәкыйль тикшерү алып бара, теманы үзе әйтә, йомгаклый, нәтижә чыгара, үзен-үзе бәяли. Укучылардан әледән-әле «Хаталы сүзне төзәтү», «Махсус хата ясау», «Мин нәрсәне беләм һәм нәрсә белмим?», «Нәрсә эшләнде?», «Эш ничек башкарылды?» кебек эш төрләренә жаваплар эзләтергә кирәк. Мондый биремнәрнең дәрәслекләрдә булуы да шарт.

Мәсәлән: Сүзләрдә хәрәфләр буталган. Дәрәсләп яз:

такрун, нчмактакы, лытболы, кдыбылтбы [4, Б. 56].

Дәрәстә уен технологиясен куллану баланың фән белән кызыксынуын көчәйтә, мөстәкыйль эшләргә өйрәтә, ихтыяр көчен арттыра, зирәклеген, тапкырлыгын үстерә. Уеннар укучыны милли менталитет, фәлсәфә, үзаң, әхлак кануннары белән таныштыруны үз эченә ала. Уеннар сөйләм осталыгын үстерүдә һәм дәрәс итеп сөйләшәргә өйрәтүдә дә зур әһәмияткә ия. Бу өлкәдә Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Г.К. Селевко һәм башка галимнәр тикшерүләр уздырган. Баланың логик фикерләвен үстерә, уку һәм язу күнемә-ләрен камилләштерергә ярдәм итә торган уеннар башлангыч сыйныф дәрәслекләренә дә кертелергә тиеш.

Мәсәлән: Ижекләрдән сүзләр ясап әйт [5, Б. 60].

Уен технологиясенә роле һәм әһәмияте татар теленә өйрәтүнең барлык этапларында да бәхәссез.

Проблемалы укуту технологиясе XIX гасыр ахырында барлыкка килгән. Америка галиме Дж. Дьюн фәнни метод теориясенә һәм проблемалы ситуацияләргә нигезләнгән. Бу теория М.И. Мәхмүтов хезмәтләрендә тагын да үстерелә [2, Б. 54]. Ул укучыларның акыл үсешендә, мөстәкыйльлеген формалаштыруда зур роль уйный. Проблемалы укуту ул – укутучының дәрәстә проблемалы ситуация тудыруы, идеяне таптыруы, проблемалы сорау куя белүе һәм аны чишү юлларын эзләтүе. Проблемалы укуту проблемалы ситуацияләрне чишүгә юнәлтелгән эшчәнлек буларак карала, шунның нәтижәсендә яңа белемнәр үзләштерелә, күнекмәләр формалаштырыла, фикерләү үсә. Проблемалы укуту материалны проблемалы ситуацияләр форма-

сында тәкъдим итүне сорый. Проблемалы ситуация укучыны активлаштыра торган эш-гамәлләр ярдәмендә тудырыла. Укытучы укучыларны каршылыклы күренеш белән таныштыра, аны чишү юлын табарга тәкъдим итә.

Проблемалы ситуацияне чишү өчен, текстның идеясен табарга, фактларны билгеләргә, проблемалы сораулар куярга, шулардан чыгып проблемаларны чишү юлларын эзләргә кирәк.

Идея (гипотеза)

Фактлар (фактлар күп була)

1. ...

1. ...

2. ...

2. ...

3. ...

3. ...

Проблемалы сораулар (идеядән чыгып, проблемалы сорау бирелә)

Чишелеш (кыен ситуациядән чыгу юллары)

1. ...

1. ...

2. ...

2. ...

3. ...

3. ...

Проблемалы ситуация.

Укучыларга түбәндәге текст тәкъдим ителә. Алар иң элек текстны татарчага тәржемә итәләр.

Летом группа путешественников отправилась в полет на воздушном шаре. И в конце полета им пришлось идти на вынужденную посадку. Приземлились они на поляне в незнакомом лесу. При аварийной посадке поломалась часть оборудования, в том числе разбился компас. Андрей, Саша (и Шарик) взглянули на часы, до заката солнца оставалось не больше часа. Но они помнили, что перед аварией мелькнул поселок в юго-восточном направлении.

Сорау: Сез сәяхәтче урынында булсагыз, бистәгә юлны ничек табар идегез?

Идея (гипотеза):

1. Һава шарына утырып сәяхәткә чыгу бик куркыныч.

2. Сәяхәткә чыкканчы, оча торган шарның төзеклеген жентекләп тикшерергә кирәк.

3. Юлга чыкканчы, маршрутны алдан яхшылап өйрәнергә кирәк.

4. ...

5. ...

Фактлар:

1. Һава шарында очу.

2. Туктарга мәжбүр булу.

3. Таныш булмаган урман.

4. Жиһазның ватылган детале.

5. Кояш баерга бер сәгать вакыт калу.

6. Көнъяк-көнчыгышта урнашкан бистә.

7. ...

Проблемалы сораулар:

1. Ни өчен сәяхәтчеләр сәяхәткә чыкканда шундый төр транспорт сайлаганнар?

2. Юнәлешне компастан башка ничек билгеләп була?

3. Сәяхәтчеләр бистәгә юлны таба алмасалар, вакыйгалар ничек үзгәрер иде?

4. Әгәр дә ...?

Чишелеш (ситуациядән чыгу юллары).

Юнәлешне билгеләү үзенчәлекләрен өйрәнү:

– кырмыска оясына карап;

– үсемлекләренң үсү үзенчәлекләренә, формаларына, урынына карап;

– кояшны күзәтеп;

– агачлардагы мүкләр буенча;

– йолдызларга карап;

– ...

Гомумән алганда, әлеге технология түбәндәге нәтижәләрне бирә:

1. Укучыларның акыл эшчәнлегә активлаштыра (барлыкка килгән кыенлыктар укучыларны уйланырга, куелган проблемалы ситуациядән чыгу юлын эзләргә мәжбүр итә).

2. Туган кыенлыкны үзенә хәл итәргә өйрәтә (проблеманы үзлектән күрә белергә, проблемалы сорау куя белергә һәм проблеманы чишү юлларын сайларга өйрәтә).

3. Креатив фикерләргә этәрә (стандарт булмаган чишелешләр эзләү).

Туган тел дәресләрендә проблеманы тирәнтен өйрәнәп хәл итү, нинди дә булса мәсьәләне чишү юлларын эзләү, авыр ситуациядән чыгарга өйрәтү – иң уңышлы технологияләрдән санала.

Шулай итеп, белем алу барышын нәтижәле итү өчен, укучының эшен төрле күнегү һәм биремнәрне мөстәкыйль чишә алырлык итеп оештыру зарур.

Литература

1. *Гиниятуллина Л.М.* «Родной (татарский) язык»: содержание и особенности преподавания предмета / Л.М. Гиниятуллина, М.М. Шакурова // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: труды и материалы Международной конференции (Казань, 14–17 октября 2018 г.): в 2 т. – Казань: Издательство Казанского университета, 2018. – Т. 1. – С. 45–48.

2. *Гыйниятуллина Л.М.* Туган телне укыту методикасының бүгенге көн проблемалар / Л.М. Гыйниятуллина, М.М. Шәкүрова. – Казан: Вестфалика, 2018. – 119 б.

3. *Шәкүрова М.М.* Татар телен укыту методикасының фәнни мирасы (XVIII гасыр ахыры – XX гасыр) / М.М. Шәкүрова. – Казан: Ихлас, 2012. – 144 б.

4. *Шәкүрова М.М.* Туган тел (татар теле). 1 сыйныф: башлангыч гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен) / М.М. Шәкүрова, Л.М. Гыйниятуллина, О.Р. Хисамов. – Казан: Хәтер, 2019. – 151 б.

5. *Шәкүрова М.М.* Туган тел (татар теле). 3 сыйныф: башлангыч гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен): 2 кис. / М.М. Шәкүрова, Л.М. Гыйниятуллина, О.Р. Хисамов. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2020. – 104 б.

Критарова Ж.Н.

Институт стратегии развития образования

Российской академии образования,

г. Москва, Россия

**ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ
В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ
ЧАСТНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Аннотация. Организация домашнего задания по русскому языку в школьном учебнике является одним из аспектов частной лингводидактики. Однако в последнее время возникла необходимость изменений в организации работы обучающихся в домашних условиях, что связано с вызовами времени и подтверждено результатами широко-масштабных исследований.

Ключевые слова: лингводидактика, учебник русского языка, домашнее задание, широкомасштабное исследование.

Kritarova Zh. N.

Institute for Strategy of Education Development

of the Russian Academy of Education,

Moscow, Russia

**THE PROBLEM OF ORGANIZING HOMEWORK
IN A SCHOOL TEXTBOOK AS ONE OF THE TASKS
OF PRIVATE LINGUODIDACTICS**

Abstract. The organization of homework in the Russian language in a school textbook is one of the aspects of private linguodidactics. However, recently there has been a need for changes in the organization of work of students at home, which is related to the challenges of the time and is confirmed by the results of large-scale research.

Keywords: linguodidactics, Russian language textbook, homework, large-scale research.

Лингводидактика сформировалась в нашей стране в середине XX века. Термин «лингводидактика» впервые был введен в 1969 году академиком Н.М. Шанским в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях. Лингводидактика «исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойязычия) или билингвизма (двухязычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся [2].

Первоначально лингводидактика рассматривалась в аспекте изучения иностранных языков, позже «как описание русской языковой системы для ее дальнейшего использования в целях преподавания русского языка как иностранного» [6, С. 30]. В связи с многообразием языковой картины России в русло лингводидактики вошло изучение русского как неродного языка в полиэтнической школе, так как лингводидактика рассматривает язык не только как предмет, но и как средство обучения. Работа в данном случае «должна строиться не на одном языке, как в русской школе, а на двух равноправных – родном и русском. При этом в методическом отношении преподавание в такой школе должно быть поставлено так, чтобы обучение родному языку облегчало усвоение русского языка, и наоборот» [5, С. 7]. Обучение в данных условиях, по мнению академика Н.М. Шанского, должно проходить во взаимосвязи с родной культурой: «...Язык является отражением национальной культуры народа, говорящего на нем. ...Именно поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, а совершенствование методической системы обучения ему непосредственно сопряжено с последовательным включением в школьный курс национально-культурного компонента» [7, С. 3–8]. Изучение языка во взаимосвязи с родной культурой является одним из важнейших постулатов лингводидактики.

Взаимоотношение языкового и литературного содержания при обучении языку представляет собой также отдельную проблему лингводидактики. Этот вопрос можно решать в практическом аспекте лингводидактической работы, в частности при составлении учебников. Критериями отбора текстов являются их «познавательная, воспитательная и эстетическая ценность, смысловая законченность фрагментов, доступность с точки зрения культурного, образовательного и языкового уровня учащихся» [3, С. 16]. Тексты, отобранные для учебника по русскому языку, должны содержать лингвистические реалии русской культуры, которые в полной мере раскроются учащимся в процессе филологического анализа художественного текста.

Актуальность проблемы взаимосвязи частной лингводидактики и школьного учебника по русскому языку обусловлена условиями новой реальности и необходимостью нового взгляда на организацию работы обучающихся в домашних условиях. Здесь важен объем, содержание домашней работы, наличие того культуроведческого материала, который поможет учащимся осуществить комплексное комментирование текста [1, С. 17].

В 2020 году Институтом стратегии развития образования Российской академии образования проведено широкомасштабное исследование, в котором участвовало 217 320 респондентов из 40 регионов Российской Федерации, из них – 21 563 педагогических работника, 79 438 обучающихся, 116 319 родителей школьников [4, С. 4]. Целью данного исследования стало определение особенностей организации домашней учебной работы педагогическими работниками общеобразовательных организаций Российской Федерации, специфики ее выполнения учащимися, отношение родителей к домашней работе.

По ответам родителей, большинство школьников 5–11 классов (29,6 %) выполняют домашнюю работу от 2 до 3 часов ежедневно, 25,3 % – от 1 до 2 часов в день. 19,5 % школьников выполняют домашние задания от 3 до 4 часов, 9,6 % – от 4 до 5 часов, 8,1 % – до 1 часа в день. Примерно 7,9 % школьников выполняют домашнюю работу более 5 часов ежедневно [4, С. 42–43]. Задания по русскому языку входят в первую тройку предметов, на выполнение которых

учащиеся тратят больше всего времени. С целью определения причин, влияющих на полноценное выполнение учащимися домашних учебных заданий, был проведен анализ учебников. В процессе анализа действующих УМК по русскому языку сделаны следующие наблюдения.

В учебниках отсутствует маркировка заданий, предназначенных для самостоятельного домашнего выполнения. Вместе с тем в отдельных учебниках на домашние задания указывают специальные рубрики и формулировки, такие, например, как: «К заданию есть ответ», «Подготовьтесь записать под диктовку», «Подготовьтесь к самодиктанту», «Подготовьте сообщение по плану», «Задания для повторения изученного», «Проверяем себя». В некоторых учебниках предлагаются образцы выполнения задания, дается алгоритм действий, присутствует рубрика «Советы помощника».

В основном в учебниках отсутствуют указания, что задание предназначено для индивидуального или дифференцированного выполнения. Однако практически во всех учебниках даны задания повышенной сложности/трудности, для дополнительной работы, в отдельных учебниках задания предлагаются по выбору.

В учебниках по русскому языку, в силу специфики целей и задач обучения предмету, основной пласт содержания представляют типичные задания, такие, например, как: запишите, вставляя пропущенные буквы; запишите предложения, вставляя на месте пропусков нужные по смыслу слова; составьте предложения и т. д. Безусловно, задания такого рода, повторяющиеся из класса в класс, не могут вызвать у обучающихся особого интереса и мотивировать их к активизации образовательной деятельности. Авторы пытаются изменить ситуацию и включают в учебники разнообразные нетрадиционные задания, такие, например, как: составить кроссворд, к эпиграфам подобрать темы сочинений, поработать редактором, на материале упражнения составить словарный диктант, придумать лингвистическую сказку, придумать название для конфет, создать мини-каталог, подобрать вторые заглавия для сказок, записать свои предложения в форме небольшой памятки, составить текст на основании ассоциативных

связей, по предложенному началу написать сочинение по картине в форме дневниковых записей, подобрать материал для мини-викторины, решить лингвистическую задачу и др.

Исследования позволили прийти к следующим выводам.

В учебниках необходимо пересмотреть отношение к организации домашней работы в русле личностно ориентированного обучения, акцентируя внимание на организацию дифференцированного и индивидуального подходов к выполнению заданий, в том числе творческого и исследовательского характера. В целях активизации универсальных учебных действий учащихся в процессе выполнения домашней работы в учебниках необходимо увеличить количество заданий и упражнений с использованием дополнительного материала и интернет-ресурсов. Домашнее задание по русскому языку необходимо проектировать с учетом условий дистанционного обучения и с максимальным использованием возможностей информационной образовательной среды. Домашнее задание должно быть нацелено на обращение учащихся к важнейшим сетевым ресурсам по русскому языку, таким, например, как: <http://ruscorpora.ru/new/> – национальный корпус русского языка; <http://gramota.ru/slovari/> – справочно-информационный портал «Грамота.ру» – русский язык для всех; <https://www.slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> – электронная библиотека словарей русского языка «Словари.ру», включающая более двадцати томов словарей, и т. д.

Исследования организации и проведения домашней учебной работы в общеобразовательных организациях РФ показали, что выполнение учащимися домашнего задания напрямую связано с его представлением в школьном учебнике. В процессе анализа выяснилось, что в учебниках по русскому языку в целом домашнее задание в том или ином виде представлено. Однако организация домашней учебной деятельности по русскому языку не всегда соответствует современным требованиям обучения, строится в соответствии с задачами частной лингводидактики. Таким образом, определено направление работы над школьным учебником в плане организации домашней учебной работы в соответствии с задачами частной лингводидактики.

Литература

1. *Аристова М.А.* Лексическая работа в процессе анализа художественных текстов (на материале современного учебника для полиэтнической школы) / М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова // Русский язык в школе. – 2018. – № 9. – С. 16–21.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Г. Панов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 1160 с.
3. *Критарова Ж.Н.* Изучение мифологии и ее литературных интерпретаций в национальной (осетинской) школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж.Н. Критарова. – М., 1998. – 24 с.
4. *Ускова И.В.* Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации / И.В. Ускова. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2020. – 81 с.
5. *Шакирова Л.З.* Лингвометодика: историографический аспект / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2009. – 159 с.
6. *Шаклеин В.М.* Русская лингводидактика: история и современность: учебное пособие / В.М. Шаклеин. – М.: Российский университет дружбы народов, 2008. – 209 с.
7. *Шанский Н.М.* Школьный курс русского языка. (Актуальные проблемы и возможные решения) / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3–8.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

УДК 372.8:811.161.1

Баранова О.В.

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ

Аннотация. Целью данной статьи является анализ возможностей смешанного обучения школьников в формировании аудитивных умений и навыков. Представлены инновационные методы обучения осмысленному аудированию на практическом материале. В качестве источников исследования использованы научные труды отечественных и зарубежных авторов.

Ключевые слова: смешанное обучение, модели смешанного обучения, аудирование, понимание, учебный текст.

Baranova O.V.

*Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia*

BLENDDED LEARNING TECHNOLOGY IN SHAPING THE SKILL OF CONSCIOUS LISTENING AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: GRADE 8

Abstract. The purpose of this article is to analyze the possibilities of blended learning of schoolchildren in the formation of auditory skills. Innovative methods of teaching meaningful listening on practical material

are presented. Scientific works of domestic and foreign authors were used as research sources.

Keywords: blended learning, blended learning models, listening comprehension, understanding, educational text.

Сейчас сложно представить образовательный процесс без умения школьников осознанно слушать. Работа со звучащими текстами является важным компонентом активной познавательной деятельности ученика [3, С. 382]. Однако восприятие и изучение учебных текстов на слух не всегда проходит эффективно в силу сложности механизмов аудирования. В этом случае интеграция аудиторной и дистанционной языковой среды позволяет найти индивидуальный подход к каждому ученику и снять проблемы с пониманием звучащей речи. По мнению Е.С. Полат, «для того, чтобы образовательная программа имела максимальный эффект, она должна быть адаптирована и приспособлена к индивидуальным особенностям конкретного ученика» [2, С. 14]. Таким образом, сочетание традиционных (аудиторных) и дистанционных (внеаудиторных) методов работы, так называемое смешанное обучение, позволяет максимально расширить возможности учителя, обогатить учебный процесс, сформировать гибкую и диверсифицированную систему формирования языковой личности школьника. Рассмотрим саму технологию.

Согласно «Таксономии смешанного обучения» существуют различные вариации организации языкового обучения в школе – от переменного присутствия на очных занятиях до полностью дистанционного образования, включая «ротационную модель» (Rotation model), «гибкую модель» (Flex model), которые являются «переходными» и сочетают в себе как традиционные, так и инновационные формы работы [4].

Смешанное обучение – это образовательная технология, которая наиболее адаптирована к разнообразным образовательным потребностям современных учеников. Термин возник в зарубежной научной литературе и стал широко использоваться в начале 2000-х годов (С.Ж. Vonk, С.Р. Graham, 2005), под смешанным обучением понима-

лось соединением двух форм обучения: традиционное присутствие на уроке «лицом к лицу» и обучение с использованием компьютера [1, С. 330]. Технология включает четыре модели:

1. Ротационная модель – это модель, в которой в рамках одного предмета (например, русский язык), школьники учатся по фиксированному расписанию, формы работы могут включать такие виды деятельности, как обучение в малых группах, групповые проекты, индивидуальное обучение и др. В процессе обучения очные занятия чередуются с дистанционными. Ротационная модель включает:

а) по крайней мере один онлайн-курс (станцию);

б) учебную лабораторию для дистанционного обучения, где смешанное обучение проводится на разных дистанционных курсах по выбору ученика;

в) модель «перевернутый класс», когда школьники сами могут организовывать свое обучение, выбирать место, время, расписание, способ приобретения новых знаний;

г) индивидуальную ротацию, при которой алгоритм обучения является индивидуальным для каждого ученика, не обязательно посещать все онлайн-курсы, однако очные традиционные занятия чередуются также с виртуальным классом по фиксированному расписанию (Н. Staker, M.V. Horn, 2012).

2. Гибкая модель – это модель, в которой содержание и обучение осуществляется в основном через Интернет, школьники учатся по индивидуально настроенному, адаптированному графику на гибкой основе. При необходимости проводятся очные занятия и учащимся оказывается поддержка [6, С. 8].

3. Модель самостоятельного смешивания – описывает сценарий, при котором учащиеся сами выбирают один или несколько курсов, которые проводятся полностью онлайн, чтобы дополнить свои традиционные курсы, а учитель является онлайн-инструктором [4].

4. Обогащенная виртуальная модель – это преимущественно дистанционное обучение. Многие обогащенные виртуальные программы начинались как онлайн-школы, а затем разрабатывались смешанные программы [4, С. 15]. Представленные модели включают много

схожих характеристик, однако отличаются свободой выбора. Так, например, в обогащенной виртуальной модели школьникам и учителю предоставляется максимальная свобода выбора средств и методов обучения. Авторы делают вывод, что при интеграции аудиторных и внеаудиторных форм работы активизируются метапредметные универсальные учебные действия школьников, формируется информационная компетентность и умение самостоятельно осваивать и использовать информационные ресурсы для решения лингвометодических задач. Модель смешанного обучения школьников аудированию в 8 классе включает в себя интерактивное взаимодействие учителя и учащихся, опосредованное компьютерными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и электронными образовательными ресурсами. Рассмотрим некоторые инновационные методы обучения школьников осмысленному аудированию при помощи компьютерных технологий. Наиболее востребованными остаются электронные презентации, электронные словари и корпуса, также характерно использование активных и интерактивных методов обучения: метода групповой дискуссии, кейс-метода, ситуационного анализа, деловой и ролевой игры, метода дистанционных проектов и очных тренингов, метода «экспертная оценка» и др. (Эльконин, Давыдов, 2014; Щедровицкий, 1994; Зимняя, 2006; Краевский, 2003; Колеченко, 1990; Полат, 2008; Сысоев, 2013, и др.). Познавательным методом обучения осмысленному аудированию в дистанционном формате является метод сканинга. Школьникам предлагается отсканировать QR-код для аудирования.

Упражнение 1. Вы услышите запись «Золотая роза» (по К.Г. Паустовскому). Соотнесите высказывание и номер ответа. Запишите основную мысль всего текста. Напишите сжатое изложение с использованием в тексте цитаты. Используйте для прослушивания аудиотекста QR-код 1.

А. Все смутились от небрежности, с которой был написан рассказ.

Б. Редакционный корректор, старик Благов, попросил дать ему откорректировать рассказ.

В. Событие произошло зимой 1921 года в Одессе в редакции газеты «Моряк».

Г. Благов особенно тщательно расставил точки и абзацы в рассказе.

Д. Старый, опытный писатель Соболев принес свой рассказ.

Е. Благов не изменил в рукописи ни слова.

текст 1. 2. 3. 4. 5. 6.

порядок микротем

«Знаки препинания существуют, чтобы выделить мысль, привести слова в правильное соотношение и дать фразе легкость и звучание, как нотные знаки» (А.С. Пушкин).

Упражнение 2. Вы услышите запись «Как неумение слушать сказывается на умении говорить» («Радио России»: www.radiorus.ru). Определите проблему «замусоренной речевой среды». Напишите конспект. Преобразуйте часть информации из конспекта в форму таблиц(ы) или схем(ы). Составьте схему, используя прием “Fishbone”. Используйте для прослушивания аудиотекста QR-код 2.

Школьникам предлагается выполнить тренировочные упражнения и загрузить ответы в электронный дневник. Работа с текстовыми блоками особенно актуальна в 8 и 9 классах, поскольку в этот период учащиеся готовятся к устной части экзамена и итоговой аттестации (ОГЭ). Во время очной встречи выполненные задания комментируются учителем, проводится работа над ошибками. Диагностика результатов.

Одним из эффективных методов контроля за сформированностью навыка аудирования является метод рефлексивной самооценки:

а) в «Google Формы» создается анкета для ученика;

б) гипертекстовую ссылку генерируют в QR-код, отсканировав который ученик на своем мобильном смарт-устройстве может ответить на вопросы в анкете и отправить ответ учителю. Так, при помощи QR-кода ученик способен «с листа» напечатанного текста, который лежит перед ним на парте, через смартфон подключиться к интернет-среде и продолжить там сетевую коммуникацию и системную деятельность.

Упражнение 3. Для осуществления обратной связи и рефлексивной самооценки ответьте на вопросы в анкете. Как Вы запоминаете информацию? Как часто Вы используете графику и написание конспекта для того, чтобы запомнить и понять устную речь? Какую помощь Вы ожидаете от учителя? Перечислите преимущества и недостатки дистанционного обучения. Используйте QR-код 3.

Итак, смешанное обучение способствует решению ряда лингвометодических вопросов в обучении русскому языку, помогает осуществить более качественную подготовку школьников, полезно в обучении осмысленному аудированию и грамотному письму посредством использования электронных тренажеров и экспресс-тестов, которые обучающийся выполняет самостоятельно. Технология характеризуется гибкостью и адаптивностью за счет выстраивания индивидуальной образовательной траектории каждого ученика, делает процесс изучения русского языка познавательным и увлекательным.

Литература

1. *Комиссарова Л.Ю.* Смешанное обучение лингвометодическим дисциплинам в вузе: теория и опыт применения / Л.Ю. Комиссарова // Актуальные проблемы технологизации преподавания русского языка в вузе. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 329–335.

2. *Полат Е.С.* Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 391 с.

3. *Суховерхова О.В.* Психологические основы формирования навыка осознанного аудирования на занятиях по русскому языку в средней школе / О.В. Суховерхова // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 382–386.

4. *Staker H., Horn M.B.* Classifying K-12 blended learning / H. Staker, M.B. Horn. – Kembridge: Innosight Institute Publishing, 2012. – 22 p.

Ван Сыци

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ОРНИТОНИМЫ В ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ

Аннотация. Орнитонимы часто используются в творчестве поэтов. Целью исследования явилось изучение особенностей орнитонимов в лирике А. Ахматовой. Установлено, что в стихотворениях содержатся родовые и видовые орнитонимы. Орнитонимы участвуют в создании сравнений, метафор и метонимий, а также усиливают коннотативное значение.

Ключевые слова: поэзия, Ахматова, орнитоним, названия птиц, родовые и видовые, номинация, птица, аппеллятив, тропы, коннотация.

Wang Siqu

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

ORNITHONYMS IN THE LYRICS OF A. AKHMATOVA

Abstract. Ornithonyms are often used in the works of poets. The aim of the research was to study the features of ornithonyms in the lyrics of A. Akhmatova. It was established that the poems contained generic and specific ornithonyms. Ornithonyms are involved in the creation of similes, metaphors and metonyms, and also enhance the connotative meaning.

Keywords: lyric poetry, Akhmatova, ornithonym, names of birds, generic and specific, nomination, bird, appellative, trails, connotation.

Лирика А. Ахматовой, по мнению В. В. Виноградова, содержит множество символов как «семантических единиц поэтической речи»

[3, С. 372]. При этом некоторые символы наслаиваются, перекрывая друг друга, что создает метафорические образования [3, С. 381]. Часто такая сцепка обеспечивается «произвольной прихотью ассоциаций» [3, С. 384]. В конструируемых А. Ахматовой гирляндах ассоциаций и художественных образов значимое место занимают птицы [5, С. 143]. Категория «птицы» в формально-логическом отношении представляет собой родовой орнитоним по отношению к видовым – названиям конкретных птиц, используемым в лирике А. Ахматовой и являющимся апеллятивами имен собственных в научной зоолексике [4, С. 16]. Орнитонимы играют ведущую роль в русской поэтической картине мира [1, С. 279]. Однако их исследования в лирике А. Ахматовой единичны. Это обуславливает актуальность изучения темы орнитонимов в лирике А. Ахматовой.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей орнитонимов в лирике А. Ахматовой. Сбор соответствующего материала производился из 535 поэтических произведений А. Ахматовой 1906–1966 годов. В результате было найдено 104 орнитонима. Среди специальных методов были использованы описательный и лингвостатистический.

Изучение орнитонимов в лирике А. Ахматовой позволило установить, что в стихотворениях содержались родовые и видовые орнитонимы, в том числе 25 упоминаний птиц, а также 17 конкретных названий птиц. Среди видовых орнитонимов и их дериватов упоминались: воробей, ворон, голубь, гусь, жаворонок, журавль, коршун, кукушка, лебедь, орел, петух, сова, сокол, соловей, сыч, филин, а также ястреб.

Наиболее часто А. Ахматова использует в своих поэтических произведениях родовой орнитоним «птица» (25 упоминаний, 24,04 % от общего количества орнитонимов). Например: *Все мы бражники здесь, блудницы, / Как невесело вместе нам! / На стенах цветы и птицы / Томятся по облакам* (из книги «Четки») [2, С. 44]. Орнитоним здесь участвует в описании места действия, особенностей обстановки, причем указывает на ее нейтральность и обыденность, что происходит в силу символичности того, что птицы часто изобража-

ются на недорогих обоях. Самым часто употребляемым из видовых орнитонимов в поэзии А. Ахматовой стал голубь (18 упоминаний, 17,31 %). Например: *И часто в окна комнаты моей / Влетают ветры северных морей, / И голубь ест из рук моих пшеницу...* («Уединение») [2, С. 70]. Здесь орнитоним «голубь» символизирует покой и умиротворенность обстановки, что объясняется доверчивостью дикой птицы, берущей корм из руки главной героини произведения. Также в лирике А. Ахматовой содержится 16 упоминаний (15,38 %) лексемы «лебедь». Например: *Серой белкой прыгну на ольху, / Ласочкой пугливой пробегу, / Лебедью тебя я стану звать, / Чтоб не страшно было жениху* («Милому») [2, С. 103]. При этом орнитоним «лебедь» указывает на желание героини подчеркнуть положительную черту – красоту своего милого. 12 раз (11,54 %) поэт использует для создания художественных образов орнитоним «ворон». Например: *Настигнут смертною стрелой, / Один из вас упал, / И черным вороном другой, / Меня целуя, стал* (из книги «Подорожник») [2, С. 125]. Здесь орнитоним «ворон» используется автором стихотворения как негативный символ – предвестник беды. Таким образом, орнитонимы в лирике А. Ахматовой придают повествованию как положительное или нейтральное, так и отрицательное коннотативное значение. В.В. Виноградовым также отмечалось, что в лирике А. Ахматовой характер подбора символов способен резко изменяться [3, С. 372].

Гораздо реже в стихотворениях А. Ахматовой используется номинация «соловей» (5 упоминаний, или 4,81 % от общего количества орнитонимов). Например: *Как вплелась в мои темные косы / Серебристая нежная прядь, – / Только ты, соловей безголосый, / Эту муку сумеешь понять* (из книги «Четки») [2, С. 63]. Здесь орнитоним «соловей» символизирует возрастные изменения – способность главной героини, утратившей свою силу, как птица в повествовании, лишившаяся своего голоса, любить. Кукушка – также нечастый гость в лирических строках А. Ахматовой (5 упоминаний, или 4,81 % от общего количества орнитонимов). Например: *Я живу, как кукушка в часах, / Не завидую птицам в лесах. / Заведут – и кукую. / Знаешь, долю такую / Лишь врагу / Пожелать я могу* (из книги «Вечер») [2, с. 37]. Здесь поэт использует

такой троп, как сравнение, для усиления наглядности описываемой картины, а также для того, чтобы читатель лучше понял «несносность» такой жизни для героини. В сравнении участвует и орнитоним «журавль», еще более редкий (встречается 4 раза, составляя 3,85 % от общего числа орнитонимов) в произведениях А. Ахматовой. Например: *Как журавли курлыкают в небе, / Как беспокойно трещат цикады, / Как о печали поет солдатка, / Все я запомнила чутким слухом* («У самого моря») [2, С. 112]. Впечатление тоски и печали, которые переживает героиня повествования, усиливается благодаря сравнению с характерными пронзительными звуками, издаваемыми обычно этими птицами. В сравнении участвует и орнитоним ястреб, совсем редкий (встречается 3 раза, составляя 2,88% от общего числа орнитонимов) в лирике поэтессы. Например: *Был голос как крик ястребиный, / Но странно на чей-то похожий* («У самого моря») [2, С. 112]. Поэт упоминает характерный «гиеноподобный» клекот ястреба, знакомый каждому жителю России, для усиления отрицательной коннотации в отношении конкретного персонажа.

В процессе анализа лирики А. Ахматовой установлено также, что достаточно редким орнитонимом в ней является орел. Он встречается 4 раза (3,85 %). Например: *Что случилось с нашей столицей, / Кто солнце на землю низвел? / Казался летящей птицей / На штандарте черный орел* (из книги «Anno domini MCMXXI») [2, С. 165]. Здесь поэт использует орнитоним как троп – метонимию: черный орел размещался на трехцветном гербовом флаге Российской империи во времена Николая II, а его упоминание указывает на низложение императора и крах Российской Империи в 1917 году. Однако в лирике А. Ахматовой встречается и иной механизм переноса смысла – метафора. Так, орнитоним «жаворонок» (встречается 1 раз, составляя 0,96 % от общего количества орнитонимов), в продолжение метафоры, заложенной П.Б. Шелли в знаменитом стихотворении “To the Skylark” («К жаворонку»), олицетворяет эту птицу с поэтом в произведении «Поэма без Героя»: *И на берег, где мертвый Шелли, / Прямо в небо глядя, лежал, – / И все жаворонки всего мира / Разрывали бездну эфира* [2, С. 383].

Таким образом, можно говорить о том, что орнитонимы играют значимую роль в лирике А. Ахматовой. Благодаря им стихотворения поэта отличаются образностью, метафоричностью, символичностью, экспрессивностью, они способствуют тонкой передаче автором своих эмоций для усиления коннотации произведения. Изучение орнитонимов в поэзии А. Ахматовой позволило выявить их особенности. Так, анализ данных по родовым и видовым орнитонимам в поэзии А. Ахматовой позволил установить, что самыми часто используемыми из них являются птица, голубь, лебедь и ворон, а редкими – соловей, кукушка, орел, журавль, ястреб, гусь, филин, сыч, петух, воробей, коршун, сова, сокол и жаворонок. Проанализировав орнитонимы в лирике А. Ахматовой, можно сделать вывод, что поэт часто использует их в качестве метафоры, метонимии или сравнения. Кроме того, орнитонимы в лирике А. Ахматовой придают повествованию как положительное или нейтральное, так и отрицательное коннотативное значение.

Литература

1. *Афанасьева Н.А.* Лексико-семантическая группа «птицы» в русской поэтической картине мира / Н.А. Афанасьева, Д. Чэнь // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: материалы докладов и сообщений XXV Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 7 февраля 2020 г.). – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020. – С. 279–283.
2. *Ахматова А.* Малое собрание сочинений / А. Ахматова. – СПб.: Азбука, 2016. – 624 с.
3. *Виноградов В.В.* Поэтика русской литературы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1976. – 516 с.
4. *Иванов А.И.* Краткий определитель птиц / А.И. Иванов, Б.К. Штегман. – Л.: Наука, 1978. – 560 с.
5. *Пугачева Э.В.* Ассоциативные поля образа птицы в поэзии А. Ахматовой / Э.В. Пугачева // Наука и современность. – 2010. – № 4-2. – С. 139–143.

Габдрахманова А.Н., Галимзянова И.И.

*Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова,
г. Казань, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития вторичной языковой личности иностранного студента в рамках получения высшего музыкального образования, освещается потенциал и роль занятий РКИ в формировании вторичной языковой личности. Авторы обращаются к проблеме слабой сформированности коммуникативных навыков у иностранных студентов на родном языке, предлагаются наиболее востребованные лексические темы для освоения на занятиях РКИ.

Ключевые слова: языковая личность, русский язык как иностранный, музыкальное образование.

Gabdrakhmanova A.N., Galimzyanova I.I.

*Kazan State Conservatory named after N.G. Zhiganov,
Kazan, Russia*

SPECIAL ASPECTS OF THE FORMING THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY OF A FOREIGN STUDENT ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE MUSICAL UNIVERSITY

Abstract. The article examines the features of the development of the secondary language personality of a student in the framework of higher music education, highlights the potential and role of Russian as a foreign language in the formation of a secondary language personality. The authors ad-

dress the problem of the weak formation of communication skills in foreign students in their native language, and suggest the most popular lexical topics for mastering Russian as a foreign language in the classroom.

Keywords: language personality, Russian as a foreign language, music education.

Формирование языковой личности, способной вести межкультурную коммуникацию, является основной целью современного языкового образования. Исследователи перешли к анализу языка отдельной личности от описания языка как системы, к определению особенностей конкретной речевой деятельности, что впоследствии привело к созданию концепта «языковая личность» [1, 2, 3].

Задача формирования языковой личности студента при обучении в вузе особенно актуальна, так как именно в это время вводятся и развиваются основы профессионального общения, происходит рост уровня культуры личности студента, окончательно формируется личность, следовательно, социальную восприимчивость эффективно использовать в рамках обучения и развития.

Из опыта преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) можно утверждать, что иностранные студенты в процессе изучения русского языка испытывают трудности при выражении своих мыслей, не могут логически сформулировать высказывание, их диалогическая и монологическая речь отличается эмоциональной бедностью, прослеживаются несовпадения или неполные совпадения понятий родного и русского языка, что приводит к разлому коммуникативной связи с собеседником. Часто изучение родного языка иностранными студентами не предполагает изучения устной и письменной риторики, поэтому даже на родном языке студенты испытывают трудности в формулировке своих мыслей, не могут доказать свою точку зрения, привести аргументы и контраргументы, пересказать прочитанный текст – все это говорит о низком уровне сформированности речевых умений студента к моменту поступления в высшее учебное заведение.

В процессе обучения РКИ преподаватель учит студентов обращаться к знаниям, полученным на занятиях по специальным дисциплинам, точно использовать терминологию, высказываться о пробле-

мах и задачах современной науки, ссылаться на мнение ученых, выраженное часто в письменном виде, опираться на полученную информацию и синтезировать свое отношение ко всему этому. Решение подобных задач приводит к формированию вторичной языковой личности студента, которая «выражена в языке и через язык, наполнена содержанием личности вообще» [3]. Языковую личность характеризуют следующие признаки [4]:

- глубокое знание языковой теории;
- присутствие творческого мышления;
- коммуникативные умения;
- устремленность к саморазвитию.

В Казанской государственной консерватории имени Н.Г. Жиганова курс РКИ сопровождает иностранных студентов на всем протяжении процесса обучения. Этот предмет развивает навыки и умения в создании грамотных устных и письменных текстов на русском языке, дает возможность студентам получить и критически оценить информацию, касающуюся не только их профессиональной деятельности, но и материалов общекультурного гуманитарного и технического профиля.

Для глубокого освоения языковой теории студентам предлагается не только выполнять грамматические упражнения с использованием общеупотребительной лексики. Отдельно происходит и изучение музыкальной терминологии с разбором дефиниций, которые могут встретиться в специальных музыкальных словарях, а также особенностей сочетаемости слов и формообразования.

Уже на первом году обучения в вузе студенты сталкиваются с необходимостью освоения аутентичных текстов не только на занятиях РКИ, но и в рамках специальных курсов, поэтому важное значение приобретает работа с текстами профессиональной направленности с объяснением культурологических особенностей. Некоторые тексты оказываются действительно сложными для восприятия, но это не всегда связано с лексикой, часто адекватное восприятие информации предполагает знание истории, быта и особенностей жизни русскоговорящего населения.

В курсе специальных дисциплин закономерно присутствует изучение русских народных инструментов, что предполагает понимание строения и способов звукоизвлечения на конкретном музыкальном инструменте, поэтому на занятиях РКИ полезным является изучение строения музыкальных инструментов, названий их частей на русском языке с особенностями словоупотребления, истории создания и модифицирования инструментов.

В рамках общетеоретических музыкальных дисциплин студенты нередко знакомятся с научными работами русских музыкантов-теоретиков, помочь им в усвоении информации могут тексты исторической тематики и биографические справки. Часто на занятиях РКИ к изучению предлагаются биографии русских и зарубежных музыкантов.

Интересным и полезным для студентов оказывается задание на продуцирование собственного текста после изучения «текста-образца», например, рассказ о современном музыканте из их родной страны с использованием изученной лексики и конструкций. После изучения русских народных инструментов студенты с удовольствием рассказывают о народных инструментах своей страны, с удивлением и восхищением находят общие черты и схожие моменты.

Крайне важным и полезным оказывается изучение лексики на тему «Части тела и органы человека», которые задействованы при звукоизвлечении на конкретном музыкальном инструменте и при пении. Подобная лексика необходима для общения с педагогом по специальности уже на самых первых занятиях.

Во время работы над аутентичными текстами студенты повышают уровень владения русским языком, а также свою профессиональную компетентность, так как многие термины впоследствии пригодятся им при написании собственных исследований в области музыки. Также в процессе анализа текстов студенты должны осмысливать сложные, нередко противоречивые утверждения, самостоятельно делать выводы, развивать творческое мышление и расширять когнитивные способности.

Таким образом, в рамках изучения курса РКИ у иностранного студента формируется вторичная языковая личность, способная к адекватной устной и письменной коммуникации на русском языке, не ограниченной профессиональной сферой, личность, прослеживающая междисциплинарные связи и способная к дальнейшему саморазвитию.

Литература

1. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – Калинин, 1958. – 326 с.
2. *Виноградов В.А.* Лингвистические аспекты обучения языку / В.А. Виноградов. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 230 с.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: URSS, 1987. – 263 с.
4. *Лысенко Н.Е.* Развитие языковой личности при обучении русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Лысенко. – Орел: Орловский государственный университет, 2006. – 22 с.

УДК 80

Ганицева А.В.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Цель данного исследования – определить эффективные способы формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка и литературы. Текстцентрический подход

при обучении русскому языку способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся в многонациональном обществе. В результате текстуального анализа стихотворений русских поэтов XIX века автор делает вывод об этнолингводидактическом потенциале поэтических текстов при изучении сложных слов на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: словообразование, сложное слово, социокультурная компетенция, лингвокультурология, метод проектов, стихотворения русских поэтов XIX–XX веков.

Ganitseva A.V.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE DURING THE STUDY OF COMPOUND WORDS

Abstract. The purpose of this study is to determine effective ways of forming sociocultural competence in the lessons of the Russian language and literature. The textocentric approach in teaching the Russian language contributes to the formation of the sociocultural competence of students in a multinational society. As a result of a textual analysis of the poems of Russian poets of the 19th century, the author concludes that poems have the ethnolinguodidactic potential in the study of compound words in the lessons of the Russian language **and** literature.

Keywords: word formation, compound word, socio-cultural competence, cultural linguistics, project method, poems by Russian poets of the XIX–XX centuries.

В отечественной науке термин «социокультурная компетенция» трактуется неоднозначно, часто он используется как синоним понятия «лингвострановедческая компетенция». Однако мы считаем тер-

мин «социокультурная компетенция» более уместным в нашем исследовании, поскольку в 1990-х годах в рамках заседаний Совета Европы было дано следующее определение: социокультурная компетенция – «осведомленность о социокультурном содержании, в котором соответствующий язык используется носителями языка, и о том, каким образом этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект конкретных языковых форм» [6, С. 56]. Кроме того, при употреблении термина «социокультурная компетенция» акцентируется функционирование языка в социуме, речь идет о современном многонациональном и полилингвальном обществе.

Мы вслед за В.М. Марковым считаем, что сложные слова – это слова, формально и семантически мотивированные двумя (или более) самостоятельными единицами и обладающие единством грамматического оформления. Это позволяет разграничивать композиты (*нефтепровод*) и производные от них лексемы (*нефтепроводный*) и причислять к классу сложных слов не только композиты, образованные сложением слов, но и основы слов и словоформ. Заметим, что такое определение не фиксирует ни один учебно-методический комплекс по русскому языку, что на наш взгляд, является существенным упущением.

Актуальность исследования обусловлена нарастающей тенденцией обеднения и деформации коммуникативных навыков в детской и подростковой среде, что повышает значение предметов филологического профиля в школьном обучении. Одной из задач школы как социокультурного пространства является формирование у обучающихся навыков взаимодействия с разными людьми и категориями действительности. С учетом полилингвальности и многонациональности современного общества особое значение приобретает формирование социокультурной компетенции. Традиционно принято говорить о формировании социокультурной компетенции при обучении иностранным (неродным) языкам, однако формирование социокультурной компетенции – не менее важный процесс и при обучении русскому языку как родному. Формирование социокультурной компе-

тенции – одно из средств создания общего культурного кода людей, населяющих Российскую Федерацию.

Обучающиеся получают первичные знания о сложных словах еще в начальной школе, однако более детальное рассмотрение начинается в модуле «Словообразование» в 5 или 6 классе (в зависимости от учебно-методического комплекса). Данная тема является достаточно сложной для обучающихся, а недостаточное количество и несистемное расположение упражнений эту сложность только увеличивают, поэтому необходимы дополнительные методики и учебный материал.

Объект нашего исследования – процесс формирования социокультурной компетенции школьников.

Предмет исследования – особенности формирования социокультурной компетенции школьников при изучении сложных слов на уроках русского языка (на материале поэтических текстов XIX–XX веков).

Цель данной исследовательской работы – изучение особенностей формирования социокультурной компетенции школьников при изучении сложных слов на уроках русского языка (на материале стихотворений русских поэтов XIX–XX веков).

Новизна работы заключается в том, что материалом для изучения сложных слов являются стихотворения русских поэтов XIX–XX веков – этнолингводидактическое средство обучения. Стихотворения имеют логическую и языковую завершенность, они невелики по объему. Сложные слова в поэтических текстах представляют ценность и с позиций авторского мировоззрения и словотворчества, так как часто выступают в качестве образительно-выразительных средств.

Социокультурный подход в преподавании русского языка предполагает изучение учащимися учебного предмета через призму национального языка. Одним из блоков, включенных в социокультурную компетенцию учащихся, которую необходимо формировать, являются культуроведческие знания у учащихся, для которых язык является родным, а также для учащихся-билингвов. Исследователи утверждают, что уроки изучения языка должны становиться уроками изучения культуры. Ученые и методисты в числе ключевых компетенций, ко-

торые необходимо формировать на уроках русского языка, называют социокультурную. Т.В. Яковлева, В.В. Демичева и О.И. Еременко подчеркивают, что язык содержит в себе социокультурную информацию, поэтому необходимо рассматривать его как часть культуры этноса. Обучение русскому языку требует новых подходов, одним из которых является включение социокультурного материала в ткань уроков.

Анализ изученной литературы показал, что социокультурная компетенция обозначена в качестве одной из ключевых компетенций, которую необходимо формировать на уроках русского языка. Для ее успешного формирования необходимо внедрение новых программ, учебников, методических пособий для учителей. Исследователи подчеркивают, что на сегодняшний день таких программ и учебников нет. В то же время выявлены субкомпетенции, входящие в социокультурную компетенцию, разработаны методические рекомендации по их реализации. Поэтому на данном этапе разработки проблемы было необходимо изучить работы методистов, учителей, которые делятся опытом работы в данном направлении, и предложить авторскую систему упражнений для формирования социокультурной компетенции школьников на уроках русского языка и литературы.

Нами была разработана система упражнений по формированию социокультурной компетенции обучающихся на основе поэтических текстов русских поэтов XIX–XX веков. В частности, материалом послужили стихотворения А.Н. Некрасова, А.А. Фета, К. Бальмонта, В.К. Кюхельбекера. Одним из методов формирования рассматриваемой компетенции является лингвокультуроведческая характеристика художественного текста. Приемы, с помощью которых реализуется данный метод, используются на всех этапах работы с текстом. При выполнении упражнений обучающиеся комментируют название стихотворения, дают эмоциональный отклик на него, постигают его смысл, анализируя выразительные средства, использованные автором. После анализа учащиеся пишут работы, в которых дается творческая интерпретация поэтического текста.

Представленная система упражнений нацелена на комплексный анализ текста, который способствует формированию сразу нескольких субкомпетенций, таких, как: речеведческие навыки (поиск изобразительно-выразительных средств); лингвострановедческая субкомпетенция (нахождение лексем, характеризующих реалии русского народа, и составление социокультурного комментария; например, *пушисто-белый снег* в стихотворении Бальмонта «Зима»); лингвистическая субкомпетенция (объяснение орфографии сложных слов, подбор к ним синонимов); культуроведческая и общекультурная субкомпетенции (письменные задания обобщающего характера; например, *написать письмо ровеснику из Египта, который никогда не видел снег*).

Кроме того, эффективным будет применение метода проектов. Тема, выбранная для проекта, может предполагать раскрытие роли сложных прилагательных в поэтических текстах о родной природе. Формирование социокультурной компетенции предполагает обращение к региональному компоненту. Поэтому ученики могут провести параллель с татарской поэзией или с работами современных поэтов Татарстана.

Можно утверждать, что сформированность социокультурной компетенции выражается в осознании обучающимся того, что язык – это выражение социальной памяти. Ученик, у которого сформирована данная компетенция, умеет видеть за языковой единицей культурный фон, обнаруживать в тексте национально и регионально значимые лексемы, понимать их роль, знает принятые в языке формы речевого этикета, а также демонстрирует осмысленное понимание речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации и ее слагаемых, таких, как цель, место и время общения, возраст и социальный статус собеседника.

Литература

1. *Белякова Н.М.* Требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в современном технологическом обществе / Н.М. Белякова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 73-1. – С. 68–72.
2. *Лобачева Н.А.* Аспекты формирования социокультурной компетенции школьников на уроках русского языка / Н.А. Лобачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46-1. – С. 288–295.
3. *Львова С.И.* Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.И. Львова. – М., 1993. – 41 с.
4. *Николаев Г.А.* Лекции по русскому словообразованию: учебное пособие / Г.А. Николаев. – Казань: Издательство Казанского университета, 2009. – 188 с.
5. *Яковлева Т.В.* Методические аспекты формирования социокультурной компетенции учащихся начальной школы на уроках русского языка / Т.В. Яковлева, В.В. Демичева, О.И. Еременко // Интеграция образования. – 2007. – № 2. – С. 130–136.
6. *Neuner G.* The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning / G. Neuner, M. Byram, G. Zarate // Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. – Strasbourg: Council of Europe, 1998.

Глушкова О.В.

*Пермское суворовское военное училище
Министерства обороны Российской Федерации,
г. Пермь, Россия*

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье описывается система работы преподавателя, направленная на воспитание у обучающихся ценностного отношения к языку, которое рассматривается автором как главный результат обучения, а также условие становления гражданской позиции языковой личности и формирования гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, русский язык, базовые ценности.

Glushkova O.V.

*Perm Suvorov Military School,
Perm, Russia*

EDUCATION OF A VALUABLE ATTITUDE TO LANGUAGE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF STUDENTS CIVIC IDENTITY

Abstract. The article describes the teacher's educational model to foster the value attitude to the language that is considered as the main educational outcome and as an important context for developing the language and civic identity.

Keywords: civic identity, basic values, Russian language.

Среди личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования на первом месте стоит «воспитание российской гражданской идентичности», одним из компонентов которой является, по мнению авторов стандартов, «знание языка, культуры своего народа, своего края». Актуальность заявленной темы заключается в том, что нам необходимо сформировать у обучающихся такое отношение к языку, когда они будут, во-первых, активными приверженцами языковых норм, а во-вторых, у них будут развиты желание оказывать положительное влияние на окружающую речевую среду и способность совершенствовать ее. В этом, по мнению автора, и заключается гражданская позиция языковой личности.

Главным условием становления такой позиции является формирование у обучающихся ценностного отношения к языку. Автор статьи описывает средства, которые помогают добиваться обозначенных выше целей. Предлагаемые решения прошли апробацию и получили высокую оценку со стороны педагогического сообщества.

Слово многогранно, поэтому изучать только одну грань (аспект) слова – значит, лишать себя и обучающихся удовольствия видеть всю его красоту и величие. А потому язык должен рассматриваться как целостная система, с учетом всех его граней, функций. Многоаспектность в изучении слова является главным условием формирования ценностного отношения к языку вообще и русскому языку в частности. В этом заключается главная идея представляемого опыта.

Остановимся на трех ключевых аспектах: культуроведческом, эстетическом и этическом.

Культуроведческий аспект предполагает осознание обучающимися языка как формы выражения национальной культуры, духовной «памяти народа». Через язык мы осваиваем ценности народа. Именно поэтому изучение языка рассматривается в контексте формирования гражданской идентичности.

Для этого мы сами должны четко осознавать, каким образом в языковых единицах отражается национальная самобытность преподаваемого языка (русского, татарского или иного), максимально ярко

проявляются его ценности. Например, при изучении темы «Словообразование» мы приходим к выводу, что разнообразие словообразовательных моделей является одним из достоинств русского языка. А при изучении темы «Фразеология» мы рассматриваем фразеологизмы в контексте ценностей, транслируемых через них. Изучая тему «Глагол», обращаем внимание обучающихся на то, что по сравнению, например, с англичанами мы употребляем примерно на 30 % больше глаголов и что «глагольность» русского языка, по мнению исследователей, во многом определяет его внутреннюю силу, легкость, «текучесть» мысли.

Обращение к местному языковому материалу дает мне возможность использовать разнообразные формы проведения занятий: уроки интегрированного типа (русский язык и география, русский язык и краеведение и т. п.), уроки-экскурсии, деловые игры, уроки-путешествия, уроки-исследования и др. На уроках и во внеурочной деятельности я использую учебное пособие «Русская речь Прикамья. Лингвистическое краеведение», что позволяет включать в процесс обучения разнообразные формы, которые активизируют самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся, связанную с анализом региональных фактов языка, результатов краеведческих исследований, материалов местной прессы, радио, телевидения, произведений художественной литературы, языковых особенностей речи окружающих людей.

Все это, на мой взгляд, служит воспитанию подлинной гражданственности и глубокого патриотизма юных граждан России.

Усиление внимания к эстетическому аспекту в изучении языка предполагает осознание обучающимися эстетической функции родного языка.

Основным средством реализации данных задач является организация на уроках русского языка и литературы работы с художественным текстом, поскольку именно в нем наиболее ярко отражается эстетическая ценность языка в целом и его элементов в частности. Исходя из этого, я включаю в канву урока тексты-миниатюры, например, М. Пришвина, а также провожу минуты поэзии.

Мною разработан простой, но эффективный прием «Волшебные вопросы» [1, С. 197]: при изучении языковых единиц и явлений обучающимся предлагается ответить на три вопроса: ЧТО? КАК? ЗАЧЕМ? Например, что такое междометие? Как выделяется междометие на письме? Зачем нужны междометия в речи?

Систематическое использование этого приема обеспечивает глубину осмысления материала, целостность восприятия, позволяет привлечь внимание обучающихся к изобразительно-выразительным возможностям языковых явлений, к эстетической функции слова. Но главное – они начинают понимать ценность каждого языкового явления.

Обратимся к эстетическому аспекту в изучении языка. О чудодейственной силе слова сказано немало. Вспомним те же волшебные сказки: одно слово – и калиф превращается в аиста, волшебное заклинание – и щука выполнит любое твое желание, одно слово – и расступаются горы, пропуская героя в сокровищницу. Неслучайно во все времена, как и за волшебный кристалл в сказках, за Слово ведется борьба не на жизнь, а на смерть между силами Добра и Зла: «Словом можно убить, словом можно спасти». Мы с суворовцами говорим о том, что слово может быть не менее мощным видом оружием из тех, которые существуют на данный момент. Отсюда необходимость в развитии духовного мира человека, постигающего СЛОВО.

Поскольку воинская профессия, как и большинство других, тесно связана с речью, особое внимание мы уделяем анализу речи великих полководцев. Вспомним слова заведующего личной канцелярией А.В. Суворова в Итальянском и Швейцарском походах Е.Б. Фукса: «Красноречие сие есть искусство вдыхать в сердца чувство соревнования и храбрости, возбуждать к чести и славе». Последнее, на мой взгляд, как нельзя лучше передает одну из идей гражданского воспитания суворовцев. В 2019–2020 учебном году обучающимся был разработан проект «Пять минут с Александром Васильевичем Суворовым», цель которого – совершенствование качества речи будущих офицеров через работу с высказываниями А.В. Суворова на уроках

русского языка, а также формирование идеального образа командира/лидера, военачальника.

Еще одним механизмом реализации этического аспекта является интеграция уроков русского языка и литературы. На уроках, посвященных осмыслению драматических произведений, я стараюсь пробудить в сознании обучающихся мысль о том, что речь литературного героя (а значит, и человека вообще) является отражением его характера. Здесь можно и нужно говорить с обучающимися о том, что необходимо проявлять в речи свои лучшие качества, индивидуальные особенности личности: образованность, воспитанность, чувство юмора, достоинства пола и прочее, необходимо подбирать слова, в которых проявляется уровень личностной культуры: разумность, конструктивность поведения, благородство, коммуникабельность – важные качества человека, будущего офицера.

Радует, что эти аспекты прослеживаются в программах и учебниках по достаточно новому учебному предмету «Родной (русский) язык».

Одной из проблем в области решения поставленных задач по формированию ценностного отношения к языку является вопрос о критериях, которые позволяли бы оценивать эффективность соответствующей деятельности.

Моих воспитанников отличает высокая мотивация к изучению предмета, интерес, эмоциональная включенность, нестандартный подход к решению задач, о чем свидетельствуют успехи в творческой деятельности, победы в творческих конкурсах. Они являются ведущими мероприятий и праздников, занимают призовые места в конкурсах чтецов. Помимо правильной, выразительной, «технической» речи их отличает умение владеть аудиторией, мобильность, а также активная жизненная позиция, которая, в частности, проявляется в разработке проектов, направленных на изменение речевой среды. На сегодняшний день разработана серия лингвистических игр, формирующих предметные и метапредметные умения. Предполагается, что электронные варианты этих игр будут подарены школам Пермского района, где располагается училище, как это уже было сделано с мульт-

тимедийной презентацией – продуктом, получившимся в ходе работы над проектом «Пять минут с А.В. Суворовым». Несомненно, можно говорить о том, что у обучающихся уже начинает появляться желание и проявляться способность влиять на окружающую речевую среду, совершенствовать ее.

Таким образом, именно многоаспектность в изучении языка позволяет формировать у обучающихся ценностное отношение к языку, слову, что, в свою очередь, является условием для успешного формирования у них гражданской идентичности.

В качестве заключения хочется процитировать слова М.В. Ломоносова, сказанные более двухсот лет назад, которые сегодня звучат не менее актуально: «Блаженство рода человеческого коль много от слова зависит, всяк довольно усмотреть может... В нынешние веки хотя нет толь великого употребления украшенного слова, а особливо в судебных делах, каково было у древних греков и римлян, однако в предложении божия слова, в исправлении нравов человеческих, в описании славных дел великих героев и во многих политических поведениях коль оное полезно, ясно показывает состояние тех народов, в которых словесные науки процветают». Лично для меня эта фраза является «мотиватором» для моей деятельности в качестве преподавателя русского языка и литературы, она отражает мою гражданскую позицию и побуждает меня переходить от слов к делу, чтобы слова выдающегося ученого можно было с полным правом сказать о нашей стране. Для меня важно, чтобы такая позиция была сформирована и у моих воспитанников – будущих граждан России, ее защитников.

Литература

1. Глушкова О.В. Прием «Волшебные вопросы» при работе с понятиями / О.В. Глушкова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы): материалы международной научно-практической конференции (Москва, 22–23 марта 2019 г.): в 2 ч. / науч. ред.

А.Д. Дейкина; сост.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина и др. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – Ч. 2. – 368 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12. 2010 № 1897).

УДК 372.8:82

Гончаренко И.Э.

*Средняя общеобразовательная школа № 38,
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Аннотация. Актуальность темы обусловлена необходимостью решить проблему читательской грамотности в поликультурном мире, а также понять, что же нужно предпринять педагогу, каким образом работать, чтобы изменить отношение к чтению. В статье раскрываются особенности формирования читательской грамотности при обучении на этапе получения основного общего образования.

Ключевые слова: формирование читательской грамотности, информационная культура, интерпретация текста, диглоссия, билингвизм.

Goncharenko I.E.
Secondary school no. 38,
Kazan, Russia

BUILDING READING LITERACY IN THE POLY CULTURAL WORLD

Abstract. The relevance of the topic is due to the need to solve the problem of reading literacy in a multicultural world, as well as to understand what the teacher needs to do, how to work to change the attitude to reading. The article reveals the features of the formation of reader literacy in teaching at the stage of obtaining basic general education.

Keywords: formation of reading literacy, information culture, text interpretation, diglossia, bilingualism.

Особое значение формирование читательской грамотности в поликультурном мире приобретает именно сегодня, когда ситуация в области чтения напряжена: время на чтение постоянно сокращается, круг чтения сужается, литературные вкусы делаются все более примитивными, поэтому учителю нужно ясно осознавать, что без привлечения к чтению, без формирования уважения, любви к книге, тяги к чтению, без сознательного чтения как труда и творчества невозможно формирование читательской информационной культуры.

Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Мы, взрослые, являемся проводниками юных читателей в мир большой литературы. И от нас в большой степени зависит, станет ли ребенок настоящим читателем или встреча с книгой станет случайным, ничего не значащим эпизодом в его жизни.

В основу организации работы с читательской грамотностью положены группы читательских умений, овладение которыми свидетельствует о полном понимании текста:

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;
- нахождение информации;
- интерпретация текста;
- рефлексия на содержание текста или на форму текста и его оценка.

Каждое читательское умение не формируется по отдельности, все умения, образующие систему, формируются одновременно при обращении к каждому новому тексту, поскольку более высокий уровень восприятия достигается только в результате взаимодействия всех элементов системы.

У развитого читателя должны быть сформированы обе группы умений:

1. Умения, целиком основанные на тексте: извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения, другими словами, находить информацию и формулировать простые непосредственные выводы:

- найти в тексте информацию, представленную в явном виде;
- основываясь на тексте, сделать простые выводы.

2. Умения, основанные на собственных размышлениях о прочитанном: интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию, представленную в тексте, в контексте собственных знаний читателя:

- установить связи, которые не высказаны автором напрямую;
- интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста;
- реконструировать авторский замысел, опираясь не только на содержащуюся в тексте информацию, но и на формальные элементы текста (жанр, структуру, язык).

Для формирования читательской грамотности используются как информационные, так и художественные тексты.

Диглоссия и билингвизм

В заголовке этого раздела – два лингвистических термина. Оба они имеют одинаковое значение – «двуязычие». Только первое слово составлено из греческих корней, а второе – из латинских.

Два разных слова специально придуманы потому, что двуязычие может быть разным. Это – одно из первых открытий, которое сделала социолингвистика. Бывают двуязычные люди, а бывают – двуязычные государства, которые ведут себя совсем не так, как люди. Потому-то и понадобились два разных слова. Кстати, и люди, и государства бывают не только двуязычными, но, как мы уже знаем, и трехязычными, и даже, может быть, сорокаязычными. Но мы для простоты будем говорить пока только о двуязычии: этот случай самый наглядный.

Диглоссия – это состояние, которое может иметь место только в двуязычном государстве (при этом – еще далеко не во всяком двуязычном государстве!), оно связано с функциональным неравенством языков. Самый ограниченный набор функций – у «домашних» языков, на которых можно говорить дома, в семье, в своей деревне. На них уже нельзя объяснить даже в соседнем городе и, конечно, нельзя ни писать, ни читать.

Поднимемся на одну ступеньку выше и найдем там языки «уличные» (их еще называют региональными). При диглоссии язык, стоящий на самой верхней ступеньке, не пускает наверх другой, «нижний» язык. Образуются целые зоны, в которых можно использовать только «верхний» язык. Например, писать на нем. Или обращаться к правителю своей страны. Или молиться. Или петь песни... Не так важно, какая это будет зона. Важно, что один из языков не пускает в нее другой.

Диглоссия существовала еще в Древнерусском государстве, была она и в Российской империи XVIII – начала XIX веков (какие языки участвовали в этом, вы уже можете сказать сами). Диглоссия, конечно, была и в Англии после нормандского завоевания, и в средневековой Европе. А вот, скажем, в современной Бельгии диглоссии нет, несмотря на то, что в этом государстве тоже два языка – французский и нидерландский (фламандский). Просто в одних районах Бельгии предпочитают говорить по-французски, а в других – по-фламандски. Но эти языки функционально, в общем, равноправны: читать и писать можно и на том, и на другом, слушать лекции в уни-

верситете (правда, «французские» и «фламандские» университеты обычно находятся в разных городах Бельгии), разговаривать с полицейскими, выступать в парламенте и многое другое – тоже. Нет такой области жизни, куда французский язык «не пускал бы» фламандский, и наоборот.

В отличие от диглоссии билингвизмом называется двуязычие отдельного человека, такого, как мы с вами. Если человек одинаково хорошо владеет двумя языками, он называется билингвом. Правда, заслужить это название не так-то просто. Если, например, вы выучите английский язык (пусть даже очень-очень хорошо) – вас все равно билингвом не назовут. И дело не в том, что вы говорите по-английски хуже, чем англичане, американцы, австралийцы или канадцы. Дело в том, что быть билингвом – это значит постоянно пользоваться обоими языками в своей повседневной жизни. Например, дома говорить на одном языке, а на улице, в магазине или на работе – на другом. И при этом легко, без затруднений переходить с одного языка на другой, часто даже не замечая этого перехода.

Взрослому человеку трудно стать билингвом, если до этого он жил в одноязычной стране. Билингвом лучше всего – родиться. Вернемся опять в Бельгию и представим себе, что у вас отец – француз (точнее, валлон – вы помните, что именно так называются бельгийцы, говорящие по-французски), а мать – фламандка. Тогда с самого рождения в доме будут звучать два языка и ребенок привыкнет обращаться к отцу на одном языке, а к матери – на другом. И во дворе он будет играть с детьми, которые говорят то по-французски, то по-фламандски. Так он и привыкнет постоянно пользоваться двумя языками сразу – и вырастет настоящим билингвом. Но, конечно, те, кто родился в обычной фламандской семье, где-нибудь на севере Бельгии, билингвами не будут: они все равно научатся говорить по-французски, для любого бельгийца это обязательно, но будут пользоваться им гораздо реже и знать его не так хорошо (по книге В.А. Плуныяна «Почему языки такие разные»).

Задания:

1. Автор книги «Почему языки такие разные» В.А. Плуноян пишет, что языки можно распределить по ступенькам. Перечитайте текст и заполните табл. 1.

Таблица 1

Ступени развития языков	Типы языков
Верхняя ступенька	
Средняя ступенька	
Нижняя ступенька	

2. Что может делать человек, используя «домашний» язык? Обведите номера выбранных ответов.

- а) писать письма друзьям;
- б) разговаривать с близкими;
- в) читать журналы и газеты;
- г) слушать новости по радио;
- д) поздравлять соседей.

3. Ниже приведены суждения о понятиях «диглоссия» и «билингвизм». Какие из этих суждений верные, а какие нет? Обведите в табл. 2 ответ «верно» или «неверно» для каждого суждения.

Таблица 2

Суждения	Ответы	
Оба слова можно перевести на русский язык как «двуязычие»	верно	неверно
Оба слова обозначают одно и то же понятие, поэтому взаимозаменяемы	верно	неверно
Билингвом является человек, выучивший второй язык	верно	неверно
Диглоссия может быть только в двуязычном или многоязычном государстве	верно	неверно

4. Приведите примеры билингвов из вашей жизни.

Таким образом, формирование читательской грамотности в поликультурном мире – это ключ к успеху школьников. И педагог здесь выступает не только организатором, но и заинтересованным участником этой учебной деятельности.

«Мои ученики будут узнавать новое не только от меня; они будут открывать это новое сами» (И.Г. Песталоцци).

Литература

1. *Цукерман Г.А.* Оценка читательской грамотности / Г.А. Цукерман. – М., 2010.
2. *Цукерман Г.А.* Хорошо ли читают российские школьники? / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2007. – № 4.
3. *Шакирова Л.З.* Лингвометодика: историографический аспект / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2009. – 159 с.

УДК 372.8:811.161.1

Гордеева Л.П., Спиридонова Л.Н.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям преподавания русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения. Данная форма рассматривается как самостоятельная дидактическая система, в которой совмещаются элементы интерактивного и традиционного занятий. В то же время авторами указывается на трудности и личностно-ориентированный подход обучения, который является обязательным условием в работе с иностранными учащимися.

Ключевые слова: дистанционное образование, русский язык как иностранный, форма обучения, информационные технологии.

Gordeeva L.P., Spiridonova L.N.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

DISTANCE LEARNING IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article is considered the features of teaching Russian as a foreign language during the distance learning. Such form of education remains an independent didactic system in which the elements of interactive and traditional lessons are combined. At the same time authors point the difficulties and person-oriented way of teaching which is an essential during the work with the foreign students.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, form of education, information technologies.

При внедрении любой формы обучения всегда учитываются положительные и отрицательные стороны организации образовательного процесса. Если традиционная форма всем знакома и не требует дополнительных пояснений, то стремительный переход на всеобщее удаленное обучение вызывает необходимость в обсуждении возникающих вопросов. Дистанционный формат до недавнего времени считался разновидностью заочной подготовки или рассматривался как дополнение к классической организации учебного процесса. В обоих случаях подразумевалась корректировка со стороны преподавателя во время очных установочных занятий и нацеленность на самостоятельность обучения со стороны учащегося.

Понятие «дистанционное обучение» (далее – ДО) было сформулировано такими учеными, как А. Кларк, Д. Киган, У. Макинтош, М. Мур, О. Петерс, Д. Стюарт, М. Томпсон и др. Каждый из этих авторов выделял его ключевые особенности [4, С. 38]. Сейчас под ДО понимают новую форму обучения, когда все учебные процедуры осуществляются с использованием современных телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподава-

теля и студентов. Вместе с тем увеличение количества информационных площадок со всем разнообразием обучающих сайтов часто воспринимается как образовательная технология, которая может быть интегрирована в любую форму обучения. Как замечено исследователями, дистанционное обучение – это «одна из форм организации учебного процесса, противопоставленная в некоторых случаях контактной форме или сопряженная с ней (дополняющая ее)» [5, С. 43]. Среди ее признаков отмечаются гибкость, модульность, специализированный контроль, интерактивные средства обучения и, что важно, изменение роли преподавателя.

Несмотря на часто употребляемый в последнее время термин «тьютор» (англ. tutor – наставник, репетитор, преподаватель) в значении «неформальная должность» применительно к педагогической деятельности, мы будем придерживаться классического определения работника высшей школы – преподаватель. Предметом нашего рассмотрения являются особенности дистанционного преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) учащимся предбакалаврской подготовки. В новых условиях преподаватель должен эффективно и мобильно управлять деятельностью в онлайн-режиме: объяснить новую тему, сориентировать учащихся в языковом материале, дать комментарии к самостоятельной работе, провести различные виды контроля, где для успешного выполнения программы необходимо учитывать не только личностные, но и национально-культурные особенности учащихся [2, С. 22–23].

Специфика в структурировании содержания, выборе ритмов подачи, взаимодействии с группой наблюдается уже на этапе планирования каждой онлайн-встречи, хотя элементы традиционного занятия могут присутствовать: вводная часть, проверка домашнего задания, объяснение и закрепление нового материала, подведение итогов. При высокой мотивации иностранного учащегося использование ДО позволяет сформировать его адекватную самооценку, когда постепенно возрастают собственные требования в достижении определенного уровня владения языком. Как отмечает Л.П. Владимирова, «дистанционное обучение является мотивирующим фактором, способ-

ствуется достижению личностных, метапредметных, предметных результатов обучения» [1, С. 71]. В случае же отсутствия мотивации к учебному процессу неотъемлемой частью работы со стороны преподавателя становится необходимость в побуждении слушателей и поддержании интереса к изучению дисциплины, выполнению домашних и других видов работ, что не всегда успешно реализуется в условиях удаленного обучения.

Проблема состоит в том, что при вынужденном переходе к дистанционному обучению перед преподавателями РКИ возникает потребность в разработке эффективных технологий при освоении языка. Е.Н. Виноградова и Л.П. Клобукова пишут, что «ситуация изучения иностранного языка «с нуля» лишь усиливает негативные стороны этого типа обучения, поскольку дает минимальные результаты при значительных трудозатратах учащегося», и предлагают один из вариантов современного учебного комплекса, где будет соблюдено «оптимальное соотношение... самостоятельной работы учащегося и времени его визуального контакта с преподавателем» [3, С. 197]. Несомненно, классический вариант в обучении РКИ заключается в применении коммуникативно-прагматического подхода в выборе учебно-методических материалов, методов и технологий.

Рассмотрим, какие элементы и приемы традиционного урока можно использовать в ДО на выбранной корпоративной платформе “Microsoft Teams” и какие трудности возникают при подготовке иностранных учащихся. Вводная часть занятия предполагает, как правило, приветствие и обращение к слушателям с уже знакомыми речевыми формулами и вопросами. Интересной формой активизации внимания может быть проблемный вопрос, задаваемый в начале урока, под рубрикой «Фраза дня», или так называемая лексическая гимнастика: например, можно использовать видеоряд, с помощью которого участникам учебного процесса предлагается вспомнить ключевые фразы, глаголы, ситуации прошлого занятия.

Следующий этап сводится к проверке домашнего задания в разных форматах, помимо обязательной отправки преподавателю выполненных заданий в электронном виде или в виде фотографии руко-

писного текста. В “Microsoft Teams” можно использовать функцию «поделиться», с помощью которой слушатель имеет возможность не только показать работу, но и прокомментировать ее. Для объяснения нового материала преподаватель также применяет данную функцию с публикацией различных аудио- и видеоматериалов, презентаций, картинок. Поскольку отработка языковых навыков происходит в основном на аудиторных занятиях, преподаватель РКИ поставлен перед необходимостью опросить индивидуально каждого студента на адекватность усвоения, но технические и другие причины ДО в некоторых случаях могут препятствовать объективному оцениванию.

Дистанционное обучение не минимизирует, а порой увеличивает время видеоконтакта. Как только слушатель «выпадает» из поля видимости – учебный процесс прерывается. Постоянный визуальный контакт преподавателя и слушателя создает непрерывность обучения. Даже когда обучающиеся переходят к тестированию или иной самостоятельной работе, преподаватель имеет возможность видеть процесс: слушатель пишет, думает... Замечено, что китайские учащиеся не любят работать с включенными камерами, так как это создает для них сильное психологическое напряжение, следовательно, с самых первых практических уроков преподаватель должен снимать этот барьер. Кроме того, три-четыре учебных пары перед компьютером затрудняют усвоение учебного материала, поэтому требуется активное использование игровых методов, актуальных тем, современных медиаресурсов.

Языковые умения, нацеленные на разные аспекты (аудирование, чтение, говорение), формируются благодаря прослушиванию или чтению текстов, системной работе с фрагментами диалогов/ монологов носителей речи, помогающих не только понять информацию, но и высказать свое отношение к содержанию. После первых месяцев обучения это представляет наибольшую трудность для некоторых учащихся из арабских стран, которые обладают ограниченным лексическим и грамматическим запасом и редко включаются в активную речь. Коммуникативно-ориентированные задания по говорению могут быть созданы на разных основах: переговорные комнаты для об-

щения, просмотр видеороликов, снятых самими студентами, работа в парах. Спонтанный ответ, придумывание вопросов друг другу, пересказ знакомого текста дают больше информации о подготовке и способностях учащегося.

При выполнении письменных работ на занятии необходимо соблюдать регламент, чтобы учащиеся имели возможность проверить и вовремя отправить информацию: можно высылать фотографии или писать правильные ответы в чате, демонстрировать образцы на экране и т. д. На наших занятиях это обычно происходит совместно: один учащийся пишет ответы на заданный вопрос в чате, второй – объясняет и комментирует, другие – пишут в тетради. Такая организация работы помогает активизировать группу и опросить всех.

В процессе закрепления лексических и грамматических тем применяются разные типы упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные, речевые. Например, преподаватель перечисляет фонемы, слоги, слова при выключенном звуке, а слушатели по мимическим изменениям его лица определяют, какой языковой знак произнесен. Важно, чтобы сказанное преподавателем, как и другими учащимися, было знакомо слушателям.

Письменная форма работы – важная составляющая обучения языку. При отсутствии учебной доски в условиях дистанционного обучения возникают трудности в эффективном ее применении: каллиграфия с помощью компьютерной мыши на электронной доске невозможна. Альтернативой для преподавателя может стать графический планшет или различные образовательные ресурсы на платформе “Stepik” или “YouTube”. То обстоятельство, что на начальном этапе важно отработать самостоятельные умения учащихся с помощью прописей и диктантов, требует создания новых учебных комплексов, чтобы пронаблюдать практическое написание отдельных букв, слов, фраз и т. д.

Как мы видим, дистанционная форма обучения все-таки направлена на индивидуализацию работы с учащимися и их самостоятельность, предполагает мотивированность слушателей к изучению нового предмета. Онлайн-урок привлекает своей технологичностью и ма-

невренностью, но заметно проигрывает в плане живого контакта с преподавателем, взаимодействия друг с другом в учебной группе. Таким образом, главная задача преподавателя в современных, быстро меняющихся условиях – выдержать баланс между содержательной частью урока и обратной связью с учащимися, учитывая не только их интересы и желания, но и реальные возможности в освоении учебного материала.

Литература

1. *Владими́рова Л.П.* Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы / Л.П. Владимиро́ва // Иностранные языки в высшей школе. – 2014. – № 2 (29). – С. 68–72.

2. *Вале́ева Д.Р.* Особенности кураторской деятельности для успешной адаптации иностранных учащихся / Д.Р. Вале́ева, Л.Н. Спиридо́нова // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 22–36.

3. *Виногра́дова Е.Н.* В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е.Н. Виногра́дова, Л.П. Клобу́кова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2018. – Т. 15. – № 2. – С. 195–209.

4. *Кури́цына Г.В.* Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе / Г.В. Кури́цына // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – Вып. 2. – С. 34–50.

5. *Уско́ва О.А.* Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О.А. Уско́ва, Л.В. Ипполи́това // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – Вып. 5 (782). – С. 42–50.

Давлатова М.М.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

Давлятова Г.Н., Косимов А.Р.

*Ферганский государственный университет,
г. Фергана, Узбекистан*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья представляет собой исследование связи профессиональных интересов будущих специалистов филологического направления и лингвокультурологических задач учебного процесса.

Сделан вывод, что обращение к профессионально-ориентированному тексту с лингвокультурологическим компонентом способствует усилению когнитивной мотивации речевой деятельности студентов, а также развитию и расширению их лингвострановедческой и профессиональной компетенции.

Ключевые слова: русский язык в билингвальной образовательной среде, профессионально-ориентированный учебный текст, актуализация лингвострановедческой информации, языковые единицы с лингвокультурологическим компонентом значения.

Davlatova M.M.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

Davlyatova G.N., Kosimov A.R.
Ferghana State University,
Ferghana, Uzbekistan

LINGUOCULTUROLOGICAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN IN A BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article is a study of the relationship between the professional interests of future specialists in the field of philology and the linguistic and cultural problems of the educational process. It is concluded that appeal to professionally oriented text with linguistic and cultural component enhances cognitive motivation speech activity of students, as well as the development and expansion of their linguistic and professional competence.

Keywords: Russian language in a bilingual educational environment, professionally-oriented educational text, updating of linguistic and cultural information, language units with a linguoculturological component of meaning.

При изучении неродного языка освоение обучающимися новой языковой картины мира и норм речевого общения мыслится как возможное только в диалоге культур, каждый участник которого – поли- или билингвальная языковая личность.

Естественное использование языка предполагает, кроме владения словарем и грамматикой, и умение уместно выбрать то или иное языковое средство для выражения своих мыслей, а также связь и с другими аспектами: ситуативным – учет ситуации общения; социальным – отношения с собеседником, ориентация общения на адресата; национально-культурным – учет лингвострановедческой специфики

языковых средств; энциклопедическим – владение реалиями культуры страны изучаемого языка.

В современных условиях преподавания русского языка в билингвальной образовательной среде исходят из того факта, что владение русским языком является необходимым компонентом подготовки современного специалиста, и русский язык рассматривается не только как предмет усвоения, т. е. средство решения языковых задач, но и как средство решения социальных и профессиональных задач.

Успешное освоение языка реально при его эффективном использовании в процессе межкультурной коммуникации. Однако отсутствие методической подготовки преподавателей в обучении русскому языку в группах с разноуровневым и полиэтническим составом вызывает затруднения у педагогов. Трудности при обучении проявляются и в области семантики языка, при сопоставительно-типологическом анализе русского и родного языков студентов, а также в истолковании языковых и этнокультурологических компонентов текстов на русском языке.

Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов-инофонов опирается в том числе на профессионально-ориентированные учебные тексты с лингвокультурным компонентом, рассматриваемые как «особый тип учебного текста, в котором осуществляется реализация идеи о связи материалов по культуре страны с профессиональными вопросами учащихся в процессе овладения ими иноязычной речью» [1, С. 142]. Отметим, что такой вид чтения способствует формированию у обучающихся лингвокультурологической компетенции, предполагающей прежде всего «восприятие инофонами языка как феномена культуры и формирование умений пользоваться культуроведческими данными с целью обеспечения полноценной коммуникации» [2].

В преподавании русского языка студентам-инофонам непременным условием является учет потребностей их будущей профессии, и это требование распространяется на содержательный план учебных текстов [3].

Особенности содержательного плана проявляются уже в самой теме текста, а также в развивающих ее подтемах.

Для того чтобы работа над текстом не отрывалась от задач обучения определенному программой языковому материалу, необходимо иметь четкое представление о лингвостилистическом потенциале профессионально-ориентированного учебного текста. С этой целью анализ языкового материала рекомендуется проводить с информационными (смысловыми) блоками текста. Данный подход позволяет установить корреляцию между единицами смысла и единицами языка, что, по мнению Е.Л. Федоровой, «обеспечивает отбор коммуникативного значимого лингвистического материала. В процессе такого анализа обнаруживается также пласт языковых средств, семантика которых содержит в себе культурный компонент» [1, С. 145].

Смысловыми блоками, наполняющими тему в текстах, стали:

1) лексика и функционально-коммуникативный грамматический материал, оформляющий типовые смысловые блоки темы с обязательным учетом особенностей родного языка студентов и основных трудностей при усвоении русского языка (морфологические категории рода, числа, одушевленности; обучение употреблению падежей; видовые значения и их разграничение со способами глагольного действия; обучение видо-временным формам на основе ситуативного подхода, контекста);

2) языковые единицы с культурным компонентом семантики (безэквивалентная лексика и лакуны; мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы; паремии, фразеологизмы, метафоры и образы языка) [4] и умение извлекать из текста сведения о культуре народа и страны, интерпретировать полученные сведения и сравнивать ценностные картины мира разных культур;

3) ценности и реалии национальной культуры (эталоны, стереотипы, символы; ключевые концепты культуры и прецедентные феномены);

4) этнокультурные особенности коммуникации (вербальные и невербальные средства взаимодействия, речевое поведение и речевой этикет; факторы, способствующие и препятствующие установле-

нию взаимопонимания между коммуникантами межкультурного взаимодействия);

5) квалификация национально маркированных единиц русского языка и их соотнесенность с практической направленностью обучения (самостоятельная работа над осмыслением студентами-инофонами ценностей и реалий национальной культуры; научение учитывать психологические и социокультурные особенности личности коммуникантов, связанные со спецификой национального мировосприятия; пересматривать собственные оценки «чужой» культуры в соответствии с расширением навыков и опыта межкультурной коммуникации; развитие и совершенствование коммуникативного поведения в различных речевых ситуациях межкультурного взаимодействия; формирование психологической готовности эффективно взаимодействовать с партнером по общению на основе знаний собственной культуры и культуры партнера; овладение культурой общения в профессионально актуальных сферах деятельности в рамках иной национальной культуры).

Активному усвоению учебного материала лингвокультурологического характера в качестве предмета продуктивной речевой деятельности помогает методически оправданная интерактивная работа, основанная на создании активной познавательной деятельности и направленная на поиск решения проблем, применение знаний на практике с опорой на нормы современного русского языка.

Для работы с текстом применяются различные приемы интерактивной работы, одним из которых является технология коллективного взаимообучения (именуемая также «каждый учит каждого» («учение через обучение»)) (“learning by teaching” (LdL)), ориентированная на развитие умений самостоятельной познавательной деятельности, коммуникативных навыков учащихся. Актуализация информации профессионально-ориентированного текста с культурологическим компонентом в процессе обучения русскому языку студентов-инофонов с применением интерактивных технологий приближает учебный процесс к естественному общению, позволяя «вовлечь в круг обсуждаемого большое количество страноведчески ценной

информации, оперативно ввести ее в активные фоновые знания учащихся, способствуя тем самым их аккультурации. Подобная работа повышает информативность текста и приводит к более полному использованию его страноведческого потенциала» [5, С. 98].

Результаты обучения студентов-инофонов показали, что организация различных форм их речевого взаимодействия повышает их коммуникативную активность, обеспечивая высокий уровень их самостоятельности, формирует осознанную, социально ценную мотивацию учения, побуждая их осваивать учебный материал не только для себя, но и для того, чтобы обучать других.

Литература

1. *Федорова Е.Л.* Профессионально ориентированный страноведческий текст в процессе обучения русскому языку студентов-нефилологов (инженерно-технический профиль) / Е.Л. Федорова // Лингвострановедение и текст: сборник статей / сост.: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1987. – С. 142–148.

2. *Любецкая Е.П.* Лингвокультурологический подход в обучении иностранных слушателей русскому языку / Е.П. Любецкая // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: сборник материалов научно-практической конференции (Минск, 21–22 ноября 2017 г.). – Минск, 2017. – URL: <http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/17214/047.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 05.02.2020).

3. *Zabuga A.A.* Implementation of peer learning in the classroom for linguistic and cultural studies / A.A. Zabuga, M.M. Davlatova, L.P. Prokofyeva et al. – AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. – 2019. – Vol. 9. – Is. 2. – Spec. Is. VIII. – P. 88–90. – URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/090208/papers/A_31.pdf (дата обращения: 05.02.2020).

4. *Фомина Т.Г.* Язык и национальная культура. Лингвострановедение: учебное пособие / Т.Г. Фомина. – Казань: Издательство Казанского университета, 2011. – 128 с.

5. *Девятайкина В.С.* К вопросу о воспроизведении содержательной информации публицистического текста / В.С. Девятайкина // Лингвострановедение и текст: сборник статей / сост.: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1987. – С. 92–100.

УДК 372.8:811.161.1

Ерофеева А.А.

*Казанский научный исследовательский
технологический университет,
г. Казань, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье представлен обзор реализации трехуровневой модели формирования вторичной языковой личности слушателей инженерно-технического профиля в вузе РТ. Автор отмечает общую поликультурацию современного общества и предлагает рассматривать эту модель в качестве ориентира для отслеживания эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поликультурное образовательное пространство, вторичная языковая личность, речевая деятельность, экстралингвистические факторы.

Erofeeva A.A.

*Kazan Scientific Research Technological University,
Kazan, Russia*

SPECIFICITY OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY FORMATION IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article provides an overview of a three-level model of the secondary linguistic personality formation, the research is made on the example of students of engineering and technical specialties in Tatarstan. The author notes the polyculture of modern society and proposes to consider this model as a benchmark for tracking the educational process effectiveness.

Keywords: Russian as a foreign language, multicultural educational space, secondary language personality, speech activity, extralinguistic factors.

Мы живем в мире, где владение хотя бы одним иностранным языком на уровне А2–В1 постепенно становится безусловным требованием, предъявляемым человеку с высшим образованием. И если в советские годы было нормой учить английский или немецкий язык в школе, а к окончанию вуза благополучно его забыть, то теперь невладение хотя бы английским на базовом уровне воспринимается как не норма (интернет-портал “The Village” еще в 2014 году писал, что «знание английского языка – норма для современного человека» [7]). Согласно данным ВЦИОМ, подавляющее большинство россиян (92 %) считает, что изучение иностранных языков необходимо каждому россиянину, а 63 % действительно изучают как минимум один язык [5]. При этом, по заявлению представителей Центра социологических исследований при Минобрнауки, «число изучающих русский язык в мире упало в 2 раза со времен распада СССР» [2]. В ноябре 2019 года на заседании Совета по русскому языку В. Путин заявил, что «пространство русского языка в мире «искусственно, абсолютно

бесцеремонно» сокращается», а «интерес в целом к языку <...> будет возрастать по мере роста нашего благосостояния в самом широком смысле этого слова» [2].

Приведенные данные лишь убеждают в том, что происходит стирание границ в мире: мышление русского, овладевшего одним иностранным языком и тем более несколькими, подвергается трансформации – незаметно человек становится мультикультурно просвещенным, лингвистически гибким, толерантным. В английском эта особенность личности описывается словом “open-minded”, в русском, на наш взгляд, пока отсутствует емкая словарная единица для ее обозначения. Таким образом, поликультурным постепенно становится пространство любого крупного города в развитых странах мира, а урбанистическая ментальность его жителей также неизбежно поликультуризируется.

Республика Татарстан – особое поликультурное пространство в силу причин историко-политических (совместное проживание русских, татар и представителей других нацменьшинств) и демографо-экономических (по уровню высшего образования РТ занимает одно из лидирующих мест, а по числу студентов вузов – третье место среди регионов РФ). Как отмечают исследователи-социологи, иностранные студенты из стран Ближнего и Дальнего Востока часто выбирают Казань для учебной миграции именно из-за ее национального и языкового разнообразия [4]. В данной статье мы хотим поделиться опытом обучения русскому языку как иностранному слушателей инженерно-технического профиля, планирующих дальнейшее обучение в России, в условиях общества, максимально открытого к другим культурам.

Результатом любого языкового обучения условно можно обозначить формирование вторичной языковой личности (далее – ЯЛ), которая проявляется в «способности и готовности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [8, С. 68]. В российской лингводидактике традиционно используется модель вторичной ЯЛ, разработанная И.И. Халеевой как трехуровневая система развития коммуникативных навыков: на первом этапе

иностранец овладевает вербально-семантическим кодом изучаемого языка, затем у него формируется вторичное языковое сознание или языковая картина мира и, наконец, – концептуальная [8].

Методолог И.И. Халеева основывается на концепции ЯЛ Ю.Н. Караулова, которую он впервые представил в монографии «Русский язык и языковая личность» [6]. С.М. Андреева в своем диссертационном исследовании пришла к выводу о том, что трехуровневая модель ЯЛ Ю.Н. Караулова четко соотносится с уровнями речевой деятельности (РД) [1]: вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни ЯЛ – три этапа РД (побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский и реализующий – в терминологии И.А. Зимней [3, С. 57–59]).

Отметим, что важную роль на всех трех этапах (уровнях) будет играть фактор успешной социализации слушателей: процесс включения в систему социальных отношений – это и бытовая, и учебная, и профессиональная коммуникации, которые в итоге способствуют нативному расширению культурно-исторических представлений о стране изучаемого языка, формируют этноязыковую культуру и помогают освоить инофонную социальную психологию народа. Все это напрямую связано и с языком: тематической лексикой, этикетными паттернами, фразеологией, фреймами и т. д. Студенты нашего отделения, проживающие в Казани первый год своей учебной миграции, отмечают, что «общение на улице» или в стенах общежития помогает им быстрее влиться в культуру, расширить словарный запас, освоить сленг и некоторые этикетные выражения. Хотя, отметим, исходный интерес к языку у них достаточно низкий: для многих «технарей» на начальных этапах необходимость в короткие сроки освоить такой сложный язык, как русский, является отталкивающим фактором. На занятиях, следуя программе первого года обучения, мы постоянно слышим оценочные маркеры «сложный язык», «ужасные падежи», «это невозможно запомнить». Они, с одной стороны, свидетельствуют о протекающих процессах адаптации и инкультурации, а с другой – обусловлены субъективной неготовностью будущих инженеров осваивать иностранный язык. Он воспринимается ими как препят-

стве на пути к овладению профессиональными компетенциями. И именно поликультурная среда смягчает это ощущение «невозможности».

На первом этапе вузовское языковое обучение нацелено на формирование знаний о системе языка, развитии умения использовать их в учебной и бытовой коммуникации, на воспитании орфографической, пунктуационной и речевой грамотности. Параллельно перед педагогами стоит задача дать представление о культуре России, ее ценностях, правилах общежития; сформировать системную параллель между различиями в родном языке и культуре и изучаемой лингвокультурой. Действительно, в нашем вузе этот этап проходит обычно продуктивно и в сжатые сроки: коммуникативно-познавательная потребность, желание быстрее адаптироваться и включиться в контекст движет слушателями, а поликультурная коммуникативная среда всячески поддерживает эти устремления. Тем более что нагрузка по остальным предметам на этом этапе незначительная. На первом уровне происходит формирование «тезауруса I» [8], который восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует языковую картину мира. Причем учебно-профессиональная ЯКМ у некоторых слушателей формируется раньше, чем бытовая: это зависит от индивидуальных способностей и включенности личности обучающегося в систему социальных контактов с носителями языка.

На втором этапе пробуждается условная языковая свобода. Слушатели начинают осознанно относиться к грамматической организации высказываний, самостоятельно заполнять синтаксические структуры словами, исходя из коммуникативных задач и семантического замысла. Они начинают задавать вопросы про устройство не только русского, но и татарского языка (который ими не изучается по программе), самостоятельно проводят параллели между родным языком и новыми языками, осмысливают идеологию общественной инокультурной жизни, духовные ценности. На этом этапе в качестве единицы обучения мы предлагаем рассматривать не высказывание, а текст. Здесь начинает формироваться «тезаурус II» («вторичное когнитивное сознание» [8]). Как правило, на этом этапе наши студенты,

не преследующие цели овладеть языком в совершенстве, начинают расслабляться, их интерес к языку и усердие в обучении снижаются: они чувствуют большую свободу в общении, реже пользуются словарями и переводчиками, чаще моделируют ситуации с сигналами коммуникативного успеха. Они чувствуют, что «сравнялись» с другими иностранными гражданами, проживающими в Казани.

Третий этап – реализующий. Его главным сигналом, на наш взгляд, является пробуждение языковой креативности. Освоенные на предыдущих этапах элементы межкультурной компетенции начинают творчески проявляться в различных, в том числе и нетиповых ситуациях, и получают прагматическое осмысление.

Таким образом, трехуровневая модель формирования вторичной ЯЛ может стать ориентиром для отслеживания эффективности учебного процесса, направленного на овладение языком профессионального обучения. От правильности использования речевых образцов через интериоризацию речи слушатели двигаются к ее насыщенности, осваивают навык адекватного отбора языковых средств и порождения текста, соответствующего заданным содержательным и коммуникативным условиям. А поликультурная среда способствует мягкому протеканию указанных процессов.

Литература

1. *Андреева С.М.* Формирование коммуникативной культуры «вторичной языковой личности» иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук / С.М. Андреева. – Белгород, 2003. – 333 с.

2. *Губернаторов Е.* Число изучающих русский язык в мире упало в два раза / Е. Губернаторов. – URL: <https://www.rbc.ru/society/28/11/2019/5ddd18099a79473d0d9b0ab1> (дата обращения: 24.01.2021).

3. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

4. *Титова Т.А.* Иностранцы студенты в Республике Татарстан / Т.А. Титова, Е.Г. Гущина. – Казань: ИП Миннебаева М.И., 2020. – 36 с.

5. Иностраный язык: перспективная инвестиция? – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения: 24.01.2021).

6. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

7. *Потапова П.* Какой иностранный язык повысит вашу зарплату / П. Потапова. – URL: <https://www.the-village.ru/business/rabota/170117-какоу-уазуку-учит> (дата обращения: 24.01.2021).

8. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Подготовка переводчиков: дис. ... докт пед. наук / И.И. Халеева. – М., 1990. – 239 с.

УДК 372.8:811.161.1

Забуга А.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПОНИМАНИЕ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые особенности языковой личности китайского студента, желающего получить высшее образование в Казанском (Приволжском) федеральном университете. Статья представляет научный интерес для преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, языковая личность, язык специальности.

Zabuga A.A.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

UNDERSTANDING THE SPECIFICITY OF THE LINGUISTIC IDENTITY OF A CHINESE STUDENT AS A KEY TO SUCCESSFUL STUDYING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses some of the features of the linguistic identity of a Chinese student wishing to get higher education at Kazan Federal University. The article is of scientific interest for teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, linguistic identity, professional vocabulary.

В Казанском федеральном университете на данный момент обучается больше тысячи студентов из Китая. Ежегодно на подготовительный факультет для иностранных учащихся КФУ поступает большое количество китайских студентов. Для эффективного обучения русскому языку как иностранному необходимо учитывать специфику языковой личности китайского студента, так как в современной лингвистике язык «отражает то, что есть в сознании, а сознание формируется под воздействием родной культуры» [4, С. 75], т. е. за каждым словом стоит продиктованное национальным духом мировосприятие. Что же такое «языковая личность»? Ю.Н. Караулов полагает, что языковая личность – это «личность, выраженная в языке (текстах) и через язык; личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [2, С. 38], в то время как Т.В. Кыштымова считает, что «языковая личность – это сложный феномен, вбирающий в себя социально отфильтрованное и индивидуальное знание языка и владение им» [3, С. 242], при этом в структуру языковой личности включаются «мировоззренческий, личностный и культурологический компоненты» [3, С. 240].

Студенты из Китая, обучающиеся на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ, разительно отличаются от студентов других национальностей, так как «мыслительный процесс у китайцев отличают некоторые существенные особенности, корни которых кроются в методах социального воспитания и образовательных требованиях» [5, С. 157]. Это и неудивительно, ведь китайский язык принадлежит к сино-тибетской языковой семье и считается одним из древнейших языков мира, а китайская иероглифическая письменность является уникальной чертой китайского этноса и напрямую связана с национальным образом мышления. Именно поэтому китайские студенты довольно быстро выполняют письменные подстановочные упражнения, различные тесты, но при этом не умеют составлять простой план текста, а также не обладают навыками пересказа текста (вместо этого заучивают наизусть). Кроме того, у них слабо развиты речевые и дискуссионные навыки, так как «запоминание, заучивание (иероглифов) практически не оставляет времени на обучение каким-либо дискуссионным навыкам, зато проявляются способности к чтению и грамматике» [5, С. 110].

Таким образом, при работе со студентами из Китая необходимо учитывать данную специфику и на занятиях по русскому языку как иностранному отрабатывать ситуативные диалоги на темы: «В деканате подготовительного факультета», «В музее Республики Татарстан», «В научной библиотеке имени Н.И. Лобачевского», «В общезжитии», «В торговом центре» и т. д. Необходимо стараться избегать скуки и мотивировать китайских студентов на изучение новых слов и речевых моделей. Для закрепления полученных знаний можно провести, например, экскурсию в научную библиотеку имени Н.И. Лобачевского для отработки тех же самых диалогов на практике. Так, каждый студент сможет потренироваться в коммуникации с сотрудником библиотеки при получении читательского билета и увидеть своими глазами читальный зал для занятий. Это будет способствовать также и формированию эмоциональной вовлеченности. По мнению профессора Л.З. Шакировой, содержание, методы и приемы обучения русскому языку необходимо строить «с ориентацией на реальные си-

туации и языковые единицы употребления, усиливая тем самым мотивацию и повышая эффективность овладения языком как средством общения» [6, С. 14].

При работе с китайскими студентами необходимо помнить и о таком понятии, как «лицо», в китайской культуре, опирающейся на традиции конфуцианства. Очень часто на занятиях студенты из Китая отвечают на вопросы преподавателя тихим голосом. Это связано как раз с боязнью «потерять лицо» в глазах одноклассников, если ответ окажется неверным. При этом чем больше студент из Китая уверен в своей правоте, тем громче будет его голос. «Китайская культура – это культура стыда, а чувство стыда – это переживание, вызванное осуждением либо боязнью осуждения своих поступков и недостатков окружающими» [5, С. 131]. Исходя из данного утверждения, преподаватель русского языка как иностранного должен применять более деликатный подход к каждому конкретному студенту на занятиях по русскому языку как иностранному; для успешного становления языковой личности китайского студента в процессе обучения необходимо учитывать: «профессиональную и творческую направленность, психологические особенности студентов, ориентацию на самообразование и формирование мировоззренческих ценностей» [1, С. 44].

Важно упомянуть и о том, что для китайских студентов характерно использование этикетных речевых формул обращения к человеку: «господин», «госпожа», «директор», «учитель». Им трудно запомнить традиционное в России обращение по имени и отчеству. Так, на подготовительном факультете студенты из Китая часто обращаются к преподавателю в беседе либо в мессенджере “WeChat” следующим образом: «Преподаватель, у нас есть домашнее задание?», «Преподаватель, привет, как дела?» и др. Необходимо сказать, что китайское слово 老师 (lǎoshī) включает в себя не только основное значение – «преподаватель», а также и второе значение – «многоуважаемый», тем самым китайские студенты желают подчеркнуть не только должность того, к кому обращаются, но и выразить свое отношение к нему. Два иероглифа 老 (lǎo) и 师 (shī) фактически образуют словосочетание «старый наставник» (опытный в своем деле человек).

«Язык – одно из средств доступа к сознанию человека, его концептосфере, к содержанию и структуре концептов, как единиц мышления» [5, С. 101]. Другими словами, изучая языковое сознание китайских студентов и специфику языковой личности, можно понять психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека.

Итак, мы кратко рассмотрели некоторые особенности языковой личности китайского студента. Данная тема слишком велика, чтобы полностью уместиться в рамки данной статьи и заслуживает отдельного монографического исследования. Обучая китайских студентов русскому языку, необходимо учитывать не только национальную специфику, но и принимать во внимание личность студента, т.е. находить индивидуальный подход. Мы считаем, что учет указанных особенностей будет способствовать повышению качества обучения русскому языку как иностранному и укреплению межнациональных отношений.

Литература

1. *Иванова Ю.Н.* Проблемы формирования языковой личности студентов в процессе обучения / Ю.Н. Иванова // Педагогический журнал. – 2013. – № 1-2. – С. 32–47.

2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 7-е изд. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.

3. *Кыштымова Т.В.* Понятие «языковая личность» в современной лингвистике / Т.В. Кыштымова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 237–244.

4. *Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие / В.А. Маслова. – 9-е изд., стер. – М.: Флинта, 2018. – 296 с.

5. *Спешнев Н.А.* Китайцы: особенности национальной психологии / Н.А. Спешнев. – СПб.: КАРО, 2017. – 336 с.

6. *Шакирова Л.З.* Лингвистика как база методики обучения русскому языку / Л.З. Шакирова // Педагогическая лингвистика: традиции и современность: сборник статей. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 184 с.

Згурская О.Г.

*Санкт-Петербургский горный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Таланина А.А.

*Военно-морская академия имени Адмирала Флота
Советского Союза Н.Г. Кузнецова,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена использованию новых подходов в работе с иностранными учащимися в условиях онлайн-обучения, способствующих повышению их коммуникативной компетенции. Авторы указывают на тесную связь данного вида компетенции с наличием или отсутствием языковой среды, рассматривая акустический, коммуникативно-ситуативный и социально-культурный подходы как наиболее зависимые от данного фактора аспекты использования языка. В статье представлены некоторые виды работы с текстами, направленные на то, чтобы мотивировать студентов-иностранцев активно использовать русский язык в ситуациях повседневного и профессионального общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, методика преподавания, лингвокультурология, языковая среда.

Zgurskaya O.G.

*Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, Russia*

Talanina A.A.

*Kuznetsov Naval Academy,
Saint Petersburg, Russia*

Abstract. The article dwells upon the use of new approaches in teaching foreign students in the context of online learning, contributing to the increase of their communicative competence. The authors point out that this type of competence is closely associated with the presence or absence of a linguistic milieu, considering the acoustic, communicative and socio-cultural aspects of language use to be the most dependent on this factor. The article presents some types of text-work that can motivate foreign students to actively use the Russian language in everyday life and professional communication.

Keyword: communicative competence, Russian as a foreign language, teaching methods, cultural linguistics, linguistic milieu.

Переход на дистанционное обучение явился для преподавателей иностранных языков источником новых вызовов. Проблемы, связанные с онлайн-форматом работы, стали импульсом для использования новых методических приемов и форм работы, а также заставили по-новому взглянуть на используемые десятилетиями учебные материалы. Одной из таких проблем является отсутствие языковой среды и связанная с ним нехватка способов развития и повышения уровня коммуникативной компетенции.

Термин «коммуникативная компетенция» (далее – КК) впервые употребил Д. Хаймс [5], положив начало целому ряду исследований в области изучения второго языка как иностранного. В отечественной лингводидактике данное понятие было введено М.Н. Вятютневым, определившим коммуникативную компетенцию как «выбор и реали-

зацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения, умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [1, С. 38]. Позже появляются и другие определения понятия «коммуникативная компетенция», в которых КК трактуется как способность индивида решать определенные задачи в различных сферах жизни, используя иностранный язык. Примерами таких определений являются интерпретации данного термина, данные А.Н. Щукиным: «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни, умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [4, С. 109] и И.А. Зимней: «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [2, С. 28].

Наиболее эффективным способом развития коммуникативной компетенции представляется функционирование субъекта внутри языковой среды. Именно в процессе осуществления повседневной и профессиональной деятельности на иностранном языке обучающийся получает возможность развить свои языковые навыки в трех аспектах: акустическом, коммуникативно-ситуативном и социально-культурном.

В данном исследовании акустический аспект языковой деятельности включает в себя возможность постоянно слышать вокруг себя звучащую речь на изучаемом языке, а также возможность самостоятельно вычленять фразы из живого контекста, не связанного с учебной ситуацией. В данном случае новые лексические единицы осваиваются самостоятельно, а мотиватором запоминания и активизации в речи служит не преподаватель и искусственно созданные с помощью упражнений ситуации общения, а внутренняя необходимость употребить новые слова для решения возникшей вне аудитории коммуникативной задачи.

Коммуникативно-ситуативный аспект использования иностранного языка актуализирует способность подбирать адекватные коммуникативной ситуации языковые средства, а также самостоятельно анализировать языковые ситуации, являясь их непосредственным участником.

Социально-культурный аспект использования языка, в свою очередь, в наименьшей мере подлежит воссозданию в условиях дистанционного обучения. До перехода в онлайн студенты-иностранцы имели возможность участвовать в традиционных праздниках, посещать театры, музеи, получая тем самым возможность узнать о культуре и истории страны изучаемого языка через впечатления, непосредственный контакт с изучаемыми явлениями.

Не вызывает сомнений то, что полностью воссоздать языковую среду для обучающихся онлайн невозможно, однако существует ряд способов дополнить среду виртуальную, чтобы способствовать повышению коммуникативной компетенции, среди них:

- использование аудио- и видеоматериалов, таких, как новостные программы, мультфильмы и т. д.;
- подбор дополнительных текстов, освещающих современную действительность;
- организация разговоров с реальными собеседниками (без предварительной подготовки) и предъявление стандартных коммуникативных ситуаций с более подробным комментарием.

Именно сопровождение стандартных текстов и диалогов дополнительным комментарием обладает большим потенциалом и как способ представления информации о стране изучаемого языка, и как возможность по-новому взглянуть на материалы, используемые на занятиях ежегодно.

Представим несколько возможных видов работы с учебным диалогом из учебника Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной «Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов».

В тексте учебника данный диалог предваряется следующим заданием:

Прочитайте текст и скажите, что Денис и Нина будут делать в воскресенье.

– Алло!

– Я слушаю.

– Здравствуй, Нина! Это звонит Денис.

– Здравствуй, Денис! Как ты живешь?

– Спасибо, хорошо. А ты?

– Отлично.

– Нина, что ты делаешь в воскресенье? Ты будешь занята?

– Нет, в воскресенье я свободна. А что?

– Я хочу пригласить тебя на один день в дом отдыха «Никольское». Там часто отдыхают наши ребята. Это хорошее место. Там можно играть в футбол, баскетбол, волейбол, теннис, можно загорать и плавать в озере, можно просто гулять в лесу. Мы хорошо отдохнем.

– Отличная идея! Я согласна. А это далеко?

– Нет, один час на поезде. Но если ты хочешь, мы можем поехать на велосипедах. Мы поедем вечером в субботу, а вернемся вечером в воскресенье. У тебя есть велосипед?

– Да, но, к сожалению, он сломался.

– Очень жаль. Тогда поедем на поезде.

– Хорошо. А где и когда мы встретимся?

– В субботу на проспекте Гагарина на остановке автобуса в 5 часов вечера.

– Договорились. До свидания.

– До свидания [3, С. 113–114].

Предлагаемое авторами учебника упражнение в большей степени отрабатывает навыки пересказа, чего вполне достаточно при условии нахождения студента в России. Поскольку в отсутствие языковой среды даже самые мелкие на первый взгляд детали могут стать источником развернутого культурологического комментария, у преподавателя появляется возможность использовать данные комментарии как начальную точку коммуникативного задания. Рассказ о современных альтернативах понятия «дом отдыха», о личности Ю.А. Гага-

рина, а также дополнительное указание на то, что для русских один час на поезде – это недалеко, может стать стимулом для развернутой беседы.

Действительно, интересным с точки зрения беседы может стать упоминание в диалоге о проспекте Гагарина, с сообщением о том, что проспект с таким названием может существовать в любом городе России. На обсуждение могут быть вынесены следующие вопросы: существуют ли другие названия улиц, которые можно найти в каждом городе? Есть ли в их стране названия улиц, встречающиеся в разных городах? Чьи имена носят улицы, так часто встречающиеся на карте страны?

В свою очередь, обсуждение вопроса о понимании слова *недалеко* в России не только поможет активировать лексику по теме *транспорт, глаголы движения* и другие изученные ранее языковые явления, но и предоставит учащимся возможность рассказать о восприятии расстояний в своей родной стране.

Другим видом работы с данным диалогом может стать задание по виртуальным картам (например, “Google Maps”). Указав на расположение населенного пункта с названием *Никольское*, в котором теоретически мог бы находиться упомянутый в диалоге дом отдыха, можно также задать учащимся ряд вопросов: каково расстояние от Никольского до Москвы или Санкт-Петербурга? Возможно ли добраться туда на велосипеде? и т. д.

Кроме того, можно попросить учащихся найти в Интернете информацию о расписании поездов или автобусов, которые отправляются по данному маршруту, и в соответствии с этим изменить диалог или поговорить о его продолжении.

Таким образом, в современном мире основной задачей преподавателя является введение в практику новых приемов, обладающих потенциалом для работы как онлайн, так и офлайн. Одним из таких приемов и может являться расширение стандартного ряда возможных видов работы с текстом за счет создания упражнений, направленных на повышение коммуникативной компетенции.

Литература

1. *Вятютнев М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
3. *Московкин Л.В.* Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов / Л.В. Московкин, Л.В. Сильвина. – СПб.: СМИО Пресс, 2002. – 512 с.
4. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2007. – 746 с.
5. *Щукин А.Н.* Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5. – С. 14–20.
6. *Hymes D.* On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J.V. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

УДК 811.161.1

Корнеева Т.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИМЕНА НУЛЕВОЙ СУФФИКСАЦИИ В РУССКИХ ПЕСНЯХ И РОМАНСАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности функционирования образований нулевой суффиксации в русских песнях и романсах. Материалом исследования послужили тексты русских поэтов XVIII – начала XX веков, предназначенные для пения или написанные как подражание народным песням. Отмечается частотность имен

нулевой суффиксации со значением отвлеченного действия и отвлеченного состояния.

Ключевые слова: словообразование, нулевая суффиксация, текстообразующая функция, текст, пропозиция.

Korneyeva T.A.

Kazan (Volga Region) Federal University,

Kazan, Russia

NAMES OF ZERO SUFFIXATION IN RUSSIAN SONGS AND ROMANCES

Abstract. The article studies nouns with a zero suffix in Russian songs and romances. The material for the study was the texts of Russian poets of the 18th – early 20th centuries, intended for singing or written as an imitation of folk songs. The most common are names with the meaning of an abstracted action and an abstracted state.

Keywords: word formation, zero suffixation, text-forming function, text, proposition.

Имена нулевой суффиксации представляют собой производные образования с имплицитным характером выражения словообразующей морфемы, значение которых включает свернутую ситуацию. Изучение особенностей функционирования имен нулевой суффиксации в произведениях разных жанров обнаруживает их немаловажную роль в организации «континуума» художественного текста на формальном и семантическом уровнях. Наиболее часто в художественных текстах используются девербативы – как самая продуктивная группа подобных образований (в том числе исторически сформированные имена действия, образованные от бесприставочных глаголов), наряду с другими типами имен нулевой суффиксации реализующая словообразовательные потенции языка (например, окказиональные образования нулевой суффиксации в поэтических текстах начала XX века, подробно описанные в научной литературе). При анализе

художественного текста, как правило, обращается внимание на следующие его компоненты:

1) детали, отражающие объектную тему произведения (название произведения, эпиграф, начало и конец произведения, общий конфликт, высказывания автора о творческом замысле, сведения о характере отображаемой эпохи и т. д. [1, С. 7]);

2) хронотоп произведения;

3) детали, выражающие «взаимодействие всех уровней внутренней организации произведения: идейно-тематического, сюжетно-композиционного, ритмико-интонационного, знакового уровня (уровня художественной речи)» [1, С. 7], в том числе: речевые повторы, степень слитности или расчлененности фразы, подчеркнутость звукового строя; символы, ключевые слова и фразы, внетекстовые культурно-исторические ассоциации, внутритекстовые связи (причинно-следственные и функциональные) и т. п. [1, С. 8].

Кроме того, следует учитывать, характер поэзии как «особого модуса языковой действительности» [2, С. 256]. Textoобразующую роль образований нулевой суффиксации можно проследить на примере анализа ряда произведений разных форм и жанров, в частности, в текстах русских народных песен и романсов.

Материалом исследования послужили тексты песен и романсов XVIII – начала XX веков [3]. Большинство из них представляют стихи, написанные русскими поэтами и предназначенные для пения или написанные как подражание народным песням. Однако имена многих таких поэтов забыты, стихи оказались затерянными, а сохранилось только то, что обрело песенную жизнь. В современных сборниках они нередко отмечаются как «слова неизвестного автора» или «слова народные». К числу известных поэтов-песенников принадлежат М. Попов, Ю. Нелединский-Мелецкий, А. Мерзляков, А. Дельвиг, Н. Цыганов, А. Кольцов. Тексты известных городских (или «старинных») романсов принадлежат также И. Тургеневу, А. Григорьеву, Я. Полонскому, Ю. Жадовской, Е. Растопчиной, П. Козлову, А. Будищеву, В. Чуевскому, А. Жодейко, Г. Лишину, М. Пойгину, М. Пуаре, Т. Котляревской, В. Шумскому, А. Грею, Е. Дитерихс, В. Ленско-

му. Многие песни и романсы написаны на стихи А. Пушкина, М. Лермонтова, Ф. Тютчева, Н. Некрасова, И. Сурикова, А. Плещеева, А. Фета, Л. Мея, А. Апухтина [3, С. 5–6].

При рассмотрении особенностей функционирования имен нулевой суффиксации в русских песнях и романсах сразу же привлекает внимание значительное количество данных имен в «сильной» позиции текста – в названиях произведений (наряду с другими отглагольными существительными): «*Мечта*» (Г.Р. Державин), «*Мой отъезд*» (И.А. Крылов), «*Солнце на закате*» (С. Митрофанов), «*Первая встреча*» (А.А. Дельвиг), «*Последний поцелуй*», «*Разлука*», «*Грусть девушки*» (А.В. Кольцов), «*Выбор жены*», «*Тоска*» (А.В. Тимофеев), «*Тоска по милом*» (В.А. Жуковский), «*Вечерний звон*» (И.И. Козлов), «*Разлука*» (К.Н. Батюшков), «*В разлуке*» (В.С. Курочкин), «*Не надо встреч*» (П.Д. Герман), «*Дума беглеца на Байкале*» (Д.П. Давыдов), «*Дума ткача*» (С.С. Синегуб) и др. Нередко имена нулевой суффиксации присутствуют также в «сильной» позиции первой строки песни, в том числе в сочетании нескольких образований подобного типа: «*Без за-тей, в простом обряде...*» (И.М. Долгорукий), «*Летите, мои вздохи, вы к той, кого люблю...*» (А.П. Сумароков), «*Вид прекрасный, милы взоры...*» (М.М. Херасков), «*В полном разгаре страда деревенская...*» (Н.А. Некрасов), «*Надуты губки для угрозы...*» (В. Павлов), «*Говорят, я мила... Говорят, что мой взгляд...*» и т. п.

К наиболее частотным относятся имена нулевой суффиксации *разлука*, *встреча*, *дума*, *тоска*. Семантика девербатива может быть осложнена семантикой приложения: *в тоске-кручине, от кручины-думы*. Нередко имена нулевой суффиксации группируются в пределах одной стихотворной строки или строфы: *Один молний свет блистает, туча с громом наступает, / Волны с шумом бьют тревогу, нельзя смечать и дорогу... Начальники все в заботе, а матрозы все в работе* («Буря море раздымает, ветер волны подымает...», неизвестный автор) [3, С. 71]; *В скорби, грусти и досаде, / Всю субботу размышлял / И, не зря путей к отраде, / Жизнь окончить предпринял* («Журнал любви», неизвестный автор) [3, С. 76]. Данные образования могут оформлять

стихотворную рифму: *скуке-разлуке* [3, С. 62], *закате-утрате* [3, С.66], *взор-взор* [3, С. 68], *досаде-отраде* [3, С. 76] и др.

Напряженность лирического повествования может быть усилена за счет использования синонимичных имен нулевой суффиксации: *взор* и *взгляд* [3, с. 125], *грусть* и *печаль* [3, С. 137].

Наибольшее количество имен нулевой суффиксации встречается в текстах песен XVIII века, в песенных произведениях XIX века их количество существенно уменьшается. Также отметим, что если в рассмотренных нами поэтических и прозаических произведениях представлены практически все словообразовательные типы имен нулевой суффиксации (отвлеченного действия, отвлеченного состояния, отвлеченного признака, отвлеченного понятия, единичного акта, конкретно-предметного значения, орудия действия, места действия, неодушевленного предмета – субъекта действия, результата действия, неодушевленного предмета, который характеризуется действием, названным мотивирующим глаголом, и другие типы [4, 5, 6, 7]), то в русских песнях и романсах в основном встречаются словообразовательные типы со значением отвлеченного действия (*отъезд, разлука, закат, утрата, перемена, обман* и др.) и отвлеченного состояния (*гнев, скука, печаль, страсть, тоска, досада, жар, тревога, отрада, горе, скорбь, мука, кручина, покой, грусть, скука* и др.), реже – со значением однократного действия (*стон, крик, поцелуй, взгляд, ответ* и др.).

Структурной и семантической особенностью имен нулевой суффиксации и прежде всего девербативов является то, что они представляют собой полупредикативные единицы со свернутой пропозицией. Использование данных лексем в поэтической строке осложняет ее семантику, что способствует предельной концентрации смыслов в ограниченном строфой и стихом лирическом пространстве, придает особый драматизм произведению [6, С. 30–31].

Изучение особенностей функционирования узуальных имен нулевой суффиксации в художественном тексте позволяет исследовать их семантический и текстообразующий потенциал в сопоставлении с другими типами производных образований.

Литература

1. *Нигматуллина Ю.Г.* Метод картографической аппроксимации в исследовании художественного произведения / Ю.Г. Нигматуллина. – Казань: Издательство Казанского университета, 2008. – 32 с.
2. *Винокур Г.О.* Избранные работы по русскому языку / Г.О. Винокур. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с.
3. Русские песни и романсы. – М.: Художественная литература, 1989. – 542 с.
4. *Корнеева Т.А.* Имена нулевой суффиксации в современной художественной литературе / Т.А. Корнеева // Академическая наука в современных условиях: материалы III Международной научно-практической конференции (Уфа, 10–11 февраля 2020 г.) // Международный академический вестник. – № 2 (46). – Уфа: НИЦ «Ника», 2020. – С. 133–135.
5. *Корнеева Т.А.* Имена нулевой суффиксации в произведениях устного народного творчества / Т.А. Корнеева // Вопросы филологии и переводоведения: направления и перспективы современных исследований: сборник научных статей / отв. ред.: Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2020. – С. 203–207.
6. *Корнеева Т.А.* Имена нулевой суффиксации в ранней лирике Анны Ахматовой / Т.А. Корнеева // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 162. – Кн. 5. – С. 26–32.
7. *Корнеева Т.А.* Textoобразующие функции образований нулевой суффиксации в русском языке / Т.А. Корнеева // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований: сборник II Международной научной конференции (Курск, 28–29 апреля 2020 г.) / отв. ред. Н.И. Степыкин. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – С. 130–136.

Кузнецова Г.Н.

*Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулева,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ РОССИИ

Аннотация. Уважение к уникальности каждой человеческой личности, к представителю любой национальности – это основа поликультурного образовательного пространства в высших военных учебных заведениях России. В статье раскрывается идея поликультурного образования и воспитания, анализируются условия для ее успешной реализации.

Ключевые слова: поликультурность, межкультурное общение, мультикультурная коммуникация, межкультурная коммуникация.

Kuznetsova G.N.

*Military Academy of logistics
named after General of the army A.V. Khrulev,
Saint Petersburg, Russia*

MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE FOR FOREIGN CADETS IN RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES

Abstract. Respect for the uniqueness of each human person, for a representative of any nationality – this is the basis of the multicultural educational space in the higher military educational institutions of Russia. The article reveals the idea of multicultural education and upbringing, analyzes the conditions for its successful implementation.

Keywords: multiculturalism, intercultural communication, multicultural communication, cross-cultural communication.

Плюралистичность современного общества требует активизации практической организации поликультурного взаимодействия в образовательном и воспитательном пространстве любого учебного учреждения, включая военные вузы.

Проблемой поликультурности (напрямую или косвенно) занимается немалое количество наук, таких, как социология, этнография, политология, психология, конфликтология и все чаще педагогика. Идею плюрализации в обществе отражают следующие синонимичные понятия: межкультурное общение, мультикультурная коммуникация, поликультурное взаимодействие.

Анализ учебной литературы по данной теме свидетельствует о том, что поликультурность представляет собой незаменимый компонент той или иной образовательной системы, разнообразно трактуясь авторами. Например, О.В. Аракелян, В.А. Ершов, Л.Л. Супрунова и другие считают, что поликультурность является только образовательной составляющей, предлагают акцентировать внимание на ее реализации в процессе обучения через содержательный компонент, формируя у обучающихся взаимоуважение и умение сотрудничать.

Другую точку зрения имеют исследователи Т.Ф. Борисова, Г.Д. Дмитриев, И.В. Колоколова и др. Они ассоциируют поликультурность в образовании с социальной стороной вопроса (расслоением общества, разнообразием субкультур); видят социализирующий потенциал в поликультурной среде, объединяющей людей с разным культурным опытом.

Другие ученые (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, С.В. Кульневич, А.А. Реан и др.) определяют суть поликультурного воспитания во взаимосвязи с культурными и воспитательными интересами народов разных национальностей. Соответственно этому в его содержание они закладывают следующие компоненты: адаптационные возможности индивидуума к различным ценностям в ситуации сосуществования разных культур; построение взаимодействия с людьми различных традиций; отрицание культурно-образовательной монополии в отношении других народов; устремленность на диалог культур.

Таким образом, идея поликультурного образования и воспитания в процессе своей реализации осуществляет очень важную для жизни и становления человека цель: помощь саморазвитию личности, что, несомненно, требует активного личного участия обучающихся, их задействия во взаимодействии с курсантами-представителями разных культур.

В военных вузах России обучаются представители разных народов. В частности, в Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева получают образование граждане Гвинеи, Мали, ЮАР, Эсватини (Свазиленда), Лаоса, Монголии, Никарагуа, Саудовской Аравии и Афганистана. Таким образом, образовательная среда военных вузов России является поликультурной, в ней взаимодействуют представители различных культур, национальностей и конфессий.

Для того чтобы эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в ходе совместного обучения и несения службы, из представителей разных национальностей и культур должен сформироваться единый взаимодействующий интернациональный коллектив, ведь «от способности к качественной коммуникации зависит будущий успех обучающихся» [1, С. 85–88]. Перечислим главные условия для сплочения курсантов в такой межнациональный коллектив:

- принятие всеми членами интернационального коллектива значимости сохранения всех культур;
- учет культурных интересов каждой нации;
- убежденность в безопасности собственной идентичности;
- формирование межкультурной и межэтнической толерантности, т. е. равноправное взаимоприятие всех членов интернационального коллектива.

При взаимодействии с индивидуумами других культур существенную роль играет межкультурная личностная компетентность – способность устанавливать степень воздействия культурных ценностей и установок на человека, навык объективного понимания культурных отличительных особенностей. Следовательно, высокая личностная компетентность подразумевает не только понимание ценно-

стей, норм поведения представителей различных культур, но и умение в процессе коммуникации осознать, как культурные стереотипы определяют поведение и поступки определенного индивида.

Для того чтобы совместные действия представителей различных культур были эффективными и успешными, членам интернационального коллектива важно развивать индивидуальную поведенческую межкультурную компетентность – потенциальную способность внимательно и осмысленно подходить к контактам с другой культурой, подготовленность к межнациональному взаимодействию, а также умение адекватно разрешать возникающие противоречия и конфликты, возникающие в процессе общения в поликультурном коллективе.

Межкультурная компетентность – «это умение адекватно ориентироваться в ситуациях взаимодействия с представителями других культур» [2].

В научной литературе выделяют следующие виды межкультурной компетентности:

1) деловая – знание культурных особенностей деловой коммуникации (собственной и другой страны), умение разрешать конфликтные ситуации;

2) личностная – умение выявлять уровень влияния культурных ценностей и установок на человека, навык объективного восприятия культурных различий;

3) социальная – способность адекватного разрешения конфликтных ситуаций, противоречий при взаимодействии индивидов разных культур;

4) поведенческая – умение сознательно подходить к контактам с другой культурой, внутренняя подготовленность к межнациональному взаимодействию.

Высокая межкультурная компетентность всех членов учебной группы порождает своеобразную «третью культуру» – свод правил, норм и договоренностей о роли и статусе каждого члена этого коллектива. Эти «законы» разрабатывают сами обучающиеся. Культурная разнородность порождает появление креативности, делает процесс обучения более эффективным.

Таким образом, взаимодействие курсантов различных национальностей в военных вузах России формирует особое поликультурное образовательное пространство – систему деловых и личностных контактов, поставленную удовлетворить образовательные, социокультурные, адаптивные и другие потребности обучающихся, стимулирующую в них стремление приобщения к общенациональным и общечеловеческим ценностям.

Литература

1. Кузнецова Г.Н. Дидактические возможности текстов судебных ораторов XIX – начала XX века в системе обучения будущих юристов / Г.Н. Кузнецова // Вестник ТПГУ. – 2015. – № 9 (162). – С. 85–88.

2. Чанько А.Д. Команды в современных организациях / А.Д. Чанько. – М.: Высшая школа менеджмента, 2011.

УДК 008+80

Леванова Л.В., Давлетбаева Р.Г.

*Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия,*

СОСТАВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью создания лингвокультурологических словарей, соответствующих антропоцентрической парадигме современного гуманитарного образования, и способов реализации лингвокультурологической концепции обучения русскому языку и литературе, систематизирующим понятием которой является языковая личность и компетент-

ностный подход к ее формированию. Целью является разработка научных основ и составление лингвокультурологического словаря по художественным произведениям Сергея Есенина, выявление обучающе-воспитательного потенциала данного словаря в формировании лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, языковая личность, лингвокультурологический словарь, компетентностный подход

Levanova L.V., Davletbaeva R.G.

*Bashkir State Pedagogical University named M. Akmulla,
Ufa, Russia*

DRAWING UP A LINGUOCULTUROLOGICAL DICTIONARY AS A METHOD OF FORMATION LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE SCHOOLCHILDREN

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to create linguistic-cultural dictionaries that correspond to the anthropocentric paradigm of modern humanitarian education, and ways to implement the linguistic-culturological concept of teaching Russian language and literature, which systematizes the concept of linguistic personality and competence-based approach to its formation. Research objectives: the development of scientific foundations and the compilation of the linguoculturological dictionary on the artistic works of S. Yesenin, the identification of the teaching and educational potential of this dictionary in the formation of the linguoculturological competence of students in Russian language and literature classes.

Keywords: linguistic culturology, concept, language personality, linguistic culturological dictionary, competence approach.

В последние годы во многих странах мира заметно возрос интерес к русскому языку. Этот интерес вызван расширением политических, экономических, торговых, культурных связей с Россией, что, конечно, является следствием коренных перемен, происходящих в стране. Во многих странах русский язык изучают не только в университетах, но и в ряде общеобразовательных учреждений.

Самым главным в изучении языка является освоение его лексики. Мы согласны с мнением Б.В. Беляева, который отметил, что из всех основных аспектов иностранного языка, практически усваиваемых учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным следует считать лексику, так как без словарного запаса, хотя бы и ограниченного, овладеть языком невозможно [2].

Известно, что лексический состав языка неоднороден, особое место в нем занимает так называемая этноактуальная лексика (слова-концепты), через которую в наибольшей степени отражаются самобытность, традиции, особенности национальной культуры народа. Хорошо знать язык, не зная культуры народа, практически невозможно. В связи с этим необходимо обратиться к изучению именно этого пласта русской лексики.

Именно этноактуальная лексика отражает все самое самобытное в прошлом и настоящем русского народа, его мировоззрение, быт, пристрастия и т. п. Свою коммуникативную значимость, многообразие значений, оттенков употребления слова приобретают в тексте. Взаимодействие слова и текста – интересная и до конца еще не исследованная проблема.

В настоящее время этноактуальной лексике уделяется большое внимание: освещаются вопросы лингвокультурологического анализа этой лексики, создаются учебные лингвострановедческие словари и комментарии к ним; освещением данного вопроса занимались лексикографы, исследователи компонентной структуры содержания слова, теоретики перевода, такие ученые, как В. фон Гумбольдт, Ф. Боас, Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, А.Н. Афанасьев, Н.И. Толстой, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.М. Шаклеин.

Актуальность статьи определяется необходимостью создания лингвокультурологических словарей, соответствующих антропоцентрической парадигме современного гуманитарного образования, и способов реализации лингвокультурологической концепции обучения русскому языку и литературе, систематизирующим понятием которой является языковая личность и компетентностный подход к ее формированию.

В данной статье поставлены следующие цели: разработка научных основ и составление лингвокультурологического словаря, выявление обучающе-воспитательного потенциала данного словаря в формировании лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка и литературы.

На исходе XX века сложилась и бурно развивается новая междисциплинарная область гуманитарных исследований – лингвокультурология, в центре которой – язык и культура. Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. Лингвокультурология – комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания.

О пограничном статусе новой дисциплины свидетельствует следующее определение: «Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [7].

Язык – один из основных признаков нации, выражающий национальную культуру. Лингвокультурологическая компетенция – усвоение учащимися в процессе изучения родного языка жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций, религии, а также формирование нравственно-этических ценностей [4].

Цель статьи – показать, что составление словаря к художественному тексту является одним из способов, позволяющих развивать творческие способности учащихся и формировать лингвокультурологическую компетенцию на уроках литературы.

Словарь выступает как способ познания и описания многообразия окружающего мира, как особая форма отражения культуры определенного народа, его национальной уникальности. Он имеет культурологическую ценность, так как аккумулирует и представляет национальную картину мира того или иного народа, в данном случае русского.

Порядок работы со словарем:

1) указывается название стихотворения, послужившего материалом для исследования, дата написания стихотворения;

2) в словарь включаются ключевые слова, найденные в выбранном стихотворении; если ключевое слово представляет собой существительное, то дается также форма родительного падежа в единственном или во множественном числе, род имени существительного, к некоторым словам дается образованное от существительного прилагательное. Если ключевым словом является прилагательное – дается его частеречная принадлежность;

3) даются прямые (денотативные) значения ключевых слов, выписанные из словарей русского языка («Словарь русского языка» С.И. Ожегова и «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля);

4) приводятся примеры в виде словосочетаний;

5) дается этимология слова («Этимологический словарь русского языка» Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой);

6) приводятся синонимические связи («Словарь синонимов русского языка» З.Е. Александровой);

7) приводятся антонимические связи («Школьный словарь антонимов русского языка» М.Р. Львова);

8) даются переносные (коннотативные) значения ключевых слов;

9) приводится интерпретация автора к слову в видении (понимании) школьника, с учетом жизненных позиций и мировоззрения автора;

10) подбираются примеры из русского фольклора (пословицы, поговорки, песни, загадки, приметы, фразеологизмы), где находят

свое отражение представленные ключевые слова («Школьный фразеологический словарь русского языка» В.П. Жукова и А.В. Жукова).

Переносное значение дается обучающимися самостоятельно с опорой на общие (коллективные) и индивидуальные представления о предметах или понятиях, дающих представление о быте, укладе, нравственных ценностях русского народа.

Работа над таким проектом формирует собственно языковые и метапредметные компетенции, способствует постижению национально-культурных реалий, духа русского народа.

Таким образом, составление лингвокультурологического словаря по программным стихотворениям способствует повышению интереса к русскому языку и литературе как учебным предметам, учит многих ребят пользоваться разными видами словарей, обогащает речь детей, учит видеть текст, включенным в культурологическую среду, способствует знакомству с произведениями разных видов искусства. Лингвокультурологический словарь – один из способов сохранения народных традиций и эффективный инструмент анализа и изучения русской прозы и поэзии.

Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Истина: фон и коннотации / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М., 1991.

2. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965.

3. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 1997.

4. *Давлетбаева Р.Г.* Концепция формирования языковой личности в процессе обучения русскому языку как неродному / Р.Г. Давлетбаева. – Уфа: Издательство Башкирского государственного педагогического университета, 2017.

5. *Давлетбаева Р.Г.* Лингвокультурологический словарь для школьников. Диалог языков и культур / Р.Г. Давлетбаева; под ред. Л.Г. Саяховой. – Уфа: Китап, 2003.

6. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., стер.

7. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001.

УДК 80

Ло Ли

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВА «ГОРОД»
В РОМАНЕ М.Е. САЛТЫКОВ-ЩЕДРИНА
«ИСТОРИЯ ОДНОГО ГОРОДА»**

Аннотация. С точки зрения семантики использование лексико-семантических групп для изучения смысловых значений слов является важным методом исследования. В данной статье мы проанализируем слово «город» в известном сатирическом романе М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города» в четырех аспектах: транспорт, жители, компоненты и синонимы.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, слово «город», анализ, роман «История одного города».

Р.А. Будагов в своей книге «Человек и его язык» пишет: «Язык – это вечная и новая тема в области человека и лингвистики. О нем говорят «вечное», потому что люди давно осознали неразрывную связь между языком и человеком. Говорят, что это «новое», потому что каждая эпоха может выдвинуть много новых идей и новое мышление о языке и людях [9, С. 85]. Города являются объектами исследований

философии, истории, социологии, антропологии, экономики, культурологии и истории искусства.

Группа слов, называющих город и городское образование, в современном русском языке включает 34 единицы: *город, городок, городочек, городишко, городище, град, моногород, киногород, наукоград, город-герой, город-сад, город-спутник, город-миллионер, города-побратимы, город-парк, город-крепость, город-отель, город-призрак, город-невидимка, город-остров, остров-град, город-государство, столица, центр, порт, агломерация, конурбация, мегаполис, мегалополис, метрополия, полис, таун, сити, технополис* [10, С. 31].

В знаменитом сатирическом романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города» автор использовал искусное сатирическое мастерство и бессмертные художественные образы, чтобы полностью отразить социальный стиль царской России середины XIX века. Роман безжалостно провозглашает смертную казнь царскому самодержавию, а также является коллективным воплощением сатиры. В романе слово «город» – одно из наиболее часто употребляемых. В этой статье мы разделим понятие «город» на четыре части, чтобы поговорить о сатирическом искусстве автора:

1. Средства передвижения в городе.

В романе путем исследования мы обнаружили, что всего существует пять видов транспорта: *экипаж, лошадь, конь, бричка, телега*.

Например: *Может быть, тем бы и кончилось это странное происшествие, что голова, пролежав некоторое время на дороге, была бы со временем раздавлена экипажами проезжающих и, наконец, вывезена на поле в виде удобрения, если бы дело не усложнилось вмешательством элемента до такой степени фантастического, что сами глуповцы – и те стали в тупик* (С. 95). В этом фрагменте рассказывается о том, что произошло, когда мальчик перевозил голову Брудастого.

В главе «Органчик», автор использует сатиру для создания образа градоначальника с головой органчика. Чаще всего он говорит два слова: «Не потерплю!» и «Разорю!» В период царского правления таких чиновников, как Брудастый, можно было увидеть повсюду, они

ничего не делали для народа, а только каждый день говорили: не потерплю и разорю. В романе часто используется такой прием, как абсурд: голову Брудастого можно снять с шеи и поиграть ею в руках в любой момент. Здесь автор фактически говорит о том, что царским чиновником является не человек, а бесчувственная машина, осуществляющая авторитарное правление и давящая на людей.

В это время к толпе подъехала на белом коне девица Штокфиш, сопровождаемая шестью пьяными солдатами, которые вели взятую в плен беспутную Клемантинку (С. 103). В этом фрагменте автор описывает, как появляется новая карьеристка Штокфиш.

В главе «Сказание о шести градоначальницах» автор использует абсурдную технику комиксов, чтобы изобразить шесть карьеристок, включая Ираиду, Клемантинку, Штокфиш и т. д.

В романе автор изображает уродливые лица людей, борющихся за власть, но, в конце-то концов, все они всего лишь жертвы общей политики. Это открывает нам, что царское правление в России приводит к возникновению аномальной эпохи и аномального человека.

2. Жители города.

В романе автор описал большое количество персонажей. Всего их насчитывается около 56. Слово «Градоначальник» упоминается в романе наиболее часто – 179 раз. Остальные жители города это – *администратор, штаб-офицер, пленник, агитатор, правитель, бригадир, стрелец, пушкарь, помещик, децник, сержант, директор, капитан, обыватель, капитан-исправник, сочинитель, пастырь, заседатель, солдат, советник, вдова, кототка, провиантмейстер, предводительша, откупщик, архивариус, должник, князь, философ, посол, глуповцы, маркиз, сторож, приказный, вор-новотор, начальник, письмоводитель, будочник, чиновник, стряпчий, буян, настоятельница, нищий, подьячий, секретарь, купчиха, проповедник, ящик, посланец, поп, пастух, пристав, казначея, бухгалтер, целовальник.*

В романе больше остальных описывается «честный» бригадир Фельдиченко, который не любит ни о чем расспрашивать и устанавливать бессмысленные законы. Обычно он любит поболтать с владельцем кабака. Люди под его властью живут очень неспешно. Одна-

ко на седьмом году его правления у него внезапно меняется темперамент, он становится строптивым и совершает очень плохой поступок, ограбив чужую жену Аленку. Тут мы медленно начинаем открывать для себя его истинное лицо. Он – жадный, лицемерный, распутный, злобный тиран. Он ходил в кабак каждый день, а на самом деле искал разные предлоги, чтобы разыскать имущество разных людей, ограбить их жен, а мужей сослать в Сибирь.

В романе есть такой эпизод. Бригадир связал Аленку и ее мужа вместе и сказал на глазах у всех людей: «Вам, старички-братишки, и книги в руки! Какое количество по душе назначите, я наперед согласен!» – либерально прибавил он. Бригадир связал их, чтобы отомстить Аленке и ее мужу. Он притворялся справедливым и якобы просто спрашивал мнение граждан, а на самом деле насиловал волю народа, чтобы удовлетворить свои эгоистические желания.

3. Части города.

В городе повсюду можно увидеть различные объекты: дороги, улицы, парки, квартиры и т. д. Они вместе и составляют город. В романе Салтыкова-Щедрина мы искали элементы, из которых состоит показанный им город. Всего 23 слова, а именно: *баня, острог, академия, двор, городской сад, площадь, бульвар, река, церковь, лагерь, квартира, клуб, архив, базар, казарма, слобода, улица, храм, сарай, выгон, сенат, кабак, крепость.*

Среди них – 8 слов, описывающих административные здания (35 %): *острог, академия, двор, лагерь, казарма, сенат, крепость, архив*; 5 слов, касающихся «развлекательных» заведений (22 %): *баня, церковь, клуб, храм, кабак*; 3 слова, описывающие городское благоустройство (13 %): *городской сад, площадь, улица*; прочее – 7 слов (30%): *бульвар, река, квартира, базар, слобода, сарай, выгон.*

4. Синонимы к слову «город».

Заглянув в словарь, мы обнаружим, что у слова «город» много синонимов, таких, например, как центр, городок, град, полис, мегаполис, хой, городишко, старица, инноград. В романе Салтыкова-Щедрина синонимом слова «город» было слово «град». В «Новом толково-словообразовательном языке русского языка» дано следую-

шее определение слова «град»: 1. Атмосферные осадки в виде частичек льда неправильной формы. Поток чего-л. 2. м. устар. То же, что город.

В романе «История одного города» Салтыков-Щедрин использует гротеск, сравнение, преувеличение, народные сказки, сказочную фантазию и другие приемы, чтобы органично соединить историю и реальность и ярко показать две основные категории людей в России – народ и власть. Он высмеивает мрак чиновничества, жестокость и холодность властителей, трусость и унижение народа.

Саолтыков-Щедрин сформировал свой уникальный творческий стиль и стал еще одним мастером сатиры после Гоголя.

Литература

1. Большая советская энциклопедия / под ред. Б.А. Введенского. – М.: Большая советская энциклопедия, 1953. – Т. 18: Индекс – Истон.

2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: избранные статьи / В.И. Даль. – М.: Олма-Пресс; Красный пролетарий, 2004.

3. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

4. *Шанский Н.М.* Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Дрофа, 2002.

5. *Яковлева Е.С.* Фрагменты русской языковой картины мира / Е.С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994.

6. 大俄汉词典. 黑龙江大学俄语系词典编辑室, 北京: 商务印书馆, 1985.

7. Абрамов Н.А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н.А. Абрамов. – М.: Русские словари, 1999.

8. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов / З.Е. Александрова. – М.: Русский язык, 2001.

9. 陈晓慧. 人类中心论视角下的词汇语义组研究——以按照特征表示人的俄语称名为例. 中国俄语教学, 2003.

10. Григорьева О.Н. Лексико-семантическая группа «город» в современных российских масс-медиа / О.Н. Григорьева, Н. Цзян. – Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология.

УДК 372.8:811.161.1

Мартыненко Ю.Б., Демидова Е.Б.

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПО ФОНЕТИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования антропонимов в речи иностранных студентов. Изучение русских антропонимов и их употребление вызывает значительные сложности. Применение методов наблюдения за учебным образовательным процессом и экспериментальных методов позволило установить, что игровые формы работы способствуют формированию фонетических навыков употребления русских имен, повышают уровень мотивации к изучению русского языка.

Ключевые слова: игровые упражнения, фонетические игры, антропоним, личное имя, иностранные учащиеся.

Martynenko J.B., Demidova E.B.
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

GAME EXERCISES IN PHONETICS WHEN STUDYING ANTHROPONYMS IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract. The article is devoted to the problem of using anthroponyms in the speech of foreign students. The study of Russian anthroponyms and their use cause considerable difficulties. The use of observation methods for the educational process and experimental methods made it possible to establish that game forms of work contribute to the formation of phonetic skills in the use of Russian names, increase the level of motivation for learning the Russian language.

Keywords: game exercises, phonetic games, anthroponym, personal name, foreign students.

Одним из результативных способов стимулирования иностранной аудитории к учебному процессу считаются игровые упражнения – «тип упражнений, построенных на основе использования игры как одного из видов деятельности и средства обучения» [1, С. 88]. Применение игровых упражнений важно, в частности, в системе работы с русскими антропонимами – лексическими единицами, являющимися одним из средств языковой адаптации иностранных учащихся в новой для них национально-культурной среде и обладающими когнитивной и коммуникативной значимостью.

Нередко при знакомстве с личными именами при изучении русского языка иностранные студенты испытывают значительные трудности, например, при разграничении личного имени, отчества и фамилии. Вызывают сложности наименования лица при обращении, образование суффиксальных форм имен собственных и др. При употреблении русских личных имен собственных «внимание обучаемого раздваивается: он следит за новыми для него формами языка и одновременно ему приходится воспринимать столь же неизвестные страноведческие сведения» [3, С. 35].

С помощью игрового и занимательного материала можно оптимизировать знакомство с личными именами, сделать этот процесс более интересным, что способствует лучшему восприятию информации.

Выделяются различные типы игровых упражнений: учебно-речевые (фонетические; лексические; грамматические; обучающие чтению, аудированию, устной и письменной речи); имитационные деловые игры; ситуационно-ролевые игры бытового и обиходного содержания (они знакомят студентов с речевым этикетом и культурой поведения) [5, С. 92].

На начальном этапе обучения создать условия для развития умений и навыков в области таких видов речевой деятельности, как слушание (аудирование), говорение, чтение, помогут учебно-речевые упражнения и, в первую очередь, фонетические игры – игры по аудированию и игры для работы с алфавитом. Их следует подбирать с учетом трудностей, которые выявляются у носителей данного языка. Например, китайским учащимся сложно различать согласные звуки по глухости/звонкости, твердости/мягкости и т. д. Очень часто они делают ошибки при произнесении/написании звуков [л], [р], [с], [ц], [ч]. Помогут устранить такие ошибки следующие игровые упражнения:

1. Игра-имитация. Студенты произносят за преподавателем скороговорку, пословицу/поговорку/детскую дразнилку с личным именем на определенный звук, например: «Суши шубу, Саша, Пашина шуба, а не наша»; «Яша с Пашей ели кашу, Саша с Ташей – просто-квашу».

2. Игра-загадка. Преподаватель произносит несколько личных имен с одним и тем же звуком (или звуками): Борис, Гаврил, Егор, Захар, Петр, Роман. Учащиеся должны назвать этот звук. Задание можно усложнить: посчитайте, сколько имен со звуком [с] вы услышали. Побеждает тот, кто первым дал правильный ответ.

3. Игра «Хлопни в ладоши». Учащиеся должны прослушать пословицу/поговорку/детскую дразнилку. Услышав личное имя со звуком [р’], хлопнуть в ладоши: «Катя – Катя – Катерина, нарисована картина»; «У моей сестры Марины щеки, словно мандарины»; «Андрей-воробей, не гоняй голубей»; «Иван Марье не товарищ» и т. д.

4. Игра «Кто лучше прочитает имя». Преподаватель на доске записывает небольшой текст с личными именами, например: имена бывают полные и сокращенные. Очень распространенное имя на Руси (даже в сказках все время встречается) – Иван. Это имя пришло из древнееврейского языка и означает оно «дар бога». Сокращенно звучит Ваня. Ласково звучит Ванюша, Ванечка, Ванюся, Ванюта, Иванушка, Иванка, Иваша, Ивашка. И все эти слова пишутся с заглавной буквы.

Вначале текст читается преподавателем, затем даются две-три минуты для того, чтобы студенты познакомились с текстом. Далее группа делится на две команды, участники каждой команды читают имена по цепочке. За безошибочное чтение начисляются очки; за каждую ошибку снимается один балл. Побеждает команда, набравшая больше баллов.

5. Игра «Найди рифму к имени». Один из играющих называет личное имя. Второй участник должен назвать слово, рифмующееся с ним. Например: Настя – несчастье, Андрей – воробей. Тот, кто не может назвать слово в рифму, получает минус. Если у кого-то набирается три минуса, то он выходит из игры. Выигрывает участник, оставшийся последним.

С целью формирования навыка написания слов на начальном этапе обучения можно использовать игру «Составим имя». Группа делится на две команды. Каждая команда получает наборы карточек с буквами. Преподаватель произносит личное имя. Студенты, у которых находятся составляющие его буквы, составляет из карточек имя. Команда, которая быстрее и без ошибок составит слово, получает балл. Итоги игры подводятся после того, как составлено несколько имен.

Игровые упражнения по фонетике при изучении антропонимов способствуют запоминанию большого количества новых личных имен, формируют навык употребления русских имен, облегчают процесс адаптации иностранных учащихся, приближают студентов к миру русскоязычного общения, развивают познавательный интерес к изучаемой теме. При использовании игровых форм в процессе обучения русскому языку как иностранному расширяется контекст об-

щения, что способствует приобретению обучающимися речевого опыта. «Место игр на уроках и отводимое им время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока» [4, С. 6].

Работа с играми на занятиях по русскому языку как иностранному является действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация учащихся к изучению русского языка по разным причинам начинает ослабевать, поскольку «задача игры – создать атмосферу, в которой учащийся чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание говорить на иностранном языке» [2, С. 4].

Таким образом, использование игр на занятиях по русскому языку как иностранному делает учебный процесс по изучению русских антропонимов более качественным и успешным.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2. *Кашина Е.Г.* Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е.Г. Кашина. – Самара: Универс-групп, 2006. – 75 с.

3. *Мустонен Л.* К вопросу об усилении обучающего потенциала лингвострановедческих текстов (при опоре на параллельное включение сведений о родной стране) / Л. Мустонен // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 6. – С. 75–78.

4. *Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

5. *Шкаликова А.С.* Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) / А.С. Шкаликова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 4. – С. 91–97.

Марченко О.Н.

*Московский государственный областной университет,
г. Москва, Россия*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье обозначены некоторые проблемы методики обучения русскому языку в контексте диалога культур с целью формирования языковой личности, способной в поликультурном мире осуществлять речевое общение с учетом национально-культурной специфики речевого этикета.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, языковая личность, диалог культур, речевой этикет.

Marchenko O.N.

*Moscow State Regional University,
Moscow, Russia*

TEACHING RUSSIAN IN THE DIALOGUE OF CULTURES AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

Abstract. The article identifies some problems of the methodology of teaching Russian in the context of a dialogue of cultures for the formation of a linguistic personality capable of carrying out speech communication with representatives of different cultures in a multicultural world, taking into account their national characteristics and the specifics of speech etiquette.

Keywords: methods of teaching the Russian language, language personality, dialogue of cultures, speech etiquette.

Для педагогической общественности всегда актуальны задачи создания условий для самореализации личности, овладевшей системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов; личности, обладающей чувством гражданской ответственности за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира. В последнее время эти задачи рассматриваются в контексте межкультурного взаимодействия народов и в аспекте формирования языковой личности, живущей в поликультурном мире и умеющей выстраивать эффективное коммуникативное общение с учетом национально-культурной специфики речевой деятельности и коммуникации представителей разных культур.

Труды ученых В.И. Балакая, А.А. Брагиной, Е.А. Быстровой, Г.Д. Гачева, Д.Б. Гудкова, А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, В.В. Воробьева, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, В.А. Масловой, Ю.Е. Прохорова Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, В.Н. Телии, С.Г. Тер-Минасовой, Н.И. Формановской, В.М. Шаклеина, Н.М. Шанского, А.Д. Шмелева и других посвящены разработке проблем взаимосвязи «язык – культура – человек – общение»: человек и его язык, языковая личность, языковая картина мира, межкультурная коммуникация, диалог культур, коммуникативное поведение, стереотипы общения, социокультурная ситуация, речевой этикет, национально-культурная специфика речевого поведения и т. п. Достижения и научные открытия этнолингвистики, этнопсихологии, антропологии, культурантропологии, культурологии, культурно-исторической психологии, этнопсихологии, лингвокультурологии, социоллингвистики и других наук дают возможность методике решать вопросы обучения русскому языку в контексте диалога культур народов России и народов мира: определено содержание понятий «языковая личность», «языковая картина мира», «межкультурная коммуникация», «диалог культур», «национально-культурная специфика коммуникативного поведения» и др.; сформулированы соответствующие цели обучения русскому языку; разработаны методы и приемы обучения; созданы учебники и учебные пособия и т. п. Культуроведческий подход в обучении языкам на X конгрессе МАПРЯЛ в 1999 году

был назван новым подходом в лингводидактике конца XX века. Освоение русского языка в контексте диалога культур осуществляется в высших учебных заведениях при обучении иностранных студентов, в общеобразовательных школах при обучении учащихся, для которых русский язык не является родным. В первом случае речь идет о русском как иностранном, во втором – русском как неродном. Методика обучения русскому языку для контингента обучающихся, для которых русский язык не является родным, достаточно разработана и определена и культуроведческая составляющая. Обучение русскому языку в диалоге культур чаще всего рассматривается с позиций сопоставления двух языков (русского с польским [7], белорусским [4], татарским, башкирским [10], мокшанским, эрзя [8] и др. В.Р. Габдуллина сделала подробный обзор работ, в которых русский язык изучается в сопоставлении с шестнадцатью языками народов России и мира [2, С. 150].

Попытаемся ответить на вопрос, насколько разработана методика обучения русскому языку в контексте диалога культур, ориентированная на учащихся общеобразовательных школ, для которых русский язык является родным. За основу возьмем положения профессора Е.А. Быстровой [6, С. 131], которая, говоря о содержании и путях реализации культуроведческого аспекта, выделяет два направления: 1) обучение русскому языку в контексте русской культуры; 2) диалог культур.

Первое направление мыслится как обучение языку на широком культурном фоне с опорой как на русскую историю, литературу, народные традиции и обычаи, так и на национально-региональный компонент. Иными словами, обучение русскому языку в контексте русской культуры предполагает «познание, постижение русской культуры, отраженной в языке» [6, С. 135]. Культуроведческий аспект в преподавании русского языка связывается с внедрением коммуникативной методики при обучении общению, формировании у учащихся коммуникативной компетенции. В целях формирования русской языковой личности необходимо дать ответы на ряд вопросов:

1) каковы задачи, место и пути реализации культуроведческого аспекта в общей системе филологического образования;

2) каков характер и объем национально-ценного и национально-своеобразного материала, отражающего культуру русского народа;

3) каковы пути реализации культуроведческого аспекта в процессе обучения русскому языку.

Второе направление реализации культуроведческого подхода, по мысли профессора Е.А. Быстровой, также связано с познанием культуры русского народа, но осуществляется оно путем сопоставления культуры русского народа с культурами и языками других народов. Это направление получило название «диалог культур».

Термин «диалог культур» в методике обучения русскому языку употребляется в двух значениях:

1) «объективно существующий, реальный процесс встречи двух культур, национальных картин мира, который протекает в сознании общающихся между собой носителей этих культур»;

2) «целенаправленно моделируемый в учебных целях процесс встречи двух культур» [6, С. 139].

Моделируемая «встреча» двух культур обеспечивает соизучение языка и культуры (своей и инонациональной) и готовит учащихся «к реальному диалогу в межкультурной коммуникации» [6, С. 139].

При сопоставлении культур важно выделять общечеловеческие и национальные ценности, что позволяет осознать, с одной стороны, своеобразие своего языка и культуры, а с другой – сходства и близости языков и культур. Выстраивая методическую систему обучения русскому языку в диалоге культур, следует понять:

1) как может осуществляться диалог культур;

2) каковы теоретические предпосылки диалога культур;

3) какой национально-маркированный материал составит его содержание;

4) какие различия языков и речевого поведения являются определяющими в его разработке.

Центральным понятием в данном направлении реализации культуроведческого аспекта в обучении русскому языку становится «язы-

ковая картина мира», так как «язык отражает представления всех людей о том, как устроен мир» (А.А. Леонтьев). Национальный образ мира, по мысли Г.Д. Гачева, представляет собой «вариант инварианта (единой мировой цивилизации, единого исторического процесса)» [3, С. 11]. Лингвистические исследования проблемы отражения психологии народа в языке, его семантике, лексике, морфологии, синтаксисе становятся базой для моделирования диалога культур в обучении русскому языку. Своеобразие национальной картины мира отражают:

- 1) лексико-семантические группы, обозначающие термины родства, время, цвет, части тела, степени размера, высоты;
- 2) слова с выраженной внутренней формой, отражающей специфичность восприятия предметов и явлений окружающего мира;
- 3) образы животных и птиц, специфические ассоциации, используемые при характеристике человека [6, С. 144];
- 4) слова-символы, прецедентные имена;
- 5) крылатые слова и выражения и т. д.;
- 6) коды речевого поведения.

Вместе с тем обучение русскому языку в контексте диалога культур поможет учащимся осознать «принадлежность своего народа к мировой семье народов» (Н.М. Шанский). Уместно обратить внимание на сходство номинативных единиц языка, свидетельствующих о близости индоевропейских языков (брат – Bruder (нем.), brother (англ.); нос – Nase (нем.), nose (англ.) и др.). Сопоставление родного языка с другими, по утверждению ученых, помогает учащимся «вникать в самые тонкие оттенки значений родного языка, осознать его своеобразие, оценивать все его богатство, все его выразительные средства, понимать все его возможности» [6, С. 148]. При этом происходит осознание того, что есть национальное, а что составляет основу всеобщего, общечеловеческого. Например, традиции благопожелания при приветствии у русских и калмыков очень схожи. Учащимся предлагаются тексты для чтения о традициях при приветствии у русских [2, С. 33] и у калмыков [9, С. 150]. Прямое сопоставление фактов русского языка и других языков – первый этап познания

языковой картины мира – может осуществляться как на уроках в форме комментариев учителя и сообщений учащихся, так и во внеурочной деятельности в процессе выполнения учебно-исследовательского проекта: составления картотеки языковых фактов, выпуска стенгазеты или лингвистического бюллетеня, составления словаря и т. п. На втором этапе учащиеся разбирают конкретные ситуации, возникающие при общении людей, принадлежащих к разным культурно-языковым общностям. Приведем пример из текста Е.А. Быстровой: «На уроке физики в русской школе преподаватель говорит ученикам о семи основных цветах спектра. Почему в английской школе на занятиях по физике речь идет уже не о семи, а шести таких цветах? Назовите их».

Реализация обозначенных профессором Е.А. Быстровой направлений культуроведческого аспекта в обучении русскому языку требует дальнейшей разработки: определения содержания и формы работы с учащимися, составления дидактического материала для учителя (тексты из произведений художественной литературы народов России, лингвистические задачи, культуроведческая информация и др.). Главная задача обучения русскому языку в контексте диалога культур – развить ценностные ориентации школьников, сформировать у них уважение к ценностям других языков и культур, способствовать социализации личности в поликультурном мире.

Литература

1. *Воителева Т.М.* Русский родной язык: учебное пособие для 8 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова. – М.: Русское слово-учебник, 2020.
2. *Габдуллина В.Р.* Отражение языковой картины мира в межкультурной коммуникации / В.Р. Габдуллина // Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21. – № 1 – С. 140–143.
3. *Гачев Г.Д.* Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос / Г.Д. Гачев. – М.: Прогресс; Культура, 1995.

4. *Литвинко Ф.М.* Методика преподавания русского языка в школе: учебное пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

5. *Митаева Н.Х.* Взаимосвязанное обучение русскому и татарскому языкам / Н.Х. Митаева. – URL: <https://multiurok.ru/blog/vzaimosviazannoie-obuchieniie-russkomu-i-tatarskomu-iazykam-1.html> (дата обращения: 18.01.2021).

6. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.

7. Преподавание русского и польского языков с использованием технологии диалога культур: материалы IV Международной научной конференции (Томск, 21–22 октября 2010 г.) / под ред. И.В. Никиенко, О.В. Орловой. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011.

8. Русский язык в диалоге культур: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Саранск, 6 июня 2017 г.) / отв. ред. Ю.А. Мишанин. – Саранск, 2017.

9. *Сарангаева Ж.Н.* Эмблематические характеристики гостеприимства в калмыцкой лингвокультуре / Ж.Н. Сарангаева // Известия ВГПУ. Серия: Филологические науки. – 2015. – С. 148–153.

10. Языки в диалоге культур: проблемы многоязычия в полиэтническом пространстве: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (Уфа, 5 июня 2020 г.) / отв. ред. Р.А. Газизов. – Уфа: Редакционно-издательский центр Башкирского государственного университета, 2020. – 376 с.

УДК 811.161.1

Минахметова А.И.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИМЕН, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СВЕТОВЫЕ ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье представлен комплексный анализ семантики имен существительных ЛСГ «Световые явления», включающий в себя лексикографическое описание, этимологический анализ и описание дискурсивной реализации данных слов.

Ключевые слова: семантика, лексика, поэтический образ, световые природные явления.

Minakhmetova A.I.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE CONTENT ASPECT OF NAMES DENOTING LIGHT NATURAL PHENOMENA IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. This article presents a linguistic analysis of the content aspect of the nouns of the LSG “Light phenomena” on the example of the words rainbow, dawn, lightning. The study reveals a comprehensive approach that includes lexicographic description (interpretation of word meanings based on dictionary definitions; etymological analysis) and the definition of individual author combinations.

Keywords: semantics, vocabulary, poetic image, light phenomena, rainbow, lightning, dawn.

Целью данной статьи является изучение имен, называющих световые природные явления (радуга, заря, молния, зарница, метеор), в семантическом и функциональном аспектах. Семантика данных

имен изучалась прежде всего с учетом словарных дефиниций в толковых, этимологических словарях, словарях синонимов, символов и словарях поэтических образов Н.В. Павлович.

Лексикографический анализ указанных имен в толковых словарях русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, В.И. Даля показал наличие в семантике изучаемых имен следующих компонентов:

1) визуальное восприятие атмосферного явления: световой признак и признак по форме;

2) темпоральный компонент (заря – после восхода или захода солнца; радуга – после дождя; молния – кратковременная вспышка и т. д.).

Так, в «Толковом словаре» Д.Н. Ушакова слово *радуга* трактуется как «разноцветная дугообразная лента на небосводе во время дождя, образующаяся вследствие преломления в водяных каплях солнечных лучей» [1, С. 489]. «Толковый словарь» С.И. Ожегова дает следующее определение радуги: «Разноцветная дуга на небесном своде, образующаяся вследствие преломления солнечных лучей в дождевых каплях» [2, С. 589]. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля у лексемы *радуга* выявляется два значения: 1. «Оптическое атмосферное явление, возникающее вследствие преломления в водяных каплях солнечных лучей и имеющее вид разноцветной дуги на небесном своде». 2. разг. «Разноцветные краски чего-либо, в своей совокупности напоминающие радугу» [3, С. 601].

В семантике лексем *заря* и *молния* отмечается наличие коннотативного компонента: «зарождение чего-нибудь нового, радостного», например, *на заре жизни, заря свободы* [3, С. 168]. Ряд словарей отмечает многозначность некоторых слов этой ЛСГ: под зарей в «Толковом словаре» С.И. Ожегова понимается еще и «утренний или вечерний военный сигнал, который исполняется оркестром или горнистом, трубачом, барабанщиком», например, *играть зарю (зорю), бить зорю* [2, С. 168]; *молния* толкуется как «экстренный выпуск бюллетеня, газеты, книги, а также особо срочная телеграмма», например, *стенгазета-молния, брошюра печатается молнией, телеграмма-*

молния, и как «род металлической или пластмассовой быстро задерживающейся застежки», например, *куртка на молнии* [2, С. 268].

Этимологический анализ слов *радуга* и *заря* выявил их праславянское происхождение; у слова *метеор* обнаруживаются греческие корни. Нужно отметить, что в словах *молния* и *заря* одно из значений слов в славянских языках обозначает действие («сверкать») [4, С. 473; 5, С. 217].

В результате наблюдений над дискурсивным поведением слов ЛСГ «Световые явления» в пространстве художественных и поэтических текстов мы выявили следующее: слова *радуга*, *заря* часто в сознании поэтов персонифицируются в женском образе, чаще румяной молодой девушки: «*Далеко до лесного железного дня, / Когда бор, как кольчужник, гремит, / Королевну-Зарю пленить норовит*» (Н. Клюев); «*...румяна, как дева золотая, вечерняя заря*» (С. Нандсон); «*Маруся-заря, златобровая, ходит по улицам мира...*» (А. Белый); «*Заря блестит невестой молодою*» (А. Пушкин). Перекличка с народными представлениями зари в женском образе, о которых упоминает А.Н. Афанасьев [6, С. 353], свидетельствует о стереотипности мышления, ассоциирующего природные явления с образами богини, сестры, матери или супруги Солнца, что характерно для славянской культуры.

Еще одной распространенной линией олицетворения является ассоциация радуги, зари с животным миром, например, данные природные явления соотносятся с образами петуха, павлина, лебедя, волчицы, коровы, лягушки и т. д.: «*... после ливня над мокрой крышей / на небо выйдет цветной петух*» (Арабов); «*И ты, семицветная радуга, бык-корова небесных полей, ты жадно пьешь речную студеную воду*» (Ремизов); «*Петушок-заря / Над снегами паря, / Черну тучу склевал, / Золотую пшеницу рассыпал*» (Е. Алексеева) [7].

Слова описываемой группы также находят реализацию в предметных образах оружия (что особенно характерно для молнии): «*Барабанили тучи шрапнелью града, / И снаряды молний рвались над нами*» (М. Зенкевич); «*...Непрошенная гостья ночная! / Брошенная граната ручная!*» (М. Зенкевич); «*В небе молний ярче и тверже / Ре-*

зательные **ножи**» (В. Шершеневич); «*Та молния грознее, / Что прячет в складки молнии **кинжал***» (А. Мариенгоф) [7]. Молния как оружие представлена в виде острого клинка, режущего домашнего инвентаря либо огнестрельного оружия – все это связано с формой молнии и ее цветом, напоминающим блеск металла. Видимо, такие ассоциации связаны с языческими представлениями славян о боге-громовике (Перуне), преследующем врага или змея, в данном контексте молния видится как небесное грозное оружие. Считалось, что гром – это голос небесных богов, а молния – их оружие, уничтожающее змей и духовных противников и символизирующее божественный гнев [8, С. 178].

Аналогии радуги, зари с предметными формами находим в образах предметов одежды, в основном опоясывающих или вьющихся как лента, например, таких, как пояс, лента, платок, галстук и т. д.: «*Брось-ка солнце, с неба радугу / Подари мне **поясок***» (Боков); «*Чудесной радуги цветы / Его опутают, как **ленты***» (Ф. Глинка) [7].

Речевая реализация данных слов актуализирует скрытые значения, выявляющие акцентологические и эмоциональные компоненты смысла: радуга характеризуется с точки зрения визуального восприятия как разноцветное, семицветное явление природы, ассоциирующееся у носителей языка в первую очередь с категорией красоты и положительными эмоциями: «*Чудесной радуги цветы / Его опутают, как **ленты***» (Ф. Глинка), молния носит экзистенциальный характер ожидания конца света и страха перед непонятным, сверхъестественным: «*Огни зарницы огневые, / Воспламенялись чередой, / **Как демоны глухонемые**, / Ведут беседу меж собой*» (Ф. Тютчев).

Языковой символ радуги, ставший результатом эволюции и функционирования языка, в русской ментальности связывается с надеждами, благополучием, мечтами, т. е. имеет позитивное значение. Как результат этого процесса в языке существуют выражения *радужные мечты, радужное настроение, радужные надежды* и др. Этот символ берет свое начало из библейской легенды: после всемирного потопа Бог в знак договора с людьми, что потопа больше не будет, оставил на земле радугу [9, С. 75].

Представленный анализ лексики световых природных явлений позволяет раскрыть эстетические способы осмысления мира, без чего невозможно описание русской языковой картины мира. Приобщение к вековому опыту народа и его творческому переосмыслению отдельными индивидами дает возможность познать фундаментальные культурные ценности и воспринять особенности мировосприятия этноса на глубинном уровне.

Литература

1. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Ушакова. – М.: Терра-Книжный клуб, 2007. – 752 с.
2. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Дом славянской книги, 2014. – Т. 4. – 844 с.
4. *Цыганенко Г.П.* Этимологический словарь русского языка / Г.П. Цыганенко. – Киев, 1989. – 478 с.
5. Этимологический словарь русского языка: в 2 т. / сост. А.К. Шапошников. – М.: Наука; Флинта, 2010. – Т. 2. – 587 с.
6. *Афанасьев А.И.* Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. / А.И. Афанасьев. – М.: Типография Грачева и К^о, 1865. – Т. 1. – 804 с.
7. *Павлович Н.* Словарь поэтических терминов: на материале русской художественной литературы XVIII–XX веков: в 2 т. / Н. Павлович. – М.: Эдиториал УРСС, 2007. – Т. 2. – 896 с.
8. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М.: Институт славяноведения РАН, 1995. – Т. 1–3. – 689 с.
9. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия? 2001. – 208 с.

Михеева Т.Б.

*Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье приводятся определения понятий «полиэтничность» и «межкультурная коммуникация», особенности языковой подготовки поликультурной личности. Полиэтничность трактуется как объективная составляющая современного российского общества и российской системы образования. Сделан вывод о том, что активное использование региональной географической и социокультурной информации является важным средством повышения интегративной мотивации студентов и развития позитивного отношения к стране изучаемого языка, а также способствует эффективному формированию межкультурной компетенции обучающихся. Особое внимание уделяется неразрывности языка и культуры.

Ключевые слова: полиэтничность, поликультурная личность, межкультурная компетентность, языковая подготовка, диалог культур.

Mikheeva T.B.

*Don State Technology University,
Rostov-on-Don, Russia*

LANGUAGE TRAINING OF MULTICULTURAL PERSONALITY OF A STUDENT

Abstract. The article provides definitions of “multi-ethnicity” and “intercultural communication”, special feature of language training of multicultural personality. Multi-ethnicity is interpreted as an objective component of the modern Russian society and Russian educational system. It is

concluded that the active use of regional geographic and socio-cultural information is an important means to enhance the integrative motivation of students and development of positive attitudes towards the target language country, and also promotes the efficient formation of intercultural competence of the learners. Special attention is paid to the continuity of language and culture.

Keywords: multi-ethnicity, multicultural personality, intercultural competence, language training, dialogue of cultures.

Российская Федерация – одно из крупнейших полиэтнических государств. По статистическим данным, в России проживают 176 народов, наций и национальных групп. При этом языковое и культурное многообразие России определяется более 160 языками. Русский язык выступает как язык межнационального общения, а языки народов России включают 62 миноритарных языка. Эти языки воспринимаются их носителями и как историческое, и как культурное наследие. В образовательном пространстве России русский и другие национальные языки функционируют следующим образом:

– русский язык выступает как государственный язык и как язык обучения;

– родной (нерусский) язык – как государственный язык национально-государственных образований и как язык обучения.

Указанное соотношение определяется национальными и социокультурными особенностями региона, социокультурными реалиями функционирования конкретной образовательной организации. «Некоторые исследователи считают, что родной и неродной языки могут выступать как самостоятельные учебные предметы и как средство обучения другим предметам, а обучение может осуществляться как на монолингвальной (на одном из языков), так и на билингвальной основе (использование обоих языков в качестве обучения отдельному учебному предмету)» [3, С. 287]. Проблема формирования поликультурной личности, способной нивелировать недопонимание социокультурных особенностей, становится актуальной в первую очередь для образовательного полиэтнического пространства.

В нашем государстве демонстрируется внимательное отношение и интерес к национальным языкам и культурам представителей как «титულიной», так и «нетитულიных» национальностей. Задача поликультурного и этнокультурного образования становится специальной и обязательной задачей образовательной политики государства. Для современного российского образования полиэтничность – это построение и функционирование такой системы обучения и воспитания, которая учитывала бы языковые, культурные и духовные различия полиэтничного состава обучающихся [1]. Содержание поликультурного образования включает следующие компоненты:

- овладение основными понятиями, определяющими многообразие мира;
- воспитание эмоционально-положительного отношения к различным культурам и их проявлениям;
- формирование умений у обучающихся не только для конкретного региона, но и для всего поликультурного мира.

Образовательное пространство, будучи поликультурным, выходит за территориальные границы и понимается как педагогически обусловленное информационное, психологическое, социальное пространство. «Полиэтничность является объективной составляющей современного российского общества и влияет на систему образования страны. Следует признать тот факт, что современное образование как одно из главных государственно-общественных институтов, ответственных за развитие общества, готовит конкретную личность и целое поколение к надэтнической реальности» [4, С. 5]. Поликультурная личность, становясь билингом или полилингом, овладевает межкультурной компетенцией. Межкультурная компетенция – это способность человека осуществлять общение не только на родном, но и на иностранном/неродном языке с учетом специфических характеристик национальных культур, преодолевать стереотипы мышления по отношению к неродной культуре, а также комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию. При этом коммуникант эффективно использует вербальные и невербальные

средства, реализует и проверяет результаты коммуникативных намерений и вербального общения с помощью диалога и обратной связи. Процесс обучения иностранному/неродному языку (согласно современным требованиям методики) как средству коммуникации между представителями разных народов и культур осуществляется в неразрывном единстве с изучением картины мира и культуры народа, говорящего на этом языке. Взаимосвязанное обучение языку и культуре постулируется многими учеными-методистами [2]. Следует отметить, что общение – не только вербальный процесс.

Эффективность коммуникации на неродном языке зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения, наличия глубоких фоновых знаний и др. Не только знание языка способствует достижению эффективной коммуникации при общении. Для преодоления языкового барьера предпринимаются дополнительные, специальные усилия. Язык не существует вне культуры и не функционирует вне социальных условий и факторов, обусловленных образом жизни конкретного народа.

Эффективному формированию межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному/неродному языку способствуют глубокие знания о мире носителей изучаемого языка, культуре страны изучаемого языка, образе жизни представителей этой страны, национальном характере, менталитете. Таким образом, процесс формирования межкультурной компетенции при обучении языкам строится на культурологическом содержании. Активное использование страноведческой и социокультурной информации является важным средством повышения интегративной мотивации обучающихся. Необходимым становится формирование положительного отношения не только к изучаемому языку, но и к стране изучаемого языка. Процесс формирования и развития межкультурной компетенции обучающихся осуществляется в нескольких направлениях. Это знакомство с культурой страны изучаемого языка через овладение языком и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры, а также развитие личности под постоянным влиянием родной культуры и культуры

страны изучаемого языка. При эффективности процесса взаимосвязанного обучения языку и культуре преподаватель, как правило, владеет достаточной информацией сопоставительного характера, что необходимо для организации активного межкультурного диалога и результативного общения между обучающимися. Формирование межкультурной компетенции требует от всех участников процесса обучения языку не только понимания культуры и «цивилизации» изучаемого языка, но и знания преподавателем культурно-страноведческого фона обучающихся. Преподавателю необходимо обязательное проявление уважения и интереса к истории и культуре обучающихся. В этом случае сравнительно-сопоставительное представление различных явлений облегчает знакомство с национальной историей, литературой, географией страны изучаемого языка. Появляется личностно значимая для учащихся информация, увеличивается возможность их самовыражения в диалогах, межкультурном общении, в дискуссиях по поводу различных фактов и проявлений двух или нескольких культур [5].

На современном этапе своего развития мировое образование начинает актуализировать контекст диалога культур. Основной целью диалога культур является не просто подготовка квалифицированного специалиста, но и «человека культуры», способного и готового осуществлять межличностное общение и межкультурную коммуникацию. Поликультурная языковая личность, владея межкультурной компетенцией, способна и анализировать различия культур, и активно участвовать в диалоге культур. Поликультурность как умение понимать человека другой культуры, как возможность обогащения своей культуры становится неотъемлемой характеристикой языковой личности. Языковое многообразие и многообразие культур является одним из наиболее ценных элементов мирового и общероссийского культурного наследия и одновременно – философией межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном обществе. Одно из следствий многонациональности – множественность ценностных систем, не сводимых к единообразию общечеловеческих ценностей. Эффективное формирование межкуль-

турной компетенции в процессе обучения языкам обеспечивается при учете природы этой компетенции, особенности ее структуры и специфических принципов ее формирования. Таким образом, для интеграции обучающихся российских образовательных организаций в процесс академической мобильности актуализируется необходимость формирования межкультурной компетенции в процессе обучения и активно осуществляется ориентация на диалог культур при изучении языков.

Литература

1. *Михеева Т.Б.* Формирование межкультурной компетенции при обучении языкам / Т.Б. Михеева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы I Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2018. С. 198–203.

2. *Пассов Е.И.* Технология диалога культур в иноязычном образовании / Е.И. Пассов. – Липецк, 2005. – 39 с.

3. *Редько Л.Л.* Образование как важнейший ресурс развития региона / Л.Л. Редько // Актуальные проблемы современной науки. – Ставрополь, 2015. – С. 287–289.

4. *Шендрик И.Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. – М.: Издательство Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2003. – 156 с.

5. *Daver M.* Apprentissage de la langue et de la culture et la formation des competences interculturelles des étudiants // La francopolyphonie: de la langue aux langues-cultures: nouvelles pratiques, nouveaux enjeux. – Chisinau, 2011. – No. 6. – P. 132–137.

Аглуллина А.Р.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ЗНАКИ-СИМВОЛЫ «РАК» И «ЛЕВ» В ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Аннотация. Статья посвящена анализу ключевых слов в гороскопах, ориентированных на два знака – Льва и Рака. Рассмотренные нами знаки зодиака образуют оппозицию (огонь и вода), которая четко прослеживается и в характеристиках данных знаков не только на парадигматическом, но и синтагматическом уровнях организации прогностических текстов. Цель нашего исследования – выявить наиболее значимые лексико-семантические поля каждого знака зодиака, формируемые ключевыми словами. Анализ парадигматики и синтагматики данных знаков зодиака позволяет нам утверждать, что характеристики льва и рака имеют прямую отсылку к русским фразеологизмам и пословицам, которые способствуют тому, что индивид воспринимает прогноз как вызывающий доверие и уверенность в его объективности.

Ключевые слова: гороскоп, ключевые слова, знаки зодиака.

Aglullina A.R.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

SIGNS-SYMBOLS “CANCER” AND “LEO” IN PROGNOSTIC TEXTS

Abstract. The article is devoted to the analysis of keywords in horoscopes focused on two signs – leo and cancer. The zodiac signs considered

by us form an opposition (fire and water), which is clearly traced in the characteristics of these signs not only at the paradigmatic, but also at the syntagmatic levels of the organization of predictive texts. The purpose of our research is to identify the most significant lexical and semantic fields of each zodiac sign formed by keywords. The analysis of paradigmatics and syntagmatics of these zodiac signs allows us to assert that the characteristics of leo and cancer have a direct reference to Russian phraseological units and proverbs, which contribute to the fact that an individual perceives the forecast as credible and confident in its objectivity.

Keywords: horoscope, keywords, signs of the zodiac.

Проблема определения ключевого слова в разного рода текстах до сих пор остается одной из наиболее актуальных и важных в лингвистике и литературоведении. Ключевым словом принято считать повторяющиеся в тексте слова, которые обнаруживают «отношения синонимии, антонимии, морфологической производности (однокоренные слова), семантической производности (возможные образные употребления данного слова (и вообще любые отношения, при которых сопоставляемые слова обладают каким-нибудь видом семантической общности)» [3, С. 131]. В гороскопах в качестве ключевых слов выступают знаки зодиака, распределенные по стихиям: огонь, вода, земля и воздух.

В формировании нашего восприятия и понимания знака зодиака участвуют пресуппозиции, отсылающие к тому, что составляет «часть наших знаний о мире» [1, С. 288], а именно к фразеологизмам и пословицам. Например, знак зодиака Лев соотносится с представлением о льве как о крупном хищнике семейства кошачьих, это «благородный и сильный охотник, покровитель мелких тварей – «царь зверей», идеальный образ благородного и храброго мужа, образца в поведении и в отношении к слабым» [2, С. 400]. «Будучи символами, животные отображают качества людей, например, *храбрый как лев*» [4, С. 320]. Через русские пословицы «*Лев зверь всем зверям царь*», «*Лев уже и львенком грозен*», «*Льву наплевать на то, что думает о нем овца*» можно выделить, что образ этого представителя животного мира ас-

социруется с такими вполне человеческими понятиями, как чувство собственного достоинства, царственность, уверенность, гордость. Контекстуальный анализ материалов исследования позволил установить, что прогностический текст знака зодиака Лев прежде всего конструируется путем репрезентации следующих признаков: мужество, стойкость, царственность, величие, благоразумие и твердость.

«Говорим «Лев», подразумеваем – «власть». Всякий Лев убежден, что бразды правления должны передаваться в его могучие лапищи просто по умолчанию, поскольку «аз есмь царь» – это раз, а два – иначе он не играет» [5]; «Львы – короли, они знают, чего хотят, и идут прямо к цели. Настойчивость, внешняя и внутренняя красота, аура уверенности в себе и широкая улыбка гарантируют успех флирта у Львов» [6].

Если лев – хищное животное, а как знак зодиака – представитель стихии огня, то в противоположность ему рассмотрим водный знак зодиака – Рака: *«Рак – типичный представитель стихии Воды» [7]. Рак – животное класса ракообразных. Рак – четвертый знак зодиакального созвездия. «Защищаясь от душевных травм, раки ищут надежности и безопасности в одиночестве» [8]. Рак – водный знак, его настроение зависит от фаз Луны: «Главными жизненными циклами знака управляет Луна. Именно она устраивает «приливы» и «отливы» настроения» [9]. В текстах гороскопов, посвященных знаку Рак, мы можем встретить ключевые слова, не только связанные с переменчивым настроением, импульсивностью, чувствительностью, восприимчивостью и др. характеристиками этого знака, но и с соотношением водной стихии: «Раки любят переживать по делу и без». «И Раки получают то, чего им всегда не хватало, – холодный расчетливый ум. Он поможет удержаться на плаву, когда Раков лихосмоет бурная река перемен». «В начале года Раков затянет в водоворот событий». «Весной Ракам лучше научиться самим менять жизнь вокруг себя, а не следовать течению, пусть и бурному – вдруг прибьет не к тому берегу?» [10].*

Сопоставительная характеристика двух этих знаков позволяет говорить о том, что для Льва характерны следующие ключевые слова –

огонь, самоутверждение, уверенность в себе, смелость, храбрость, а для Рака – спокойствие, переменчивость, страх, неуверенность в себе.

Анализ текстов гороскопов позволил доказать, что при построении прогностических текстов используется эмоционально-оценочная лексика, способная донести до читателя информацию о субъектах как определенных символах. Таким образом, наше исследование доказывает, что ключевые слова в составе прогностических текстов устанавливают особое коллективное ассоциативное мышление на основе представлений о конкретных животных и их поведении, а также знаний в области пословиц и поговорок, фразеологизмов и энциклопедических знаний.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю.Н. Караулов. – М., 1981.
2. *Колесов В.В.* Словарь русской ментальности: в 2 т. / В.В. Колесов, Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2014. – Т. 1: А – О. – 592 с.
3. *Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М., 1983.
4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М., 1997. – 944 с.
5. Тираны и деспоты: самый властный знак зодиака – кто он? // Cosmo.ru. – URL: https://www.cosmo.ru/horoscope/weekly_fun/tirany-i-i-despoty-samyu-vlastnyu-znak-zodiaka-kto-on/ (дата обращения: 09.01.2021).
6. Самый хитрый знак зодиака // Cosmo.ru. – URL: https://www.cosmo.ru/horoscope/weekly_fun/samyu-hitryu-znak-zodiaka/ (дата обращения: 11.01.2021).
7. Совместимость знаков: Лев и Рак // Geocult.ru. – URL: <https://geocult.ru/sovmostimost-znakov/lev-i-rak> (дата обращения: 11.01.2021).
8. Знак зодиака Рак // Symbolism.ru. – URL: <http://www.symbolizm.ru/index.php/zodiak/226-rak> (дата обращения: 12.01.2021).

9. Женщина-Рак // Zen.yandex.ru. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e2b22903bf9af00b164702a/jenscina-rak--5e2ee1acecfb8000b92cf557> (дата обращения: 01.02.2021).

10. Гороскопы. Знаки зодиака // Horoscopes.rambler.ru. – URL: <https://horoscopes.rambler.ru/cancer/2021> (дата обращения: 02.02.2021).

УДК 811.161.1

Сабирова А.И.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ПОЭЗИИ РУБЕЖА XX–XXI ВЕКОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению индивидуально-авторского словообразования в поэзии Олега Чухонцева и Игоря Меламеда. Проанализированы стихотворные тексты мастеров современного поэтического слова и определены окказионализмы, образованные преимущественно суффиксальным способом.

Ключевые слова: индивидуально-авторское словообразование, окказионализм, современная поэзия, способы словообразования.

Sabirova A.I.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

INDIVIDUAL AUTHOR'S WORD FORMATION IN THE POETRY OF THE XX–XXI CENTURIES

Abstract. The article is devoted to the consideration of individual author's word formation in the poetry of Oleg Chukhontsev and Igor Melamed. The poetic texts of the masters of the modern poetic word are ana-

lyzed and occasionalisms formed mainly by the suffix method of word formation are determined.

Keywords: individual author's word formation, occasionalism, modern poetry, ways of word formation.

Изучение индивидуально-авторского словообразования, идиостиля писателей и поэтов, вопросов окказиональности является важным направлением современной лингвистики.

Вопросами описания экспрессивно-стилистических и словообразовательных особенностей неязыковых лексем занимались разные исследователи. Наиболее важными и актуальными на данный момент являются труды Е.А. Земской, Г.О. Винокура, О.И. Александровой, А.Г. Лыкова, В.В. Лопатина и др.

На сегодняшний день имеется достаточно большое количество работ, посвященных изучению индивидуально-авторского словообразования. Немало исследователей обращалось к анализу окказионализмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом плане. Помимо этого, есть работы посвященные изучению индивидуально-авторских новообразований как средства репрезентации картины мира художника слова.

Во всех этих работах так или иначе дается пояснение термину «окказионализм», а также дается разъяснение того, что действительно можно считать авторским неологизмом. Термин «окказионализм» толкуется большинством исследователей как единица языка, которая не соответствует общепринятому словоупотреблению, носит индивидуальный характер, а также обусловлена особым контекстом [Розенталь 1976: 240]. Обычно данные лексические единицы не входят в литературный язык и не являются общеязыковыми фактами.

Выделяют два вида индивидуально-авторских лексем: потенциализмы и эгологизмы. Потенциализмы, или, как еще принято их называть, потенциальные слова, образуются по продуктивным моделям, в то время как эгологизмы – по малопродуктивным и отличаются новизной и экспрессией [Земская 2008: 240].

В центре внимания большинства ученых оказываются прозаические и поэтические произведения различных периодов, наследия эпистолярного жанра, но стихотворные тексты рубежа XX–XXI веков практически не изучены с точки зрения словообразования, поэтому исследование окказионализмов в творчестве Олега Чухонцева и Игоря Меламеда является весьма актуальным в современной лингвистике.

Поэзия этого периода вобрала в себя опыт создания и использования окказиональных и потенциальных слов предшествующих эпох. Творчество выбранных поэтов отличается особым отношением к слову, пристальным вниманием к тому, как слово построено. В поэтических произведениях данных мастеров слова прослеживается тонкое чувство языка и блестящее остроумие авторов.

В стихотворчестве данных поэтов даже среди, казалось бы, общепринятых слов достаточно часто встречаются необычные единицы языка. Эти лексемы точно вписываются в структуру произведения, но при этом придают особую авторскую окраску знакомым словам.

Русский язык относится к флективному типу и характеризуется тенденцией к двуморфемной структуре слова: слово состоит из корневой и аффиксальной морфемы, поэтому в нашем языке развиты аффиксальные способы словообразования. Лингвисты отмечают, что способ суффиксального словообразования является ведущим в русском языке.

Считается, что суффикс *-ость* является самым продуктивным. С помощью него в современном русском языке образуются абстрактные существительные, мотивированные именами прилагательными. Почти от любого прилагательного можно образовать существительное со значением отвлеченного признака. Мотивирующими в таких словах являются суффиксальные прилагательные с разными морфами суффикса *-н-*. Например, в стихотворении Игоря Меламеда мы находим: *ущемленность* от прилагательного *ущемленный*: «Жалобу эту оставь, Бога ради, / ибо не сладко и ливню – ему / не превозмочь *ущемленности* – думай, / как там ему за окном, одному» (Игорь Меламед «Свет зажигаю под ноющий дождь...»).

Помимо суффикса *-ость* в поэзии рассматриваемых поэтов также можно обнаружить образования с аффиксом *-ство* (например, *моцар-ств-о* наряду с *мытар-ств-ом*). Этот суффикс служит для передачи отвлеченного значения и придает тексту сказочный характер повествования: «В этой сказке, в ее тридевятиом *моцарстве*, / позабыв о своем непробудном *мытарстве*» (Игорь Меламед «И опять принимаю я к ней ненасытно»).

В этом стихотворении мы наблюдаем игру слов: *Моцарт – царство*, наложение слов приводит к образованию *моцар-ств-о*, в связи с чем в слове находит отражение синкретизм семантики, связанный с соотношенностью двух понятий и с отражением ассоциативных рядов, что обусловлено спецификой производящих основ.

Следует заметить, что рассматриваемые аффиксы часто представляют собой форманты, которые выполняют словообразовательную функцию. Существительные с суффиксом *-тель-ств* мотивируются глаголами и обозначают действие по значению глагола. Например, в стихотворении Олега Чухонцева «Повествование о Курбском» мы находим: «Чем же, как не презреньем, воздать за мученья, / за *мучительства*, коим названия нет?»

При анализе способов образования окказионализмов мы приходим к выводу, что поэты используют различные способы сочетания узуальных основ с аффиксами. В творчестве обоих поэтов можно найти лексемы, образованные как по продуктивным моделям, так и малопродуктивным, что придает своеобразие идиостилю поэтов.

Литература

1. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М., 1976. – 543 с.
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Е.А. Земскова. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 328 с.

Скубиёва Е.Н.

*Алтайский государственный технический университет
имени И.И. Ползунова,
г. Барнаул, Россия*

МОДЕЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевого поведения языковой личности в диалогической коммуникации. Автором сделана попытка создания модели языковой личности, создающей высказывание в ситуации ответа. Языковым материалом послужили комментарии к новостным статьям, опубликованным в глобальной сети.

Ключевые слова: адресат, диалог, диалогическая коммуникация, статус отвечающего, языковая личность.

Skubieva E.N.

*Polzunov Altai State Technical University
Barnaul, Russia*

THE MODEL OF THE DIALOGIC LANGUAGE PERSONALITY INTERNET COMMUNICATION PARTICIPANT

Abstract. The article is devoted to the study of the speech behavior of a linguistic personality in dialogic communication. The author attempts to create a model of a linguistic personality that creates a statement in a response situation. The language material was comments on news articles published in the global network.

Keywords: addressee, dialogue, dialogic communication, language personality, responder status.

Переход с лингвоцентрической на антропоцентрическую методику исследования языка произошел благодаря переосмыслению роли речевой деятельности в развитии языка. Для лингвистики личность представляет интерес благодаря своей способности воспринимать и создавать речевые произведения, вступать в диалог, используя существующие языковые средства. Антропоцентрический подход в исследованиях языка и речи обусловил также обращение лингвистов к диалогической речи.

Актуальность нашего исследования заключается в желании ученых найти механизмы, управляющие процессами диалогического текстопорождения, закономерностями его существования.

К толкованию понятия языковой личности и проблемам ее структуры обращаются многие исследователи, однако в языкознании существуют две основные лингводидактические модели: модель речевой способности человека Г.И. Богина и модель языковой личности Ю.Н. Караулова. Однако модели языковой личности, предложенные разными учеными, отображают носителя языка, создающего монологическое высказывание, и не учитывают диалогическую способность последнего, что противоречит современным представлениям о диалогической коммуникации. По мнению Н.Н. Шпильной, носитель языка при диалогической коммуникации, ориентируясь на исходное диалогическое высказывание и выражая свое отношение к нему, получает в диалоге статус отвечающего, который, создавая высказывание, обозначает себя и как адресата, и как адресанта данного высказывания. Адресат речевого высказывания в процессе диалогической коммуникации принимает информацию, понимает и оценивает ее, создает собственное речевое произведение. Описанные процессы находят отражение в предложенной нами модели диалогической языковой личности. Она имеет четырехуровневую структуру:

- 1) уровень поверхностного понимания речевого произведения и отбора его для создания своего текста;
- 2) интерпретационный уровень;
- 3) модусный уровень;
- 4) интертекстуальный уровень.

Далее на примере комментариев к новостным статьям в сети интернет мы проиллюстрируем структурные уровни диалогической языковой личности.

На начальном уровне речь идет только о понимании основного предмета высказывания, т. е. читатель может рассказать, о чем написано, но не может повторить содержание высказывания. Согласно учению А.А. Ухтомского о доминанте, характерной особенностью такого процесса является наличие у человека состояния, при котором небольшое воздействие приводит запуску уже подготовленного процесса. Применимо к нашему исследованию можно сказать, что у читателя новостной статьи уже существует какое-то отношение к читаемой информации и от качества этого отношения зависит, будет ли носитель языка создавать ответное речевое произведение. Иными словами, изучив достаточное количество интернет-комментариев конкретной языковой личности, можно предположить, какие темы ее интересуют. Так, например, анализируемая нами языковая личность выбирает для своих комментариев статьи, посвященные малому бизнесу, пандемии и деятельности политической партии, членом которой она является.

На интерпретационном уровне носитель языка пользуется различными стратегиями для толкования прочитанной информации. В своей статье мы проанализируем две интерпретационные стратегии – холистическую и элементаристскую, выделенные Л.Г. Ким.

Анализируемые нами тексты комментариев отдельной языковой личности демонстрируют использование холистической и элементаристской стратегий в равной степени. Например, в комментариях к статье о травле первой заразившейся коронавирусом горожанки носитель языка использует холистическую стратегию интерпретации: «Не понимаю призывов прекратить травлю. А вот саму травлю – прекрасно понимаю». Или в ответ на статью «Убьет, руки отрубят, тогда и приходите»: «семейные» эксперты из Алтайского края оценили важность нового закона о домашнем насилии» языковая личность, также используя холистическую интерпретационную стратегию, пишет: «Абсолютно бредовый закон. Семейное насилие ничем не отли-

чается от любого другого. Если один из членов семьи начинает представлять опасность, то к чему вообще продолжать с ним отношения? Развестись – и дело с концом. Но нет. А почему? Зачем жить с опасными людьми? Ну и в итоге-то, кому такой закон нужен и выгоден?» В этом комментарии можно встретить риторические вопросы, характерные для многих речевых произведений данного носителя языка.

Элементаристскую стратегию читатель использует в комментарии к статье о пандемической ситуации в крае. Для реализации данной стратегии автор комментария сначала цитирует текст статьи: «При этом она повторила, что официально считаются зараженными только те, кто прошел тест и получил положительный результат», а потом уже пишет свое речевое произведение: «Далеко ходить не нужно: у жены тетя несколько дней чувствовала себя плохо и не могла добиться назначения теста на ковид. Сдала платно, подтвердилось. От врачей – никакой реакции. Крайздрав – не берет трубку». Использование примеров из личной жизни также является характерной чертой данного комментатора.

Для выражения в процессе коммуникации субъективного отношения к содержанию речевого произведения и к его автору существуют следующие категории: предикативность, достоверность/недостоверность информации, согласие/несогласие с ней, эмоциональность/нейтральность. Названные категории находят свое отражение на модусном уровне в модели языковой личности. Некоторые из этих значений мы проиллюстрируем на примере интернет-комментариев данного носителя языка. Речевые произведения анализируемой языковой личности эмоциональны, что демонстрирует наличие риторических вопросов: «Это каких?», «Маски – за свой счет?», «Руки мыть антисептиком – за свой счет?», «За «мудрые» советы мы сами должны нести ответственность?», а также выделение значимых для нее слов прописными буквами: «А вот это как раз полная ЧУШЬ. Именно это и надо знать. И на что нам тогда государство такое, если мы САМИ должны ответственность за это брать на себя?» и др.

Свое согласие автор комментариев выражает словами «все верно», «золотые слова» и др., для несогласия же выбирает риторические

вопросы, обращения, утвердительные предложения с инфинитивами в качестве подлежащего: «Этот буржуй – тоже бывший НКВДшник?», «Неуч, причем тут прошлое политиков?», «Развивать и поддерживать малый бизнес (или переживать из-за его деградации) – вопиющая глупость».

Заключительный уровень принятой нами модели диалогической языковой личности – интертекстуальный. Под интертекстуальностью мы понимаем диалогическое взаимодействие текстов друг с другом, что находит выражение в наличии чужеродных элементов в новом тексте, именуемых цитатами, аллюзиями и реминисценциями. Среди цитат мы выделяем две категории: цитаты, относящиеся к исходному тексту, и цитаты, взятые из других источников. Несколькими примерами продемонстрируем использование названных явлений в ответных речевых произведениях:

«Вот она и суть <...> капитализма: есть деньги – можно все, и равноправие превращается в дутовый мыльный пузырь. Есть деньги – есть права, нет денег – нет и прав. Но бороться МОЖНО! И лучшая защита – нападение!»

«Но и невооруженным глазом видно».

«Но российские <...> – такие сектанты, что им хоть кол на голове теши».

«И я этот процент бюджета потрачу вовсе не для оздоровления родных и близких, а ради набивания кармана?! Дорогой мой БОЛВАН, ты уразумей уже, что средняя температура по больнице (с учетом морга) может быть 36.6, но это вовсе не означает здоровья клиентов!»

Как мы видим, автор в своих речевых произведениях в качестве интертекстуальных элементов использует цитаты: поговорки – «лучшая защита – нападение»; идиомы – «дутовый мыльный пузырь», «невооруженным глазом», «хоть кол на голове теши»; устойчивые выражения из разных общественных сфер – «набивание кармана», «средняя температура по больнице». Также автор использует цитаты из текстов комментируемых им статей (смотрите выше пример об элементаристской стратегии интерпретации).

Для создания собственного речевого произведения описанная нами языковая личность выбирает темы в соответствии со своими политическими взглядами и мировоззрением, используя при этом как холистическую, так и элементаристскую стратегии интерпретации. Не остаются без ответа и тексты, созданные другими комментаторами, при этом данный носитель языка полностью игнорирует неэтичные вопросы. При создании собственных речевых произведений автор использует различные интертекстуальные вкрапления – как из исходного текста, так и из других: пословицы и поговорки, идиомы, устойчивые выражения. Для эмоциональности и привлечения внимания к отдельным словам носитель языка пишет прописными буквами. Также эмоциональность автору помогают выразить риторические вопросы.

Проведенный анализ речевого поведения языковой личности интернет-комментатора позволяет предположить, что при моделировании языковой личности следует учитывать ее диалогическую способность, и позволяет говорить о четырех структурных уровнях диалогической языковой личности. Это уровень первичного понимания и отбора, интерпретационный, модусный и интертекстуальный уровни. Названные уровни требуют детального исследования и пояснения, что мы планируем сделать в перспективе.

Литература

1. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – Калинин: Издательство Калининского государственного университета, 1986. – 86 с.
2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Либроком, 2019. – 264 с.
3. *Ухтомский А.А.* Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
4. *Шпильная Н.Н.* Зеркальная симметричность коммуникативной ситуации как условие генезиса диалогического высказывания / Н.Н. Шпильная // Культура и текст. – 2017. – № 3 (30). – С. 154–166.

Хайрутдинова Г.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРОБЛЕМА ПРОТОТИПИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ГРАММАТИКЕ: НА МАТЕРИАЛЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ

Аннотация. Статья посвящена анализу прототипических единиц, рассматриваемых в рамках определенной части речи. Главное внимание уделено выявлению центрального (прототипического) и периферийного подклассов имен числительных. Представлена авторская трактовка проблемы в лингвистическом и методическом аспектах.

Ключевые слова: прототипический подход, части речи, имя числительное, прототипические числительные.

Hayrutdinova G.A.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE PROBLEM OF PROTOTYPICAL UNITS IN GRAMMAR: ON THE MATERIAL OF NUMERICAL

Abstract. The article is devoted to the analysis of prototypical units considered within a certain part of speech. The main attention is paid to identifying the central (prototypical) and peripheral subclasses of numeral names. The author's interpretation of the problem in linguistic and methodological aspects is presented.

Keywords: prototypical approach, parts of speech, numeral, prototypical numerals.

Почти до конца XX века, как отмечается в научной литературе, в лингвистике доминировал классический (структурный) подход.

В рамках этого подхода удалось достичь значительных результатов в области описания языка как системного образования, изучения семантики и функционирования языковых единиц. Вместе с тем в исследованиях ученых неоднократно указывалось на то, что не все языковые единицы поддаются анализу с позиций структурного подхода.

В любом языке есть такие явления, которые не укладываются в жесткие рамки какой-либо категории с определенным набором признаков. К числу подобных феноменов можно отнести единицы переходного характера, какие-то пограничные явления и т. п. Так, в морфологии до сих пор полемичным остается вопрос о выделении в отдельную часть речи модальных слов, ведутся дискуссии относительно объема ряда частей речи, например, местоимений, глаголов.

В рамках такого направления, как когнитивная лингвистика, ученые стали предлагать иные подходы к рассмотрению языковых единиц. С точки зрения современных исследователей, попытка уйти от принципов структурного подхода стала осуществляться в рамках полевого подхода. В современной грамматике полевой подход, как известно, наиболее системно представлен в теории функционально-семантических полей (работы А.В. Бондарко, В.С. Храковского, М.А. Шелякина и др.).

Еще одним из подходов, в рамках которого предлагается иное осмысление языковых единиц, следует считать прототипический подход. В его основе лежит представление о некотором типичном образце, вокруг которого формируются другие элементы группы (или категории). Возникновение теории прототипов связано с работами американского психолога Э. Рош. Она применяла прототипический подход по отношению к естественным объектам окружающего мира, а также в процессе экспериментальной деятельности.

Использование прототипического подхода в грамматике предполагает выявление тех языковых единиц, которые в наибольшей степени соответствуют характеристикам данной группы (или класса) грамматических объектов.

Прототипический подход в последние десятилетия получает все большее распространение в морфологии: изучаются, например, про-

тотипические существительные, прилагательные, глаголы. Так, Ю.П. Князев центральными (прототипическими) адъективами считает качественные прилагательные, а среди них, в свою очередь, – параметрические и оценочные прилагательные [3, С. 233]. Н.Н. Болдырев в рамках прототипического подхода рассматривает такую часть речи, как глагол. По мнению ученого, к числу прототипических относятся глаголы конкретного физического действия, или акциональные, глаголы. Например: *рубить* (дрова), *шить* (платье), *мыть* (окно). Семантика данных глаголов связана с концептом «действие», а также с определенными свойствами субъекта и объекта такого действия. Неакциональные глаголы (т. е. глаголы, обозначающие процесс, состояние, отношение) не обладают всеми типичными признаками глагола [2, С. 348].

Интерес для исследования в рамках прототипического подхода представляют также имена числительные, однако мнения ученых по этому вопросу различаются. Например, с точки зрения С.И. Богданова, ядро числительных как части речи образуют количественные числительные, так как словам этого разряда доступен весь спектр значений, которые могут выражать числительные, и именно эти слова проявляют набор свойств, формирующих грамматическую специфику данной части речи. Однако при этом важно отметить, что из состава количественных числительных исключен ряд грамматических единиц ввиду их принадлежности другому грамматическому классу. Речь идет о лексеме *один*, являющейся, по мнению С.И. Богданова, счетно-местоименным прилагательным, а также о словах *тысяча*, *миллион*, *миллиард*, которые отнесены к существительным [1, С. 307, 311, 319].

Согласно позиции Г.И. Пановой, к прототипическим числительным (т. е. к ядру, центральному классу слов этой части речи) следует отнести подавляющее большинство количественных числительных (*семь*, *тридцать*, *пятьсот* и т. п.). Именно эта группа языковых единиц обладает всеми семантико-грамматическими свойствами, характерными для имен числительных. В то же время не все количественные числительные, с точки зрения исследователя, могут называться прототипическими. Исключение составляют такие количественные

числительные, как *тысяча, миллион, один, два, три, четыре*, а также слова *сорок, девяносто, сто* [4, С. 177–180].

Мы придерживаемся широкого подхода к трактовке объема числительных как части речи, включая в ее состав количественные, собирательные, порядковые и дробные числительные. Полагаем также, что при рассмотрении проблемы прототипических единиц в рамках этой части речи следует анализировать их с учетом конкретного аспекта исследования, предполагающего описание семантики, формально-морфологических особенностей, системы словоизменения или синтаксических свойств. В данной статье мы рассмотрим лишь первый из обозначенных аспектов.

Итак, если иметь в виду выделение прототипических числительных с точки зрения их семантики, то к ним надо отнести все количественные числительные, в том числе и слова типа *один, тысяча*. Причины такого решения состоят в следующем. Включение слов *один, два, тысяча, миллион, миллиард* (помимо таких традиционно включаемых единиц, как *семь, шестьдесят, пятьсот*) в группу прототипических числительных основано, во-первых, на том факте, что они способны обозначать отвлеченное число и количество предметов, наряду с остальными числительными центрального подкласса. Во-вторых, это необходимо для сохранения соответствия основной (базовой) группы слов данной части речи однородному ряду сигнификатов, отражающего математический ряд натуральных чисел. В-третьих, если исключить, к примеру, слово *один* из числа прототипических числительных, то подобная же процедура должна быть применена и в отношении составных числительных типа *сто один, двести тридцать один* и т. д., что вызывает очень серьезные возражения, т. к. фактически сводит на нет логико-семантические основания выделения не только прототипических числительных, но и всего рассматриваемого грамматического класса. Соответственно периферию этой части речи с точки зрения семантики образуют числительные собирательные (типа *пятеро*), порядковые (*шестой*) и дробные (например, *семь восьмых*).

Перейдем к рассмотрению данного вопроса на материале школьных учебников. Следует сказать, что в деле разработки учебников и учебных пособий наша методическая наука достигла значительных результатов. Учитывая многонациональный состав Республики Татарстан, хотелось бы особо акцентировать внимание на том факте, что еще совсем недавно в Казани выпускались учебники русского языка, адресованные учащимся татарских школ. У истоков этой творческой деятельности стояли представители Казанской лингвометодической школы во главе с выдающимся ученым, заслуженным деятелем науки РСФСР и ТАССР Л.З. Шакировой. Однако около десяти лет назад эта традиция оказалась прерванной. И сейчас школьники Татарстана обучаются по одному из нескольких типов учебников, которые, безусловно, совершенствуются в результате кропотливой работы ученых-методистов, однако эти учебные издания, к сожалению, не ориентированы на учет национального многообразия обучаемых.

Обратимся к рассмотрению одного из таких учебных изданий. Как известно, системные сведения о числительных в рамках среднего концентра представлены в 6 классе. В учебнике русского языка под редакцией Н.М. Шанского, кроме общей характеристики этой части речи, дается также информация о группах (или разрядах) числительных. При этом указывается на выделение в этом классе грамматических единиц количественных и порядковых числительных. Однако вначале дается характеристика порядковых числительных (иначе говоря, единиц периферийного подкласса) и лишь затем описываются особенности количественных числительных, т. е. единиц прототипических. Сообщается, что в группе количественных числительных выделяются три разряда – числительные, обозначающие: а) целые числа (*два, сто десять*), б) дробные числа (*две третьих*), в) несколько предметов как одно целое (т. е. собирательные числительные типа *двое*). Отметим, что числительные *один* и *тысяча* как необходимые элементы ряда натуральных чисел включены в состав количественных числительных, что мы считаем весьма целесообразным. В то же время расширение группы количественных числительных, т. е. включение в их состав дробных и собирательных числительных, не дает

возможности сформировать у школьников необходимых представлений о прототипическом ядре этой части речи [5, С. 43, 58 и др.].

Таким образом, проанализировав научную литературу и методические издания по рассматриваемой проблеме, можно сделать следующие выводы. В плане лингвистическом вопрос о прототипических числительных является достаточно сложным и может не иметь единственного подхода к его решению. С нашей точки зрения, изучение этого вопроса должно осуществляться в рамках конкретного аспекта анализа с учетом семантических, формально-грамматических или синтаксических свойств числительных.

Важной составляющей проблемы является методика изучения данной темы в системе школьного преподавания. Если судить об изложении материала по рассматриваемой части речи в действующем учебнике, то представления о прототипических числительных у обучаемых формируются в недостаточной степени. В материалах учебника представлены только сведения, полученные в рамках традиционного (структурного) подхода. Мы далеки от мысли о том, что учет результатов исследований в области когнитивной лингвистики означает обязательное введение какой-то новой информации по рассматриваемой теме. В то же время мы полагаем, что наблюдения и выводы, имеющиеся в той области лингвистики, которая занимается в том числе вопросами структурирования получаемой человеком информации, должны быть учтены в практике школьного преподавания. С нашей точки зрения, формированию интуитивного представления о прототипическом ядре числительных могла бы способствовать более корректная подача материала о классификации числительных и изменение последовательности в сообщении сведений о разрядах числительных: в соответствии с деятельностью когнитивных механизмов усвоения знаний было бы логично в первую очередь знакомить обучаемых с центральной группой слов, т. е. с количественными числительными.

Литература

1. *Богданов С.И.* Имя числительное / С.И. Богданов // Морфология современного русского языка. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2013. – С. 307–328.
2. *Болдырев Н.Н.* Язык и система знаний. Когнитивная теория языка / Н.Н. Болдырев. – М.: Языки славянской культуры, 2018. – 478 с.
3. *Князев Ю.П.* Имя прилагательное // Морфология современного русского языка / Ю.П. Князев. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2013. – С. 173–240.
4. *Панова Г.И.* Современный русский язык. Морфология: словарь-справочник / Г.И. Панова. – Абакан: Издательство Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, 2003. – Ч. 1. – 264 с.
5. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; под ред. Н.М. Шанского. – М.: Просвещение, 2017. – Ч. 2. – 175 с.

УДК 811.161.1

Шакмакова А.М.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения категории рода имен существительных на уроках русского языка, а также существующие учебно-методические комплексы по русскому языку. Проводится анализ технологии проблемного обучения. Раскрывается потенциал использования технологии на уроках русского языка при изучении категории рода имен существительных.

Ключевые слова: методика, категория рода, технология, проблемное обучение, урок, русский язык.

Shakmakova A.M.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

THE PECULIARITIES OF LEARNING THE CATEGORY OF GENDER OF NOUNS IN RUSSIAN LESSONS

Abstract. The article considers the peculiarities of studying the noun and its grammatical categories in Russian language lessons, as well as relevant teaching methods and modules. A profound analysis of the problem-based method of teaching has been carried out. The purposes of using the abovementioned technology when studying the noun in the Russian classroom are revealed.

Keywords: methodology, the category of gender, technology, problem-based learning, lesson, the Russian language.

Важнейшей целью современного образования является воспитание ученика, способного к самообучению. В современном динамичном мире, требующем постоянного развития, эта способность представляется наиболее важной. Поэтому главное направление новых стандартов – усиление внимания к развивающей стороне обучения, к формированию у школьников умения учиться.

Род имени существительного как основная грамматическая категория изучается еще с начальной школы. Ученики постепенно овладевают теоретическими знаниями и учатся применять их на практике при выполнении разного рода упражнений, направленных на закрепление и отработку полученного теоретического материала. Изучение рода имени существительного реализуется по-разному в различных учебно-методических комплексах.

В методике преподавания русского языка в средней школе усвоение и правильное использование грамматического рода имени существительного занимает одно из ведущих мест. От понимания данной темы напрямую зависит правильное определение склонения имен существительных и, следовательно, правописание. Методическую

работу нужно проводить таким образом, чтобы учащиеся могли с легкостью определять род склоняемых существительных, работать со сложными случаями определения грамматического рода. В связи с этим необходимо уделять большое внимание роду как грамматической категории на уроках русского языка.

Анализ основных УМК – под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой, под редакцией В.В. Бабайцевой и под редакцией М.М. Разумовской – показал, что упражнений, направленных на полное усвоение темы рода имени существительного, недостаточно, а также описания предложенных заданий не полностью раскрывают потенциал современных педагогических технологий, применяемых на уроках русского языка при изучении грамматического рода имени существительного. Это свидетельствует о недоработке учебников, их устаревании. На наш взгляд, изучение темы «Категория рода имен существительных» на уроках русского языка с применением технологии проблемного обучения повышает интерес к исследуемому материалу, способствует развитию критического мышления, раскрытию творческого потенциала учащихся.

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия, а через это происходит формирование творческих способностей, развитие продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций [4, С. 20].

Технология проблемного обучения является одной из наиболее актуальных и перспективных технологий с точки зрения актуализации новых знаний, развития творческих способностей и самостоятельности учащихся, их всестороннего развития, качества получаемого образования. Проблемное обучение рассматривается как система методов и приемов, направленных на целенаправленное создание проблемных ситуаций и решение их путем анализа, задействования механизмов критического мышления обучающихся.

И.Я. Лернер рассматривает значимость проблемного обучения в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям советской школы» [3, С. 3].

Важно отметить, что реализация технологии проблемного обучения на уроках русского языка возможна лишь при определенном стиле общения между учителем и учеником, при котором ученик может открыто выражать свои мысли, анализировать проблемную ситуацию и высказывать свою точку зрения под пристальным и доброжелательным вниманием преподавателя к мыслительному процессу ученика.

Для изучения рода склоняемых существительных мы разработали следующие упражнения, основанные на технологии проблемного обучения, с учетом требований системно-деятельностного подхода в обучении русскому языку, а также принципа текстоцентризма. Упражнения выполняются на основе фрагмента 22 главы «Чудеса механики» произведения Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей».

Упражнение 1. Что вы знаете об имени существительном? Вспомните основные грамматические признаки этой части речи. Игра «Снежный ком», во время которой ученики по очереди называют по одному факту об имени существительном.

Упражнение 2. Прочитайте предложенное стихотворение. Какова основная мысль данного произведения? Выпишите все имена существительные, определите их род, число и падеж.

В тот год осенняя погода
Стояла долго на дворе,
Зимы ждала, ждала природа.
Снег выпал только в январе
На третье в ночь. Проснувшись рано,
В окно увидела Татьяна
Поутру побелевший двор,
Куртины, кровли и забор,

На стеклах легкие узоры,
Деревья в зимнем серебре,
Сорок веселых на дворе
И мягко устланные горы
Зимы блистательным ковром.
Все ярко, все бело кругом.
(А.С. Пушкин).

Примечание: куртина – часть крепостной стены или крепостного вала между двумя военными укреплениями, кровля – крыша.

Упражнение 3. Как вы считаете, могут ли возникнуть трудности при определении рода имен существительных *рояль, полотенце, простыня, кофе, корабль, фамилия, село, шампунь, впечатление, тюль, мозоль, жури*? Работа в парах. Определите род представленных существительных.

Упражнение 4. Составьте предложения с существительными, при определении рода которых обычно возникают трудности. Как вы думаете, с чем могут быть связаны сложности? Как их можно преодолеть?

Упражнение 5. Проблемный вопрос. Во всех ли словах мы можем легко определить род? Почему? Зачем нам нужно уметь определять род имен существительных? Почему мы говорим, что имя существительное имеет род, а имя прилагательное изменяется по родам?

Текст.

«Винтик, Шпунтик и Бублик проснулись ни свет ни заря и снова принялись за починку автомобиля. Трое друзей решили устроить пробную поездку. Поколесив вокруг дома и подняв тучу пыли, они выехали за ворота и помчались по улице. Скоро они увидели малышей, которые занимались уборкой фруктов. На яблоне сидели Торопыжка, Растеряйка и Авоська с Небоськой. Рядом на груше трудились Гуся, Молчун и Стрекоза. Малышки старательно катали во всех направлениях яблоки. Незнайка бегал среди работающих и с упоением командовал.

Сиропчик и Пончик тоже трудились. Они катили грушу, но груша не хотела катиться туда, куда нужно, а катилась, куда вовсе не

нужно. Каждый знает, что форма у груши совсем не такая, как у яблока, и если ее толкать, то она будет кататься на одном месте, по кругу. К тому же груша была очень мягкая. При падении с дерева она примялась, а Сиропчик и Пончик, катая, совсем истолкли ей бока.

Через несколько минут черенок был перепилен и яблоко повисло на веревке. Винтик велел Бублику подогнать машину прямо под висящее яблоко».

Упражнение 6. Работа в парах. Прочитайте текст. Каковы тема и идея текста? Обратите внимание на представленные в тексте существительные: какого они рода? Каким образом вы определили род неодушевленных существительных?

Упражнение 7. С какими частями речи согласуются имена существительные? Найдите в предложенном тексте словосочетания, построенные на основе согласования, существительное плюс прилагательное и сочетания существительных и глаголов в прошедшем времени. Определите род слов.

Упражнение 8. Имя главного героя – Незнайка. Какой род имеет слово «незнайка»? Может ли оно выступать в качестве женского? А в качестве мужского? Как называются подобные существительные?

Упражнение 9. Работа в парах. Составьте список имен существительных общего рода. По каким параметрам можно определить существительное общего рода? Что они обычно обозначают? Выделите окончания приведенных слов и определите их склонение.

Упражнение 10. Составьте предложения, используя существительные общего рода. Можно ли согласовывать их с: а) глаголами в прошедшем времени в мужском и женском роде одновременно, б) с прилагательными и другими адъективными формами в мужском и женском роде? Какой вывод можно сделать?

Упражнение 11. Рефлексия. С какими особенностями грамматического рода имен существительных вы познакомились? Почему важно правильно определять род имени существительного?

Подводя итог всему вышесказанному, можно утверждать, что применение технологии проблемного обучения при изучении категории рода имен существительных способствует формированию це-

лостного представления о роде как грамматической категории у школьников, развитию их творческих способностей и продуктивного мышления.

Литература

1. *Верчасов В.М.* Проблемное обучение в высшей школе / В.М. Верчасов. – Киев, 1977 г. – 320 с.
2. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М., 2005. – 37 с.
3. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1976. – 64 с.
4. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 2007. – 240 с.
5. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. *Юнина Е.А.* Новые педагогические технологии: учебно-методическое пособие / Е.А. Юнина. – Пермь: Издательство Пермского регионального института педагогических информационных технологий, 2008. – 148 с.

УДК 811.161.1

Шестеркина Н.В.

*Мордовский государственный университет,
г. Саранск, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЕНА ЯЗЫЧЕСТВА И СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОСОЧЕТАНИЙ О СВЕТЕ)

Аннотация. В статье на основе коллективной памяти и русских фразеосочетаний, составляющих кластер «свет», выявляются цен-

ностные языческие и средневековые константы христианского сознания, исследуется наличие следов мифологического сознания в данных фразеосочетаниях и их взаимодействие с религиозным сознанием.

Ключевые слова: фразеосочетания, свет, коллективная память, язычество, христианское сознание, мифологическое сознание, религия.

Shesterkina N.V.
Mordovien State University
Saransk, Russia

**THE PROBLEMS OF FORMING OF A LANGUAGE
PERSONALITY IN THE TIME OF PAGANISM
AND MIDDLE AGES
(BASED ON PHRASE COMBINATION ABOUT LIGHT)**

Abstract. On the basis of collective memory and Russian phrase combinations, forming a cluster “light”, the value-based pagan and medieval constants of Christian consciousness are revealed. The presences of traces of mythological consciousness in these phrase combinations and their interaction with religious consciousness is explored.

Keywords: phrase combinations, light, collective memory, paganism, Christian consciousness, mythological consciousness, religion.

Свет – субстанция, экзистенциально присущая миру, пронизывающая все сущее на земле (сравните сочетание значений «свет» и «мир» у слова *světъ), что объясняет появление фразеосочетаний (ФС) «белый свет», «Божий свет», «вольный свет», которые обозначают мир, наполненный светом. В духовных стихах и заговорах «белый свет» является единственным местом, где может существовать человек и все живое. Это – неперемнное условие жизни.

Цель статьи – концептуализация номинации «свет» в значении «мир» на материале русских пословиц, а также выявление структурных констант в составе фразеологических сочетаний. Эти сочетания

с метонимом «свет» О.Ф. Воробьевская называет «фразеологическими единицами со стержневым компонентом “свет”» [3]. В данном окружении этот концепт принадлежит к категории «Пространство». Фразеосочетания *сей / белый / вольный / божий / крещеный / весь свет* и отдельная номинация «свет» в современных словарях встречаются синкретично как «Земля, мир, вселенная, а также люди, населяющие землю» [9, С. 572]. У В.И. Даля свет – «Вселенная, мир, земля наша, шар земной» [4, С. 760–761], т. е. пространство – этот концепт относится к физическому миру. Ведь представление о пространстве зависит от человеческого сознания. Такое представление определяет, что мифопоэтическое пространство наделено одухотворенностью, которое и породило множество пространственных оппозиций и главные параметры членения мира «(небо – земля, внутренний – внешний, высокий – низкий, далекий – близкий и т. п.)» [5, С. 413].

Славяне почитали свет, «в народном понимании существуют отдельно солнце и белый свет как освещенное небо» [10, С. 246], например, в материале заговоров: «...все православные христиане радовались и веселились солнцу красному и свету белому, заре утренней...»

Лексема «свет» объединяет вместе землю и небо. Свет с эпитетом «белый» («вольный») представляет все, что сотворено: он показывает землю, светила на небе и своим источником имеет Святого духа (Иисуса Христа). В книгах духовных стихов описаны элементы белого света, из которых состоит тело самого Христа: «Начинался белый свет от Свята Духа, ... самого Христа... / Солнце красное от лица Божия, / Млад-светел месяц от грудей Божьих, / Звезды частые... от риз Божьих, / Зори светлые от очей Божьих, / Самого Христа, царя Небесного» [смотрите об этом также: Шестеркина, 2010].

Одновременно свет может быть этим (сим) и тем светом: эпитет «белый» относится лишь к этому свету, ассоциируясь с жизнью на земле. В ФС тот свет включается и как рай, и как ад. Оба эти местоимения (сей и тот) противопоставлены друг другу как этот и тот свет. Часто слово «свет» является синонимом слова «мир» [8, С. 103]. По В.В. Колесову, самым древним является ФС «сей свѣтъ». В XIII веке

из Византии на Русь приходит заимствование, которое явилось противопоставлением «сего свѣта» «тому свѣту». «Свет» есть только на земле, он пространственно ограничен, но его хорошо видно. Позднее в христианской литературе, особенно переводной, появляется слово «мир». «Сей миръ» противопоставлен «оному свѣту» [7, С. 220].

Вольный свет. До XIV века слово «воля» имело два значения: «желание высшей силы (оно понимается как собственное стремление)» и «уверенность, что время от времени у человека возникает свобода выбора». На воле, воля – это внешняя сторона, вольный свѣтъ – это видимый окрестный мир, Воля – все, что вовне [7, С.119].

Белый свет. В природе славяне видели в дремучем лесу враждебность, а в чистом поле – врагов. Но белый свет они считали беспредельностью мира. У людей постоянно развиваются представления о врагах; также вместе с природой христианские понятия сталкиваются с отношением к миру: «дикость – варварство – культура... Лес – поле – свет – и мир» [7, С. 209–210].

Согласно В.В. Колесову, расхождение сказочной и былинной традиций включает в себя *чистое поле*, в былинах это – «пограничная» полоса, где сказочный или былинный герой дожидается испытаний. Однако в сказках поле встречается очень редко. «Он [герой] вынужден гулять за порогом своего дома, вдали от родичей, во враждебном мире. Это и есть *белый свет*» [7, С. 213, 219–220]. Но значение слова «свет» близко значению слова «поле»: это «нечто светлое, белое, открытое». С развитием интеллектуальной деятельности семантика слова «свет» постепенно расширяется.

ФС «бѣлый свѣтъ» известно с XVII века. Его тайный смысл заключается в том, что временная характеристика (рассвет после тьмы) раскрывается в пути героя сказки или былины [7, С. 221–222]. Данным фразеосочетанием обозначается неизведанный мир, который окружает героя. «Чистое поле» является противопоставлением «темному лесу», а «белый свет» – «подземному царству», он противопоставлен царству тьмы. «Поле» располагается горизонтально, а «дом» (или «лес») – вертикально сакральному плану: где поле – там «свет», а где «дом» или «лес» – «тьма». Белый свет освещает землю и преде-

лы, которые можно познать и подчинить себе. А «чистое поле» враждебно всегда, постоянно, однако «белый свет» может приносить человеку пользу [7, С. 223]. Такие представления заимствовались и книжной речью. Со временем появился церковный эквивалент белого света – «Божий свет».

В представлении о «свете» как о «мире» фразеосочетание «чистое поле», имеющее свои пространственные характеристики, появилось намного раньше белого света, а в былинах и сказках возникла общая идея, что мир – это многообразие событий. Мир связан с тем, что любое пространство состоит из предметов и не может существовать без них. Для времени, соответственно, важно перемещение предметов, однако если нет движения, время невозможно познать. Мир рождается в точке пересечения пространства и времени, а сам он порождает свет и вселенную. «Миром» в Древней Руси считалась совокупность людей. Но уже в конце XV века «белый свет» превращается в «весь белый свет», заменяя собою «весь мир» [7, С. 225–226; смотрите также: Шестеркина, 2006].

Основа ФС «весь белый свет» восходит к древнейшим формам видения мира, его коллективно-родового осознания и моделирования, создающего противопоставления «свой – чужой», «свет – тьма» («день – ночь», «жизнь – смерть») и «известный – неизвестный». В древние времена люди думали, что если в светлое время суток земля получает от солнца добрые силы, то ночью оно оставляет людей во тьме и во власти зла. Поэтому свет – не только лучистая энергия, которую воспринимают зрением, но и весь мир, который можно увидеть, и поэтому познать, освоить. Свет Божий происходит от Божества, Бога и подчинен воле Бога. Такой образ ФС имеет в своей основе древнее представление, что время и пространство едины. Время (рассвет, светлое время дня) разворачивается в пространство – свет как земные пределы, где проходит жизнь человека. Сочетание лексемы «белый» (поначалу «светлый, прозрачный») с лексемой «свет» является, во-первых, поэтическим повторением типа «путь-дорога», «скорбь-тоска» и т. д. (т. е. «белый свет» – это «светлый свет»), а во-вторых, свидетельствует о разности представлений о пространстве

и времени. Со временем белый свет стал считаться эквивалентом Божьего света [2, С. 393–394].

Позднее в представлениях христиан «белый свет» («этот свет») стал противопоставляться «тому свету» – «загробному миру» как явный мир, противопоставляемый миру непознаваемому. Такой новый образ фразеосочетания лежал в основе пространственно-временной метафоры, где весь видимый земной мир и все в нем существующее уподобляется физическо-природному явлению. В самом сочетании отражаются стереотипы представления о мире в целом, а свет является символом жизни [2, С. 394].

Оказалось, что концептуальный признак «пространство» является базовым в структуре концепта «свет/мир». В словаре А.К. Бириха ФС «белый свет» определяется следующим образом: «(народно-поэт.) Земля со всем существующим на ней, вселенная» [1, С. 626]. Это сочетание исходит от определения «яркий дневной свет», а само слово «свет» уже в глубокой древности имело значение пространства – «окружающий мир, вселенная», и этому поспособствовала противоположность мифологичности «этого» света, т. е. солнечного мира живых, «тому» свету – темному царству мертвых. Большую роль в образовании ФС сыграла положительная символика белого света. В те времена белое лицо, белое тело, белые руки считались непременным условием красивого человека. «Белыми людьми» стали называть в феодальной России крестьян, освобожденных от феодальной повинности, т. е. свободных земледельцев.

О «том» и «этом» свете написано уже довольно много. Начиная со времен античности и язычества и в христианском сознании тексты об «этом» свете, т. е. «здесь», и о «том» свете, т. е. «там», стали стереотипом оппозиции, где «здесь» традиционно стало называться «этим светом», «светом подлунным», т. е. жизнью, а «там» – «тем светом», загробным миром, раем или адом, что становится доступным для человека только после его физической кончины, для каждого в меру его вины в «этом» мире, окрашенном либо в положительные, либо в отрицательные тона [6, С. 81].

Итак, проведенный анализ номинации «свет/мир» позволил выявить, что данная номинация содержит концептуальные признаки, сохранившиеся до настоящего времени. В анализируемых фразеосочетаниях представлена христианская космогония: мир создан волей Божьей из ничего. Люди в нем – чада света сего, мира. Отмечается, что русский мир очень просторен, это не угол и не клин, связанные с архаической оппозицией «свой – чужой». Но у русского мира есть край, и в этом может проявляться связь с космогоническими моделями древности.

Литература

1. *Бирих А.К.* Русская фразеология: историко-фразеологический словарь / А.К. Бирих. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 926 с.
2. *Брилева Е.С.* На белом, этом свете / Е.С. Брилева // Большой фразеологический словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс Книга, 2006. – С. 393–394.
3. *Воробьевская О.Ф.* Семантическая структура ФЕ со стержневым компонентом свет / О.Ф. Воробьевская // Семантика языковых единиц. – М., 1993. – Ч. 2. – С. 18–21.
4. *Даль В.И.* Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М.: АСТ, Астрель, 2004. – 752 с.
5. *Евтушенко Е.И.* Пространственная ориентация / Е.И. Евтушенко // Антология концептов. – М.: Гнозис, 2007. – С. 413–424.
6. *Иванова Е.Ю.* «Здесь» и «там» как интертекстуальные элементы поэтического творчества Иннокентия Анненского / Е.Ю. Иванова // Colloquium: международный сборник научных статей. – Белгород; Бергамо: Издательство Белгородского государственного национального исследовательского университета, 2005. – С. 79–91.
7. *Колесов В.В.* Мир человека в слове Древней Руси / В.В. Колесов. – Л.: Издательство Ленинградского государственного университета, 1986. – 312 с.
8. *Никитина С.Е.* Устная народная культура и языковое сознание / С.Е. Никитина. – М.: Наука, 1993.
9. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.

10. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков. – М.: Наука, 1981. – 607 с.

11. Шестеркина Н.В. Дихотомия «день – ночь» как репрезентанты темпорального признака концепта «свет – тьма» / Н.В. Шестеркина // Новое в когнитивной лингвистике. – 2006. – Вып. 8. – С. 590–596.

12. Шестеркина Н.В. Соотношение концептов «светлый – святой» в русском языке / Н.В. Шестеркина // *Lingua mobilis*. – 2010. – № 3 (22). – С. 103–108.

УДК 811.161.1

Шейхи Х.

*Университет имени Шахида Бехешти,
г. Тегеран, Иран*

**ИЗУЧЕНИЕ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА
(НА ОСНОВЕ ТРУДА УЧЕНЫХ-ФИЛОЛОГОВ
КОНЦА 60-Х ГОДОВ)**

Аннотация. Сочетаемость – это свойство языковых единиц сочетаться в речи при образовании единиц более высокого уровня, отражающее синтагматические отношения между ними. Сочетаемость является одним из фундаментальных свойств единиц языка. Изучение сочетаемости языковых элементов позволяет идентифицировать и классифицировать их, выявлять их варианты, функциональность, обнаруживать скрытые категории, определять условия образования переносных значений.

Ключевые слова: сочетаемость слов, лексико-семантическая группа, классификация, русский язык.

Sheykhi H.
Shahid Beheshti University,
Tehran, Iran

**THE STUDY OF THE COLLOCATION OF WORDS
IN THE RUSSIAN LANGUAGE (ON THE BASIS OF THE WORK
OF SCIENTISTS-PHILOLOGISTS OF THE LATE 60S)**

Abstract. Compatibility is the property of linguistic units to be combined in speech during the formation of higher-level units, reflecting the syntagmatic relations between them. Compatibility is one of the fundamental properties of language units. The study of the compatibility of linguistic elements allows you to identify and classify them, reveal their variants, functionality, reveal hidden categories, and determine the conditions for the formation of figurative meanings.

Keywords: combination of words, lexical-semantic group, classification, Russian language.

Изучение сочетаемости слов в русском языке всегда является весьма актуальной темой, особенно для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В.В. Морковкина в предисловии ко второму изданию «Словаря сочетаемости слов русского языка», который предназначен для специалистов-филологов, пишет: «Сочетательная ценность слова обусловлена его категориальной и семантической валентностью. Валентность – такое свойство значения слова, которое позволяет последнему иметь при себе определенный набор синтактико-семантических позиций. Синтактико-семантическая позиция при данном слове – это закрепленная правилами языка возможность употребления этого слова с рядом однотипно связанных с ним распространителей его значения» [5, С. 5]. В предисловии также отмечается, что «набор имеющихся при слове синтактико-семантических позиций составляет синтаксическую сочетаемость этого слова» [5, С. 5].

Далее автор отмечает, что «под распространителем значения слова понимается другое слово или сходная с ним по функциям язы-

ковая единица, которая определяет, дополняет, уточняет значение данного слова. В качестве распространителя значения слова могут выступать слово, свободное или несвободное словосочетание, предложение (придаточное). Совокупность распространителей значения слова составляет лексическую сочетаемость последнего» [5, С. 5].

В.М. Дерибас в словаре-справочнике «Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка», в предисловии под названием «Устойчивые глагольно-именные словосочетания современного русского языка и их изучение в нерусской аудитории», пишет о важности сочетаемости глаголов в русском языке: «Устойчивые глагольно-именные словосочетания типа глагол + существительное (без предлога или с предлогом) широко употребляются в современном русском языке, например, одержать победу, принять решение, вывести из терпения и т. п.» [2, С. 4].

С одной стороны, рассмотрение сочетаемости слов, в том числе, сочетаемости русских глаголов, и особенно, с точки зрения различной семантики с зависимыми формами является весьма актуальной темой для учащихся иностранцев. Об этом свидетельствуют многие исследования и труды, появившиеся за последнее время в журналах и сборниках, а также защищенные диссертации. С другой стороны, Проблема функционирования русских глаголов речи на уровне лексико-семантической группы (далее – ЛСГ) уже давно привлекает внимание ученых-лингвистов и исследователей. В современном языкознании глаголы речи или говорения рассматриваются как на материале одного языка, например, русского языка, так и в сопоставительном плане, как в литературном языке, так и в диалектах и говорах. Этими глаголами обозначается важнейшая сторона деятельности человека, т. е. речь, опосредующая другие виды его деятельности. В этом плане в жизни человека речь играет ту же роль, что и орудия труда. Под глаголами речи обычно понимаются глаголы, называющие процессы речевой деятельности. Глаголы речи имеют смысловой признак «владеть, пользоваться устной речью».

В исследованиях преимущественно встречаются два термина: глаголы речи и глаголы говорения. Отметим, что в трудах ученых-лингвистов термин глаголы речи по содержанию шире и включает

в себя, в том числе, глаголы говорения как частное понятие. В данном исследовании под глаголами речи, вслед за В.П. Бахтиной, мы понимаем глаголы, обозначающие действие, совершаемое речевым аппаратом [1, С. 4].

В данной статье мы рассмотрим сочетаемость глаголов речи с зависимыми формами. С этой целью, мы выбрали классификацию глаголов речи, приведенные в статье «К вопросу о сочетаемости глаголов речи с зависимыми формами» В.С. Поповой в конце 60-х годов.

В.С. Попова в 1968 году в статье «К вопросу о сочетаемости глаголов речи с зависимыми формами» приводит свою классификацию данных глаголов, рассматривая вопросы о сочетаемости глаголов речи с зависимыми формами.

Ученый считает, что кроме определяющей роли предложения сочетаемость глаголов зависит от трех основных факторов: во-первых, от лексических значений этих глаголов, во-вторых, от их структурно-грамматических особенностей, и в-третьих, от лексико-грамматических признаков зависимого слова [4, С. 24]. Все эти факторы находятся между собой в определенном соотношении и взаимодействии. В своей работе В.С. Попова проводит анализ сочетаемости глаголов речи с зависимыми формами на основании учета первого и третьего факторов.

С одной стороны, В.С. Попова считает, что само выражение мыслей может быть различным: «Это, прежде всего, устная (звуковая) речь и письменная (вторичная) речь, передаваемая знаками, при помощи графики и орфографии» [4, С. 24]. Отсюда две основные группы глаголов речи: глаголы устной и глаголы письменной речи.

Следует отметить, что по одному названию глагола нельзя судить о том, принадлежит ли он к устной или письменной форме речи. Например, в предложении «*Он быстро говорил, отвечая на вопросы, сообщая все новые подробности встречи с отцом*» глаголы речи *говорить*, *отвечать* и *сообщать* относятся к устной форме речи, потому что здесь указывают именно на нее. А в предложении «*Отвечая на его письмо, он сообщал, что живет хорошо, работой доволен*» те же глаголы речи относятся уже к письменной форме речи.

Стоит отметить, что обычно контекст или содержание речи, точнее, зависимые формы, поясняющие такой глагол, определяет его принадлежность к одной из двух форм речи, т. е. устной или письменной речи.

Учитывая функционирование глаголов речи, В.С. Попова уточняет определение ЛСГ глаголов речи (говорения): «Глаголы речи обозначают действие как процесс, который предполагает обязательное выражение содержания мыслей определенной системой звуковых комплексов (членораздельная речь) или системой графики и орфографии, принятых в данном языке в качестве средства общения». Попова вслед за Бахтиной считает, что в настоящее время в современном русском языке отмечено 497 словарных единиц, относящихся к разряду глаголов речи [4, С. 24–25].

Говоря о том, что по своему значению глаголы речи обозначают процесс выражения мыслей, ученый выделяет четыре группы глаголов речи, употребляемых при непосредственном общении людей или при помощи технических средств (радио, кино, телевидения):

1. Собственно глаголы говорения (обозначают процесс речи без дополнительной оценки чужого высказывания или эмоциональной окраски): *говорить*, *сказать* и *молвить*. Первые два глагола относятся к нейтральной лексике, используются в устной и письменной речи, во всех стилях языка. В художественной литературе они занимают первое место в авторских отступлениях, в предложениях с прямой речью и в конструкциях с косвенной [4, С. 24-25]. Отметим, что согласно классификации Т.В. Матвеевой глагол «говорить» относится к ЛСГ глаголов произнесения, а глагол «сказать» – к ЛСГ глаголов сообщения [3, С. 52–56].

В большинстве классификаций глаголы «говорить» и «сказать» являются идентификаторами ЛСГ глаголов речи или говорения и самыми частотными глаголами речи, и это подтверждает мнение В.С. Поповой.

2. Глаголы, указывающие на внешнее проявление речи: *просить*, *сообщать*, *умолять*, *хвастаться*, *дразнить*, *жаловаться*, *упрекать*, *поучать*, *утешать*, *советовать* и др. Отметим, что в класси-

фикации Т.В. Матвеевой глаголы «сообщать» и «советовать» входят в ЛСГ глаголов сообщения, а глагол «жаловаться» – в ЛСГ глаголов речевого выражения эмоций [3, С. 52–56].

3. Глаголы со значением речевого воздействия: *спросить, расспрашивать, ответить, обращаться, беседовать, приглашать* и др. Согласно классификации Т.В. Матвеевой все эти глаголы входят в ЛСГ глаголов речевого общения, и это подтверждает мнение В.С. Поповой.

4. Глаголы, эмоционально и экспрессивно окрашенные: *кричать, орать, ругать, восклицать, лепетать* и др. [4, С. 24–25]. Согласно классификации Т.В. Матвеевой глагол «ругать» входит в ЛСГ глаголов речевого воздействия, глагол «восклицать» – в ЛСГ глаголов речевого выражения эмоций, а глагол «лепетать» – в ЛСГ глаголов произнесения [3, С. 52–56].

В.С. Попова считает, что все эти глаголы, наряду с собственно глаголами говорения, относятся к словарным единицам, которые вне контекста определяются как глаголы речи, но они, по сравнению с глаголами «говорить» и «сказать», стилистически и контекстуально ограничены. Ученый отмечает, что глаголы речи постоянно пополняются за счет переносных значений глаголов других семантических групп [4, С. 24–25].

В.С. Попова подтверждает мнение В.П. Бахтиной, говоря о том, что глаголы «говорить» и «сказать» входят в подгруппу «собственно глаголов говорения» и обозначают процесс речи без дополнительной оценки чужого высказывания или эмоциональной окраски, т. е. являются глаголами нейтральной окраски.

Итак, отмеченные в классификации В.С. Поповой глаголы выполняют функцию глаголов речи в силу своей многозначности. Глаголы «говорить» и «сказать» (в качестве идентификаторов ЛСГ глаголов речи) относятся к нейтральной лексике, используются в устной и письменной речи, во всех стилях языка, в предложениях с прямой и косвенной речью.

Литература

1. *Бахтина В.П.* Лексико-грамматическая сочетаемость глаголов речи в русском литературном языке II половины XIX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук / В.П. Бахтина. – Воронеж: Городская типография, 1965. – 24 с.
2. *Дерибас В.М.* Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка / В.М. Дерибас. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1979. – 256 с.
3. Лексико-семантические группы русских глаголов: учебный словарь-справочник / под общ. ред. Т.В. Матвеевой. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1988. – 153 с.
4. *Попова В.С.* К вопросу о сочетаемости глаголов речи с зависимыми формами / В.С. Попова // Синтаксис современного русского языка / под ред. Г. Курбатова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного педагогического института, 1968. – Вып. 6. – Сб. 40. – С. 23–43.
5. Словарь сочетаемости слов русского языка: около 2 500 словарных статей / П.Н. Денисов, Н.К. Зеленова, Е.М. Кончева и др.; под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – 3-е изд., испр. – М.: АСТ, Астрель, 2005. – 816 с.

УДК 372.8:811.161.1

Юсупова Л.Г.

Казанский государственный медицинский университет,

г. Казань, Россия

РЕЧЕВАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены особенности адаптации студентов-иностранцев, обучающихся в медицинском вузе; выделены основные трудности и пути их преодоления. Описан опыт работы

с иностранными студентами в Казанском государственном медицинском университете.

Ключевые слова: адаптация, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, коммуникационная среда, языковой барьер.

Yusupova L.G.

Kazan State Medical University,

Kazan, Russia

SPEECH ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS WHILE STUDYING AT A MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. The article presents the features of adaptation of foreign students studying at a medical university; the main difficulties and ways to overcome them are highlighted. The experience of working with foreign students at the Kazan State Medical University is described.

Keywords: adaptation, intercultural communication, Russian as a foreign language, communication environment, language barrier.

Обучение иностранных студентов в России имеет давнюю историю, однако проблема безболезненного вхождения студентов-иностранцев в новую социокультурную и коммуникативную среду не теряет своей актуальности и по сей день.

Повышение количества иностранных граждан, получающих образование в российских вузах, обусловлено, с одной стороны, общими процессами интернационализации, а с другой – качеством и доступностью обучения в России, а также высокой позицией вуза по результатам различных рейтингов. В КГМУ в настоящее время обучается около 2 тысяч студентов, преимущественно из Индии, Египта, а также из ближнего зарубежья, Канады, стран Африки и Латинской Америки, каждый из которых сталкивается с проблемой адаптации к новым условиям существования и функционирования с первых же дней нахождения в стране.

Адаптационные процессы – предмет изучения целого ряда наук, как гуманитарных, так и естественно-научных, однако общепринятого определения для понятия адаптации не существует. Результатом процесса адаптации становится адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях [1, С. 5].

Под адаптацией студентов-иностранцев к образовательной среде российского вуза понимается сложный многоплановый процесс вхождения индивида в новый для него порядок (знакомство с иным, привычным для окружения образом жизни, окружающими людьми, их привычками, устоями, традициями, их законами, установками), в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения.

Оптимальным сценарием для «включения» иностранного учащегося в новую социокультурную среду является интеграция, при которой сохраняется собственная национальная идентичность. Именно формирование успешной коммуникативной личности в новых условиях без деформации его индивидуальности является главным показателем успешной адаптации.

При вхождении в новую культуру, новую социокоммуникативную и социобытовую среду у личности, как правило, возникают различного рода сложности и проблемы. Иностранные студенты меняют свое социокультурное окружение, нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды.

Среди трудностей, испытываемых студентами, в особенности в первый год обучения, можно выделить следующие:

1) **психофизиологические** трудности, обусловленные переустройством личности, психоэмоциональным напряжением, сменой обстановки и т. д.;

2) **учебно-познавательные** трудности, связанные, с одной стороны, с переходом к системе высшего образования с ее специфиче-

скими особенностями и недостаточной языковой подготовкой или ее отсутствием, а с другой – с преодолением различий в системах образования разных стран, адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний, организацией учебного процесса и формированием навыков самостоятельной работы;

3) *социокультурные* трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства вуза, преодолением языкового барьера, самостоятельным решением финансовых и жилищно-бытовых вопросов.

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах определяется в первую очередь задачами их дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов. Успешная адаптация способствует, с одной стороны, быстрому включению студентов в учебный процесс, что позволяет решать проблему сохранения контингента учащихся, который существенно сокращается во время первых сессий, а с другой – помогает повысить качество подготовки студентов в вузе.

Адаптация иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и академической среде проходит в несколько этапов:

1) вхождение в студенческую среду;

2) выработка собственного стиля поведения в рамках нового для студента интернационального коллектива;

3) преодоление «языкового барьера», формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии.

Чем легче студент преодолевает каждый из этих этапов, тем эффективнее проходит процесс его адаптации в вузе.

Иностранные студенты находятся в непривычной социокультурной и языковой среде, к которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Самым сложным компонентом адаптации для них является учебная деятельность, что обусловлено необходимостью освоения русского языка на уровне, достаточном для приобретения профессионально значимых знаний и навыков, а также для воспроизведения его единиц в связной речи, понимания речи коммуникантов как на бытовом уровне, так и на занятиях в вузе [2, С. 66].

Коммуникативная адаптация осуществляется на занятиях русского языка как иностранного, программа которых составлена с учетом языковых особенностей иностранных студентов и языка их специальности, на занятиях профессионального цикла, а также при общении с носителями русского языка в процессе социокультурной адаптации.

Наиболее успешно процесс адаптации реализуется на предвузовском этапе обучения, который носит адаптационный характер и направлен на формирование коммуникативной компетенции, достаточной для осуществления речевой деятельности на русском языке в учебно-профессиональной сфере.

Однако в последние годы в КГМУ все более активно развивается обучение иностранных студентов на языке посреднике, при котором на изучение русского языка выделяется значительно меньшее количество часов, и перед педагогом встает задача решать проблемы адаптации в рамках выделенных часов. Как правило, только к концу третьего курса иностранные студенты достигают значительных успехов в овладении языком, обретают достаточный словарный запас и начинают активно использовать свои знания.

Обучение иностранных студентов специальным дисциплинам осуществляется, как правило, в смешанных группах, совместно с носителями русского языка. В случае обучения иностранных студентов отдельно процесс обучения протекает несколько проще, однако подобное изолированное обучение значительно замедляет процесс социально-культурной адаптации. Примером может служить обучение студентов-иностранцев на английском языке, когда за 5–6 лет проживания в стране обучающиеся зачастую практически не ассимилируются в чуждой среде, не осваивают языка страны проживания и испытывают значительные трудности – как в повседневной коммуникации, так и при прохождении клинической практики и общении с пациентами.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативных умений иностранных студентов будет более успешным, если процесс обучения осуществляется не только на уровне образовательной коммуникации в рамках аудиторных занятий, но и на уровне межкуль-

турной коммуникации с целью более легкого вхождения в русскоязычную культуру, так как язык, который изучается в вузе, ориентирован преимущественно на восприятие и усвоение профессиональных знаний.

Для скорейшего овладения русским языком иностранными студентами необходимо максимально использовать языковую среду, совместность проживания и обучения. Положительное влияние на адаптацию оказывает включенность студента в коллектив обучающихся, активное участие в студенческой жизни (праздниках, научных конференциях, спортивных соревнованиях, фестивалях, конкурсах), что, с одной стороны, поможет наладить контакты, с другой – обогатит активный словарный запас, в особенности разговорно-обиходной лексикой, что практически исключено в образовательном процессе, улучшит восприятие звучащей спонтанной быстрой речи.

Немаловажно и понимание, активное освоение иной национальной культуры, приобщение к национальной самобытной культуре российского народа. Сюда следует отнести участие в праздниках, поход в музеи, прогулки по историческим местам, чтение и обсуждение классической литературы.

Отмечается особый интерес к подобным мероприятиям у студентов, обучающихся на языке посреднике, впоследствии студенты начинают с большим желанием говорить по-русски, пытаются поделиться своими впечатлениями, высказать свое мнение.

Как отмечают М.А. Иванова и Н.А. Титкова, иностранные студенты, которым ничего не понравилось по приезде в Россию, испытывали сложности во всех сферах адаптации, вероятно, по причине доминирования негативных впечатлений от новой социокультурной реальности [4, С. 92].

Адаптация – процесс индивидуальный, однако здесь можно говорить также о национальных особенностях, так как период адаптации студентов из разных стран не является одинаковым. Так, наиболее длительной нам представляется адаптация студентов из Индии и Китая (хотя опыт работы со студентами из поднебесной у меня отсутствует), наиболее быстро адаптируются выходцы из ближнего зарубежья. Однако говорить лишь о разности менталитета в данном

случае будет неправильно. Студенты из Индии по приезде в Россию продолжают общение преимущественно со своими соотечественниками, не желая заводить активное знакомство с носителями других языков. В последнее время подобная картина наблюдается также среди студентов из Египта: им достаточно общения между собой, хотя ранее они довольно быстро осваивались в новой языковой среде, что происходило вследствие их малочисленности в вузе.

В целом в стране языка, в соответствующей окружающей языковой среде языковой барьер преодолевается достаточно быстро при следующих условиях: проживание и обучение по интернациональному принципу, когда единственным языком общения является русский, изучение интенсивного базового курса по русскому языку как иностранному, активное участие иностранного студента во внеучебных мероприятиях, посещение им экскурсий, просмотр кинофильмов и т. д. [2, С. 66], а также при формировании у студента положительного фона обучения.

Литература

1. *Витковская М.И.* Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2004. – № 1 (6-7). – С. 267–283.

2. *Гладуш А.Д.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учебное пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2008. – 146 с.

3. *Петров В.Н.* Особенности адаптации иностранных студентов / В.Н. Петров, В.Н. Ракачев, Я.В. Ракачева и др. // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 117–121.

4. *Иванова М.А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе: методические рекомендации преподавателям / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного технического университета, 1993. – 16 с.

Ши Дандань

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИК-2 И ИК-5 В РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙЦЕВ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению интонации в русской речи китайцев. Основные трудности в освоении ИК-2 и ИК-5 мы анализируем, используя компьютерную программу “Speech Analyzer”. Экспериментально-фонетический анализ позволяет иностранным студентам развивать и совершенствовать свои коммуникативные навыки при интонационном оформлении речи.

Ключевые слова: русская интонация, речь китайцев, интонационная конструкция 2, интонационная конструкция 5.

Shi Dandan

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

COMPARATIVE ANALYSIS OF IK-2 AND IK-5 IN THE RUSSIAN SPEECH OF THE CHINESE

Abstract. This article is devoted to the study of intonation in the Russian speech of the Chinese. The main difficulties in mastering intonation construction 2 and intonation construction 5 are analyzed using the computer program “Speech Analyzer”. Experimental phonetic analysis allows foreign students to develop and improve their communication skills in the intonation of speech.

Keywords: Russian intonation, Chinese speech, intonation construction 2, intonation construction 5.

Освоение норм фонетической системы русского языка является первым и очень важным шагом для китайских студентов при изучении русского языка как иностранного. Нормы произношения и интонирования необходимы. Интонация – это явление, характеризующее фразу, поскольку именно интонация определяет ритмико-мелодический строй речи.

Элементы интонации: 1) мелодика речи, 2) ударение, 3) пауза, 4) темп речи, 5) тембр голоса. Ведущие элементы интонации – мелодика и ударение, на них базируются интонационные единицы: 1) интонема; 2) синтагма (такт).

Интонема (интонационная конструкция) – это интонационная модель, построенная на движении мелодики фразы. Интонемы связывают интонацию с синтаксическими конструкциями, специфичными по своей структуре в разных языках. Количество интоном ограничено.

Интонация передает соответствующий коммуникативный настрой: смысл высказывания и эмоции говорящего. Интонация – это просодическое движение в процессе развертывания речи, что ощущается через комплекс физических средств: звучание (частотный регистр), сила, темп, тембр и паузы. Язык располагает «набором типовых» интонаций. Интонация позволяет передать богатство выразительности речи. Из всех фоностилей наиболее богат интонациями разговорный [1, С. 124–125].

В русском языке обычно можно выделить семь интонационных конструкций: ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5, ИК-6 и ИК-7. Каждая интонационная конструкция имеет свои особенности. Но китайцы изучают интонацию русского языка главным образом через набор ИК-1 – ИК-5, впервые выделенных и охарактеризованных Е.А. Брызгуновой. Почти во всех китайских учебниках при изучении вопросов русской интонации широко применяют типологию только пяти ИК. В вузовском обучении в Китае проблемам русской интонации должного внимания не оказывается. Как правило, студенты слушают и читают только по многу раз рекомендованные аудиозаписи, при этом не уточняются тонкости русской интонации, ее моделирование в разных речевых жанрах.

ИК-2 наиболее ярко проявляется в вопросительных предложениях и предложениях с обращением и волеизъявлением [2, С. 26] (рис. 1).

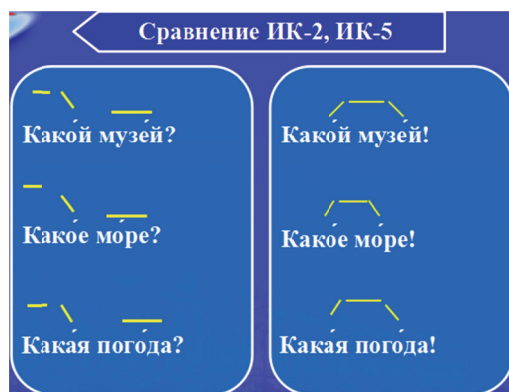


Рис. 1. Сравнение ИК-2 и ИК-5

В примере «*Какой музей?*» предцентровая часть «*Ка*» плавно произносится говорящим на среднем уровне тона; длительность гласного звука центра интонации «*кой*» уменьшается, а также усиливается ударение слова центра интонации; постцентровая часть «*музей*» – тон ниже уровня предцентровой части, плавное падение тона до конца предложения. Это, по теории, стандарт и норма произношения.

Однако китайские студенты начального уровня обучения часто произносят слова предцентровой части и центра интонации «*какой*» как ИК-1, хотя слушатель может понимать, что это вопросительное предложение, но интонационно это предложение уже потеряло значения и особенности ИК-2. Также на реализацию ИК-2 в русском языке влияет четвертый тон интонации китайского языка.

ИК-5 наиболее ярко проявляется в предложениях, передающих большую степень выраженности признака [2, С. 78]. К тому же ИК-5 имеет два центра: первый – восходящий тон, акцент делается на таких словах (*как, какой*), которые обозначают степень особенности или оценки; второй – нисходящий тон, акцент делается на таких словах, которые передают оценку, экспрессивность.

Предцентровая часть ИК-5 произносится на среднем уровне тона говорящего, чаще всего это нижняя граница диапазона среднего тона. Первый центр представил собой восходящее движение выше

среднего тона. Второй центр – нисходящее движение тона в пределах диапазона среднего тона. Постцентровая часть произносится на уровне тона ниже среднего тона.

В примере «*Какой музей!*» (вариант ИК-5) первый центр интонации – восходящий тон, который находится на ударном слоге «*кой*», а потом восходящее движение тона продолжается до устойчивого состояния выше среднего тона, а со второго центра интонации «*зей*» начинает уменьшаться, продолжаясь до состояния ниже среднего тона.

Однако китайцы в предложении «*Какой музей!*», как правило, интонируют мелодику ниже среднего, восходящее и нисходящее движение тона центра интонации – ниже среднего, направление движения мелодики – восходящее (как при использовании ИК-1 или ИК-2). И поэтому слабо выраженный контур интенсивности может влиять на тип интонации и возможность точнее передавать свои эмоции.

По мнению И.Г. Торсуевой, эмоциональность является составной частью коммуникативного и экспрессивного содержания высказывания. Эмоциональные характеристики личности проявляются в интонации в большей степени, ярче, чем только коммуникативные [3].

В лаборатории экспериментальной фонетики мы записали спонтанную речь восьми дикторов – китайских студентов, которые изучают русский язык на начальном уровне. Представим речь дикторов с соответствующим анализом (рис. 2 и 3).

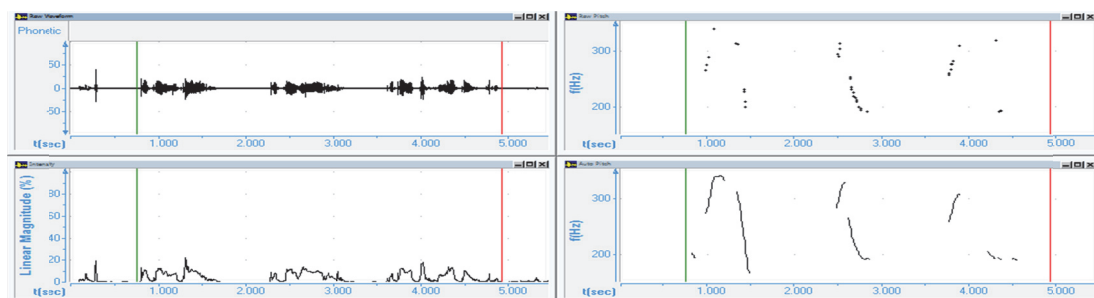


Рис. 2. ИК-2. Дикторы: «Какой музей? Какое море? Какая погода?»

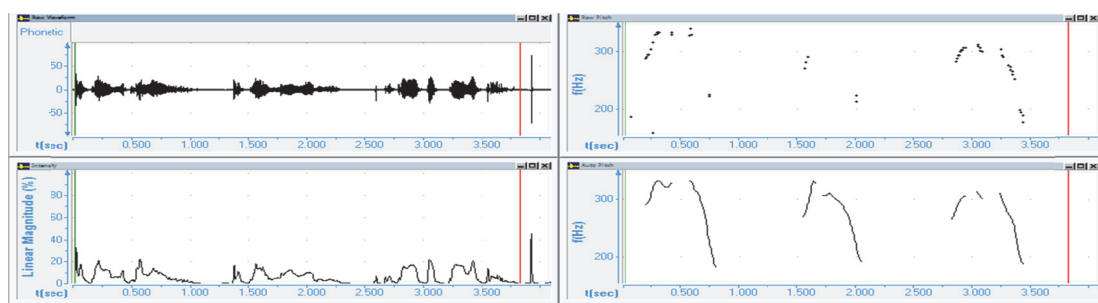


Рис. 3. ИК-5. Дикторы: «Какой музей! Какое море! Какая погода!»

Проведя экспериментальный анализ с помощью программы “Speech Analyzer”, мы смогли определить диапазон интенсивности и высоты тона голоса: ИК-2 – у дикторов диапазон интенсивности ниже 30 %, средний диапазон интенсивности – около 15 %, диапазон высоты тона голоса – около 50–340 Hz. ИК-5 – у дикторов диапазон интенсивности ниже 33 %, средний диапазон интенсивности – около 17 %, диапазон высоты тона голоса – около 60–330 Hz.

Еще мы можем заметить, что ИК-2 и ИК-5 имеют общие особенности акустического характера, что означает: акустические корреляты оформления ИК-2 и ИК-5 резко не дифференцируются.

По мнению Н.Д. Светозаровой, интенсивность является не менее важным компонентом интонации, чем другие. Основной функцией интенсивности является выделение какой-либо части высказывания. Интенсивность передает эмоциональное выделение слова [4, С. 91].

Китайский лингвист Ван Сяньжун считает, что интонация передает отношение к вещам и оценку говорящего. С точки зрения формы интонация – это смена уровней высоты и падения, силы и слабости, длины, быстроты изменения мелодики, паузы и тембра. Интонация является наиболее важным средством дифференциации голосовых/тембровых модуляций. Она выполняет смылоразличительную и стилистическую функции в процессе выражения мысли, отражает соответствующие нюансы и различные тона в значении предложения и участвует в оформлении различных стилистических и эмоциональных его окрасок. Интонация оказывает большое влияние на правильную и прагматически целесообразную передачу мыслей и чувств человека, это чрезвычайно значимо, когда общение осуществляется не

на родном языке [5, С. 44]. И поэтому изменение интенсивности звука влияет на интонацию и играет важную роль в оформлении звучащей речи.

С практической точки зрения преподавание интонации иностранцам ставит перед собой три цели: улучшить произношение, ускорить развитие понимания речи на слух, активизировать ту область речи, где важную роль играет взаимодействие синтаксиса и интонации.

В итоге мы пришли к следующим выводам. Русская интонация – сложное просодическое явление, и ее изучение чрезвычайно важно для выработки филологически корректной компетенции. В процессе своего обучения иностранные студенты часто сталкиваются с такими проблемами, как неспособность правильно прочитать ИК, найти правильный центр ИК и точную сегментацию синтагмы. Для преодоления этих явлений интонационной интерференции автор предлагает следующую методику действий: студенты должны иметь четкое понимание интонационных знаний, активно и разнообразно изучать аудиозаписи на русском языке, сочетая это с собственными записями и имитацией речи. Воспитание интереса к обучению, а также улучшение языковой атмосферы – все это помогает студентам овладеть интонацией.

Литература

1. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 488 с.
2. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – М.: Русский язык, 1977. – 280 с.
3. *Торсуева И.Г.* Интонация и смысл высказывания / И.Г. Торсуева. – 2-е изд., испр. – М., 2009. – 112 с.
4. *Светозарова Н.Д.* Функции и средства фразовой интонации: специализация или взаимодействие / Н.Д. Светозарова // Вестник Вятского государственного университета. Серия: Филология. – 2014. – С. 86–93.

5. Ван Сяньжун. Сравнительный анализ русско-китайской интонации и типология ошибок в русской интонации китайских студентов / Сяньжун Ван. – Харбин: Харбинское языковое издательство, 1979. – С. 44–49.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ НАУКА В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УДК 372.881.111.1

Николаева Л.Н.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматривается одно из ключевых понятий диссертационной работы – коммуникативные умения, также приводится часть научного аппарата исследования.

Ключевые слова: коммуникативные умения, обучение английскому языку, научный аппарат диссертации.

Nikolaeva L.N.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

ON THE ISSUE OF COMMUNICATIVE SKILLS

Abstract. The article deals with one of the essential terms of the thesis which is communicative skills and represents a part of the methodological terminology of the research.

Keywords: communicative skills, teaching English, methodological terminology of the dissertation.

В настоящее время сфера образования, как и другие сферы общественной жизни, претерпевает глобальные изменения. Методика преподавания иностранных языков – не исключение. Этому способствует еще одна устойчивая тенденция современности – повышение статуса и популярности данного школьного предмета, в частности английского языка.

Однако социальный заказ говорит о том, что наряду с практическим освоением иностранного языка также особое значение имеет и развитие личности школьника, которая может и хочет участвовать в межкультурной коммуникации [4]. Этому способствует гуманистическая направленность обучения, являющаяся приоритетным направлением развития современной школы [11].

Тем не менее практика показывает, что противоречия между имеющимся коммуникативным потенциалом предмета «английский язык» и недостаточной его реализации в преподавании английского языка все еще существуют и не устранены окончательно [1].

Актуальность нашего исследования определяется тем, что в связи с перечисленными особенностями образовательного предмета «английский язык» и методики его преподавания назревает необходимость инновационного обновления приемов, позволяющих учителям способствовать наиболее успешному развитию коммуникативных умений обучающихся. По мнению некоторых ученых, коммуникативные умения эффективно формируются при помощи проектной методики [11].

Таким образом, целью нашего исследования является теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность проектной методики в формировании коммуникативных умений старшеклассников.

Из обозначенной цели вытекает и гипотеза исследования. Предполагается, что коммуникативные умения обучающихся будут особо эффективно развиваться на уроках английского языка при выполне-

нии определенных условий. Например, при регулярном использовании проектной методики.

Однако прежде чем приступить к изучению этой методики и технологий ее применения, необходимо рассмотреть само понятие «коммуникативные умения». Именно этому вопросу и посвящена данная статья.

Важно отметить, что по данным психологических исследований [2, 3, 6], именно подростковый возраст является наилучшим для развития коммуникативных умений, поэтому в нашей экспериментальной работе проектная методика будет применяться в старших классах общеобразовательной школы.

Анализируя коммуникативную компетенцию, следует помнить, что коммуникация бывает разных видов: вербальная (речь и следующие ее характеристики: голос, интонация, тональность, темп, ритм) и невербальная (мимика, жесты, осознанные и машинальные движения, поза, взгляд и многое другое) [10].

В.А. Тищенко рассматривает несколько основных определений понятия «коммуникативные умения» и приводит свое собственное: «коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанный на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности» [10, С. 17].

Разные ученые выделяют разные составляющие коммуникативных умений, но в целом они сходятся: это умение слушать и понимать собеседника, умение четко и ясно выражать свою мысль [7, 8, 12, 13]. Некоторые ученые выделяют довольно интересное коммуникативное умение – умение давать и правильно воспринимать межличностную обратную связь [8, 10].

Для успешного формирования и развития коммуникативных умений обучающихся учителю важно не только знать составляющие данного умения, но и выбрать эффективную форму подачи материала и способы поддержания речемыслительной активности школьников, без чего развитие коммуникативных умений невозможно [1].

З.А. Батчаева подчеркивает еще одно важное условие эффективного формирования коммуникативных умений, а именно – отсутствие конфликтов в общении или их преодоление, что даже лучше, так как активно способствует развитию коммуникативных умений [1]. Среди других барьеров для формирования коммуникативных умений выделяют низкую внутреннюю мотивацию обучающихся [5].

З.А. Батчаева предлагает следующие критерии для определения уровня сформированности коммуникативных умений у старшеклассников: интеллектуальный (страноведческие знания, умения коммуницировать на изучаемом языке), эмоционально-волевой (взаимодействие с окружающими) и деятельностно-практический (независимость в суждениях) [1].

Более подробные критерии оценки сформированности коммуникативных умений представлены в работе В.А. Тищенко. Его классификация является обработанным и модифицированным списком критериев, разработанным А.Л. Солдатченко, и включает в себя следующие критерии: психологические особенности, информационные процессы, виды информации и источники информации [9, 10].

Учителю иностранного языка важно знать критерии оценки уровня сформированности умений, чтобы таким образом оценить и эффективность применяемых им методов и технологий обучения, а также при необходимости внести изменения в свою методику преподавания.

Таким образом, изучив некоторые научные труды о коммуникативных умениях, мы убедились, что их возможно развивать с помощью различных методик, а также узнали о способах оценки степени сформированности коммуникативных умений. Полученные данные будут использоваться при проведении педагогического эксперимента.

Литература

1. *Батчаева З.А.* Формирование коммуникативных умений старшеклассников в процессе изучения английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.А. Батчаева. – Карачаевск: Издательство Карачаево-Черкесского государственного университета, 2004. – 23 с.

2. *Белобородов А.М.* Развитие коммуникативных способностей подростков в процессе тренингового воздействия / А.М. Белобородов // Научный диалог. Серия: Психология. Педагогика. – 2013. – № 9 (21). – С. 6–20.

3. *Дранков В.Л.* О природе коммуникативных способностей / В.Л. Дранков, А.В. Дранков // Психология – производству и воспитанию: сборник статей. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1977. – С. 239–242.

4. *Евсеева С.Д.* Реализация проектной деятельности на младшем этапе обучения иностранным языкам (на материале английского языка) / С.Д. Евсеева, Н.И. Семиленова // Молодежь и наука: слово, текст, личность: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции (Ульяновск, 12–13 ноября 2020 г.). – Ульяновск: Издательство Ульяновского государственного педагогического университета, 2020. – С. 139–143.

5. *Журавлева С.В.* Формирование коммуникативных умений старшеклассника в информационно-образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Журавлева. – Оренбург: Издательство Оренбургского государственного педагогического университета, 2018. – 24 с.

6. *Медникова А.А.* Особенности структуры коммуникативных способностей старших подростков / А.А. Медникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 2 (80). – С. 120–123.

7. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников: дис. ... докт. пед. наук / А.В. Мудрик. – М., 1980. – 414 с.

8. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Издательство Московского университета, 1989. – 216 с.

9. *Солдатченко А.Л.* Система формирования коммуникативности старшеклассников общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / А.Л. Солдатченко. – Магнитогорск, 2001. – 186 с.

10. *Тищенко В.А.* Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В.А. Тищенко // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2 (56). – С. 15–22.

11. *Чемакина С.Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении иностранному языку / С.Н. Чемакина // Наука и образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции / науч. ред. Ю.В. Мамченко. – М.: Перо, 2014. – С. 37–40.

12. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

13. *Fahrutdinova R.A.* The Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence during the Learning Process of the English Language through Interactive Learning Technologies (the study based on Kazan Federal University) / R.A. Fahrutdinova, I.E. Yarmakeev, R.R. Fakhrutdinov // English Language Teaching. – 2014. – Vol. 7. – Is. 10. – P. 36–46.

УДК 372.881.161.1

Бастриков Д.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ДЕФИНИЦИИ ТЕРМИНА

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания терминов «компетенция», «компетентность», «лингвокультурная компетенция» и «лингвокультурная компетентность» в трудах зарубежных и российских ученых. На основе комплексного анализа обозначены трактовки понятия «лингвокультурная компетенция» в контексте разных наук. В статье рассматривается проблема описания и формулировки

понятий «лингвокультурная компетенция» и «лингвокультурная компетентность».

Ключевые слова: лингвокультурология, русский язык, компетенция, компетентность, языковая личность, лингвокультурная компетенция

Bastrikov D.A.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

LANGUOCULTURAL COMPETENCE: DEFINITIONS OF THE TERM

Abstract. The article analyzes the content of the terms “competency”, “competence”, “linguocultural competency” and “linguocultural competence” in the foreign and Russian scientist’s researches. The concept of the “linguocultural competency” identifies on the basis of a comprehensive analysis. The article describes and formulates the problem of concepts, such as “linguocultural competency” and “linguocultural competence”.

Keywords: cultural linguistics, Russian language, competency, competence, linguistic personality, linguocultural competence.

Авторы гуманитарных исследований последних десятилетий выбирают в качестве объекта человека, который становится личностью только тогда, когда усвоит определенный объем закреплённой в языковой форме культурно значимой информации, необходимой для успешной социализации и национальной самоидентификации. Человек принимается обществом как полноценная языковая личность с собственным лексиконом и прагматиконом. «Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [6, С. 185].

Будучи элементом культуры, язык является и инструментом, с помощью которого человек познает культуру и опыт предшество-

ющих поколений. Совокупность знаний о мире, зафиксированная в языковом знаке, представляет собой языковую репрезентацию окружающей человека действительности (в иных терминах – языковая картина мира, образ или модель мира).

Взаимосвязь языка и культуры и их взаимообусловленность послужили основой создания новой научной дисциплины – лингвокультурологии. Междисциплинарный характер данного направления объясняет и разное наполнение близких по форме и содержанию терминов, имеющих в смежных науках: лингвистике, культурологии, когнитологии, дидактике, методике и др. По мнению В.А. Масловой, «лингвокультурология – продукт антропоцентрической парадигмы в лингвистике» [3, С. 6].

В центре нашего исследования находится понятие «лингвокультурная компетенция», определяющим элементом которого является «компетенция». В терминологической системе педагогических исследований существует и понятие «компетентность». Исторически оба слова восходят к латинскому глаголу “competere” – «добиваться, соответствовать, подходить». В современных исследованиях имеется попытка развести эти понятия. Так, например, А.А. Подгорбунских дает следующие определения: компетенция – личная характеристика; основной признак, который делает специалиста возможно компетентным; круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий; некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности; компетентность – это общность функциональных и профессиональных характеристик; характеристики специалиста в его профессиональной деятельности; осведомленность, авторитетность; личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления. Автор приходит к выводу, что компетенция – это свойство (качество), а компетентность – обладание этим свойством [5, С. 437–438].

В лингвистических и лингводидактических исследованиях традиционно используется термин «компетенция». В концепции Н. Хом-

ского имеются, во-первых, понятие “competence” – природная способность к речи и, во-вторых, “performance” – продуцирование речи, реальное речевое произведение [9, С. 4]. Первое понятие связано со знанием говорящего или слушающего языковой системы (ближе к понятию «языковая способность»), а второе – с использованием единиц языка в конкретной речевой деятельности («языковая активность» личности).

Современная образовательная парадигма в значительной мере ориентируется на компетентный подход. При преподавании языков, в частности русского языка как иностранного, актуальными являются компетенции, связанные со знанием элементов языковой системы изучаемого языка и умением использования их в речевой деятельности при создании речевых продуктов (языковая компетенция, речевая компетенция, дискурсивная компетенция). Но этого недостаточно для полноценной коммуникации в культурно ориентированном пространстве, среди носителей данного языка. Выдвигается необходимость знаний историко-культурного фона и особенностей мироощущения личности, отраженных в ментально значимых единицах.

Во второй половине прошлого века появляется новое научное направление – лингвокультурология. Она определяется В.В. Воробьевым как научная дисциплина синтезирующего типа, «характеризуется, прежде всего, целостным, паритетным и системным рассмотрением культуры и языка как совокупности единиц (лингвокультурем), образующих полевые структуры» [2, С. 4]. Исследование культурных ценностей, отраженных в языке, вызвало к жизни и новые термины: «лингвокультурная компетенция» и «лингвокультурологическая компетенция».

Лингвокультурная компетенция тесно связана с коммуникативной компетенцией, которая, в свою очередь, связана с языковой и речевой. То есть только человек, в достаточной степени владеющий системой языка, имеющий опыт речевой деятельности, способен оперировать фактами языка, интерпретировать культурные ценности народа, зафиксированные в языковых единицах: «с одной стороны, овладение лингвистической семантикой обуславливает успешное развитие других ви-

дов мышления, является своеобразным «входом» в культурное пространство, а с другой – «вход» и функционирование в культурном пространстве возможны только в процессе контакта (усвоения и порождения) с теми или иными текстами культуры» [7, С. 50].

С.А. Баушкина и Е.А. Бушукина считают, что «это одновременное владение лингвистическими знаниями (система языка, правила оперирования языковыми средствами), актуализированными человеком в процессе его жизнедеятельности и умения применять культурологические единицы (обычаи, традиции, образцы поведения и т. д.), отражающие культуру общества» [1].

Л.А. Шкатова считает, что лингвокультурная компетенция, во-первых, является социально значимой системой; во-вторых, дает возможность глубже понять природу культурного смысла, закрепляемого за определенным языковым знаком; в-третьих, позволяет усвоить результаты жизненного опыта многих поколений, морально-этических принципы носителей языка и духовного богатства его культурно-исторических традиций [8, С. 741].

В литературе имеются разные трактовки термина «лингвокультурная компетентность». Л.А. Шкатова, например, определяет лингвокультурную компетентность как «овнешненные языком (выраженные в ключевых словах, словосочетаниях, фразеологических единицах и прецедентных текстах) базовые знания во всех сферах человеческой деятельности, позволяющие адекватно понять неспециальную информацию, чтобы ориентироваться в современном мире» [8, С. 739].

В работе А.А. Подгорбунских акцент сделан на антропоцентрическом аспекте: под лингвокультурной компетентностью понимается «интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, связанные с отбором, усвоением, переработкой, трансформацией и использованием в практической деятельности информации о лингвокультуре, об общих нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках данной лингвокультуры» [4, С. 102].

Таким образом, проанализировав дефиниции терминов «лингвокультурная компетенция» и «лингвокультурная компетентность», мы пришли к выводу, что лингвокультурная компетенция подразумевает одновременное владение знаниями, с одной стороны, системы языка, с другой – иерархии ценностей, накопленными предыдущими поколениями. Лингвокультурная компетентность – характеристика личности, которая обладает необходимыми знаниями и умениям, связанными с усвоением культурного опыта и применением его в своей коммуникативной практике. Следовательно, компетенция связана с потенцией (языка), а компетентность – с результативностью (активной или пассивной речевой деятельностью личности).

Литература

1. *Баушкина С.А.* Лингвокультурная компетенция и ее роль в обучении иностранным языкам / С.А. Баушкина, Е.А. Бушукина // Дневник науки. – 2019. – № 1. – URL: http://www.dnevnikaui.ru/images/publications/2019/1/pedagogics/Baukina_Bushukina.pdf (дата обращения: 15.01.2021).
2. *Воробьев В.В.* Элективный курс «Русский язык в диалоге культур» в аспекте прикладной лингвокультурологии / В.В. Воробьев // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2013. – № 2. – С. 121–128.
3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. *Подгорбунских А.А.* Содержание понятия «Лингвокультурная компетентность студентов вуза» / А.А. Подгорбунских // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – Вып. 14. – № 38. – С. 100–103.
5. *Подгорбунских А.А.* Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования / А.А. Подгорбунских // Вестник Омского университета. – 2012. – № 2. – С. 436–441.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

7. *Токарев Г.В.* Лингвокультурология: учебное пособие / Г.В. Токарев. – Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, 2009. – 135 с.

8. *Шкатова Л.А.* Словарь лингвокультурной грамотности как компонент контрольно-измерительных материалов / Л.А. Шкатова // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2009. – № 2 (24). – С. 738–741.

9. *Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 251 p.

УДК 371

Ганиева Г.Р.

*Средняя общеобразовательная школа № 3 имени Ю.А. Гагарина,
г. Бавлы, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. Исследовательская и проектная деятельность – это взаимообуславливающий процесс, где учитель формирует исследовательскую позицию и направляет деятельность ученика. Эта работа позволяет организовать такую познавательную деятельность, в которой важен не только результат, но и сам процесс.

Ключевые слова: проектная и исследовательская деятельность, учебные проекты, проектирование учебного эксперимента, система дополнительного образования, роль учителя.

Ganieva G.R.

*Secondary school № 3 named after Yu.A. Gagarin,
Bavly, Russia*

APPLICATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE GEF IMPLEMENTATION

Abstract. Research and project activity is a mutually conditioning process, where the teacher forms a research position and guides the student's activities. This work allows you to organize such a cognitive activity in which not only the result is important, but also the process itself.

Keywords: design and research activities, educational projects, designing an educational experiment, the system of additional education, the role of the teacher.

Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих исследовательских способностей. Добиться этого индивидуального развития позволяет каждому из нас, да и любому учащемуся только собственный жизненный опыт. Время требует введение практических и вместе с тем творческих методов усвоения знаний и способов деятельности, например, таких, как: конструирование и проектирование учебного эксперимента, постановка и решение проблемных, исследовательских, поисковых задач и т. д. При этом важно научить современного ученика уметь пользоваться различными источниками знаний, объяснять явления и процессы, проходящие в окружающем мире, критически оценивать поступающую из внешнего мира информацию, знать и применять универсальные способы выхода из трудных, нестандартных ситуаций. Особое значение приобретает система дополнительного образования – кружки, факультативы, музеи, где учащиеся набирают опыт творческой и практической деятельности.

Ученическое исследование, безусловно, имеет определенное отличие от научного: цель ученического исследования – глубокое и прочное усвоение программного материала, формирование у школьников исследовательских навыков. Рассматривая их проектную деятельность, которая позволяла обеспечить достаточно высокий уровень самостоятельности и творческой активности ребят, отталкиваемся от убеждения, что знания и умения становятся прочными только при условии, когда они добыты самостоятельным трудом. С учетом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив защитой его на уроке.

Участие в проектной деятельности дает возможность учащимся выразить свои собственные идеи, проявить творческие способности в удобной для них форме. Учебные проекты, реализуемые в школах, как правило, имеют высокую познавательную значимость и помогают учащимся освоить навыки:

- работы с информацией;
- принятия самостоятельных, аргументированных позиций при выборе пути решения проблемы;
- выстраивания своей деятельности с опорой на имеющиеся предметные и межпредметные связи;
- работы в команде с выполнением различных социальных ролей.

Благодаря этому педагог может спрогнозировать успешность выполнения учениками заданий на каждом этапе творческого процесса, эффективно организовывать индивидуальное развитие их творческих способностей. Следует отметить, что творчество имеет обучающий характер, когда на первом месте стоит не результат творческой деятельности, а подготовка к будущей работе в производственных условиях. Основным источником творческой деятельности должен быть опыт, накопленный в определенной области. Техническая творческая деятельность возможна лишь при систематическом и целенаправленном педагогическом руководстве. По мнению Д.А. Тхоржев-

ского, чтобы такое руководство достигло своей цели, следует обеспечить:

1) создание условий для самостоятельной деятельности учащихся в процессе труда;

2) подведение учащихся к творческой идее или прямую постановку перед ними творческих задач;

3) стимулирование учеников к применению общетеоретических и политехнических знаний при решении творческих задач;

4) применение педагогических приемов, стимулирование интеллектуальной активности во время выполнения задач творческого характера.

Основной предпосылкой развития творчества учащихся является соответствующая подготовка руководителей кружков. При этом руководитель должен быть творческой личностью, которая поведет за собой учеников и научит их творческо-технической деятельности; должен знать особенности творчества каждого ученика; владеть психологическими знаниями, чтобы определять шаг развития этих способностей учащихся, особенности протекания процесса творчества и уметь применять знания на практике, организовать творческую деятельность учащихся.

В своей работе я применяю научно-исследовательскую деятельность (через систему олимпиад, конкурсов), а также проектно-творческую деятельность на уроках технологии. Учащиеся активно участвуют в зональной научно-практической конференции «Юность – науке XXI века».

В качестве примеров можно привести исследовательские проекты «Техника росписи самовара красками» и «Правила выбора шампуня», а также проектно-творческую работу «Изготовление татарского национального костюма».

Остановимся на последнем примере более подробно. В ходе работы были поставлены следующие цели и задачи.

Цели:

1. Изготовление татарского национального костюма для ансамбля (5 девочек и 3 мальчика).

2. Разработка творческого проекта.

3. Знакомство при изготовлении изделия – платья, жилета, рубашки, калфака – с творчеством народных умельцев, а также с аппликацией и вышивкой.

4. Оценка проделанной работы.

Задачи:

1. Углубить свои знания по технологии обработки материалов и разделу «Материаловедение».

2. Изучить историю национальной одежды.

3. Совершенствовать навыки и приемы работы с тканью, швейной машиной.

4. Развивать свои творческие способности.

Итог данного проекта – оригинальный татарский костюм. Это изделие можно использовать в конкурсах, национальных народных танцах и других выступлениях.

Все ученики, занятые в проектах, говорили, что научились успешно преодолевать сложности, связанные с нехваткой времени, разногласиями, возникающими в процессе работы. Они отметили, что такая деятельность способствовала их личностному росту, формированию чувства ответственности, самоконтролю. Таким образом, грамотно применяя проектную и исследовательскую деятельность, педагог не только повышает познавательную активность учащихся, но и помогает им реализовывать себя в жизни, в трудовой деятельности.

Литература

1. *Колесникова И.А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2008.

2. *Сергеева В.П.* Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности: учебно-методическое пособие / В.П. Сергеева. – М.: Учебный центр «Перспектива», 2008.

3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

4. Воспитание школьников. – 2015. – № 1.

УДК 811.161.1

Сагидуллина А.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ
В СФЕРЕ МЕСТОИМЕНЕЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения современных технологий обучения, а именно технологии развития критического мышления. Дано описание технологии, ее целей и особенностей. Представлены методические рекомендации по применению технологии развития критического мышления в виде упражнений на уроке по изучению грамматической омонимии в сфере местоимений.

Ключевые слова: русский язык, современная технология, технология развития критического мышления, грамматическая омонимия, местоимение.

Sagidullina A.A.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

**THE APPLICATION OF THE TECHNOLOGY OF CRITICAL
THINKING DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN LANGUAGE
LESSONS IN TERMS OF TEACHING GRAMMATICAL
HOMONYMY IN THE SPHERE OF PRONOUNS**

Abstract. The article is devoted to the issues of using modern teaching technologies, the technology of critical thinking development in particular. A description of the technology, its goals and features are given. Methodological recommendations of using the technology of critical thinking development on classes that are devoted to studying the grammatical homonymy in the field of pronouns are presented in the form of exercises.

Keywords: Russian language, modern technology, the technology of critical thinking development, grammatical homonymy, pronoun.

Как показывает практика, при использовании только технологий традиционного обучения современные школьники все чаще теряют интерес и мотивацию к изучаемому предмету, у них снижается концентрация внимания, что ведет к трудностям в овладении грамматическими нормами.

Сегодня перед педагогическим процессом все чаще встает необходимость поиска инновационных и нестандартных подходов к обучению с целью повышения качества образования. В Республике Татарстан на данном этапе внедрено и используется множество технологий обучения отечественных и зарубежных авторов. Так, технология развития критического мышления является одной из новейших технологий организации образовательного процесса.

Технология развития критического мышления, первоначально имевшая название «Чтение и письмо для развития критического мышления», в отечественной педагогике стала актуальной в 1997 году. Авторами технологии являются американские ученые Ч. Темпл,

К. Мередит, Д. Стилл. Российские ученые-методисты, учитывая современные реалии, потребности и особенности страны, адаптировали зарубежную модель под систему российского образования.

Первостепенной целью технологии развития критического мышления является развитие интеллектуальных умений ученика, которые позволяют ему учиться самостоятельно, прививают способности критического анализа различных явлений [4, С. 12].

Урок по данной технологии состоит из трех стадий: вызов, осмысление, рефлексия [2, С. 18].

Первая стадия – вызов. Здесь нужно «вызвать» у учеников уже имеющиеся знания по данной теме с целью мотивации их на дальнейшую продуктивную работу на уроке. Так, необходимо совместить индивидуальную и групповую формы работы: индивидуальная форма позволит актуализировать знания, а групповая даст возможность каждому ученику изложить свои мысли и услышать другие мнения. При этом важно создать такую атмосферу, чтобы каждый учащийся не боялся высказывать свою точку зрения. Все ответы учащихся следует зафиксировать для дальнейших этапов. На стадии вызова можно использовать такие приемы и упражнения, как кластер, корзина идей, дерево предсказаний, мозговой штурм.

На второй стадии (осмысление) идет непосредственная работа с новыми знаниями, которые сопоставляются с уже имеющимися, отслеживается само знакомство с материалом. Для стадии осмысления можно применить следующие упражнения: чтение с остановками, кубик Блума, толстые и тонкие вопросы, таблица ЗХУ.

На третьей стадии – стадии рефлексии новая информация анализируется и творчески перерабатывается, происходит ее оценка, формулируются вопросы и новые цели учебной деятельности. Для стадии размышления подходят такие приемы, как шесть шляп, синквейн, ромашка вопросов, эссе.

Проанализировав основные особенности технологии развития критического мышления, можно увидеть, что эта технология направлена на развитие продуктивных, интеллектуальных умений. В ходе использования приемов и упражнений данной технологии у учащихся

формируются способности к самооценке и самоконтролю, умению планировать собственную деятельность, рефлексии и самообразованию.

Далее будут предложены упражнения по изучению грамматической омонимии в сфере местоимений на основе технологии развития критического мышления, которые можно будет использовать как методическую базу на уроках русского языка в 6 классе.

Вследствие явления прономинализации (семантический способ словообразования, при котором на основе других частей речи образуются местоимения) [3, С. 28] в сфере местоимений возникают грамматические, или так называемые функциональные омонимы – слова, родственные по происхождению, но принадлежащие к разным частям речи и выполняющие разные синтаксические функции [1, С. 194].

Упражнение 1. Составить кластер по теме «Местоимения». Учащиеся делятся уже имеющимися у них знаниями и ассоциациями по данной теме, в ходе ознакомления с новым материалом схема дополняется новыми положениями. Кластер можно оформить в любом схематичном виде.

Упражнение 2. Собрать «Корзину идей». Учащиеся записывают все, что им известно по теме урока. Далее ученики обмениваются информацией между собой. Все идеи, факты и предположения добавляются в «корзину».

Упражнение 3. «Толстые» и «тонкие» вопросы. Учащиеся составляют таблицу из двух колонок, в которые записывают «тонкие» и «толстые» вопросы, а затем расспрашивают своих одноклассников. «Тонкие» – вопросы, требующие простого, односложного ответа, «толстые» – подробного, развернутого ответа, например:

«Тонкий» вопрос: Возможны ли в русском языке переходы одних частей речи в другие? Могут ли местоимения переходить в другие части речи?

«Толстый» вопрос: Подумайте, изменяются ли грамматические свойства прилагательных и причастий при переходе их в местоимения.

Упражнение 4. Определите частеречную принадлежность выделенных слов, укажите их лексическое значение, подчеркните как члены предложения.

1. Матч окончился ничьей.
2. Футбол свели на ничью.
3. Мои вчера уехали на дачу.
4. Актер из него, конечно, никакой.
5. Сегодня чувствует он себя ничего, идет на поправку.
6. Это платье очень даже ничего.
7. Что ему? Ему ничего, он всем обеспечен.
8. Итак, в одном департаменте служил один чиновник.

Упражнение 5. «Кубик Блума». Чтобы провести это упражнение, понадобится кубик, на гранях которого будет указано: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Ученики по очереди бросают кубик и формулируют вопрос, начиная со слова, которое им выпало.

Упражнение 6. Проведите сравнительный анализ предложений, укажите часть речи выделенных слов.

1. Что случилось? – Он сказал, что ему нет до этого дела.
2. Какие цветы тебе нравятся? – Должно быть, теперь какие цветы у вас, какой рай!
3. Мои уехали, а я остался. – Родители мои уехали из этого дома.
4. Игра окончилась ничьей. – Он не мог принять ничьей стороны.
5. Настоящий друг в беде не бросит. – Настоящий документ подтверждает право собственности.

Упражнение 7. Заполнить таблицу ЗХУ. Таблица состоит из трех столбцов: знаю, хочу узнать, умею. Учащиеся сначала заполняют столбец «знаю», затем записывают свои вопросы и мысли в колонку «хочу узнать» и на этапе рефлексии подводят итог своей работы на уроке, заполняя последний столбец.

Упражнение 8. Составить синквейн по теме «Грамматические омонимы». Написание синквейна помогает в творческой форме подвести итог урока и изложить его в форме стихотворения из 5 строк. Первая строка – это тема (одно существительное), вторая строка со-

стоит из двух прилагательных, наиболее точно раскрывающих тему, третья строка – описание темы с помощью трех глаголов или деепричастий, четвертая – фраза, с помощью которой ученик высказывает свое мнение, пятая строка состоит из одного слова, подводящего итог.

Применение упражнений по технологии развития критического мышления на уроках русского языка будет способствовать развитию и закреплению навыков работы с информацией, ее критического анализа, а также формированию способностей к самостоятельной работе.

Литература

1. *Бабайцева В.В.* Явления переходности в грамматике русского языка / В.В. Бабайцева. – М.: Дрофа, 2000. – 640 с.

2. *Заир-Бек С.И.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 176 с.

3. *Корнеева Т.А.* Переходные явления в грамматике: учебное пособие / Т.А. Корнеева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – 68 с.

4. *Муштавинская И.В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская. – СПб.: Каро, 2009. – 140 с.

УДК 811.161.1

Соколова В.О.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ПРИСТАВОК НА -З (-С)» НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы и приемы технологии геймификации и особенности применения данной техно-

логии в современной методике преподавания русского языка. Для формирования орфографической зоркости школьников, повышения уровня мотивации и интереса к изучению орфографических правил целесообразно выстроить работу по закреплению навыков правописания с применением упражнений, разработанных на основе технологии геймификации.

Ключевые слова: методика, русский язык, орфография, приставка, технология, геймификация, упражнение.

Sokolova V.O.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

STUDY OF SPELLING PREFIXES ENDING WITH -Z (-S) BASED ON GAMIFICATION TECHNOLOGY

Abstract. The article discusses the principles and techniques of gamification technology and the features of its application in the methodology of modern teaching Russian. To form the spelling vigilance of schoolchildren, increase the level of motivation and interest in learning spelling rules, it is advisable to build work to consolidate spelling skills using exercises developed on the basis of gamification technology.

Keywords: methodology, Russian language, spelling, prefix, technology, gamification, exercise.

Современные реалии педагогической системы все больше говорят об острой необходимости поиска инновационных и нестандартных подходов к обучению русскому языку с целью повышения качества образования. Так, технология геймификации является одной из новейших технологий организации образовательного процесса в российских школах.

Термин «геймификация» первоначально был употреблен американским программистом Ником Пеллингом в начале двухтысячного года. В последние десятилетия понятие «геймификация» расширило

свою семантику и теперь функционирует не только в сфере образования, но и в области технологий, медицины, маркетинга и др.

Геймификация представляет собой новый способ реализации игровых технологий в образовательном процессе. Как и процессы обучения, труда, отдыха, игра является неотъемлемой составляющей жизнедеятельности индивидуума. Именно данный вид деятельности, направленный на создание такой ситуации, в которой будет происходить усвоение социального опыта, и совершенствуется самоуправление поведением [4, С. 57].

В методике обучения геймификацию можно рассматривать как процесс использования правил игры, например компьютерной онлайн-игры, с целью повышения уровня мотивации школьников и достижения реальных образовательных задач в курсе изучения школьных предметов. Геймификация также является действенным инструментом поощрения учебных результатов и методом удовлетворения возрастных, образовательных и досуговых потребностей современных школьников.

Важно помнить, что игровая деятельность может быть реализована в качестве отдельной технологии, составляющей игровой технологии, целого урока или одного из этапов (введения, актуализация, закрепление, контроль и др.), внеурочной работы с точно установленной целью и для достижения конкретного результата на отдельном этапе обучения.

Согласно работам О.В. Орловой [3, С. 60–64], цель и планируемый результат обращения к геймификации заключается в трансформации привычного поведения класса и вовлечении в деятельность. Однако в то же время содержание выбранной деятельности остается прежним, но определенным образом структурируется, чем достигается повышение мотивации к решению поставленной задачи, а также увеличивается время приверженности этой задаче [3, С. 61].

Главной отличительной особенностью технологии геймификации от традиционных игровых образовательных методик является ее применение в реальном времени и пространстве с опорой на существующие установки и механику. Это не игровая ситуация, ученик

здесь не применяет на себя роль игрока и продвигается по учебной лестнице только за счет собственной мотивации и желания достижения высокого результата.

Отметим, что российская система образования сегодня частично геймифицирована. Выполнение промежуточных и итоговых работ можно рассмотреть как прохождение испытания, оценивание деятельности школьника как получение необходимого количества очков, а окончание учебного года – повышение уровня и т. п. Тем не менее, помимо этих игровых элементов, в образовательный процесс могут быть внесены и некоторые другие, что позволит сделать обучение более эффективным.

Технология геймификации подразумевает под собой комплекс элементов, приемов и принципов, которые осуществляются целиком или частично. Так, используются следующие компоненты: в первую очередь, механика – ключевой компонент геймификации, который строится на обращении к баллам, очкам, уровням, рейтингам, а также на получении виртуальных привилегий; во-вторых, подтверждение статуса учащегося наградой, призом, оценкой; в-третьих, измерение как принцип оценки результата; и в заключении, само поведение учащихся, атмосфера сотрудничества, лояльное отношение ко всем участникам образовательного процесса, а также получение обратной связи [5].

Помимо вышеперечисленных компонентов, стоит также обратить внимание на базовые элементы по применению геймификации в обучении: постановку актуальных, конкретных целей и ограниченных по времени задач по обращению к технологии геймификации в рамках обучения предмету; на разработку увлекательного сюжета игры, разъяснение правил и механизмов испытания, описания пошаговых установок; и при необходимости распределение ролей между школьниками.

Как показывает практика, современные школьники все чаще встречаются с трудностями при овладении орфографическими нормами, поэтому реализация тренировочных упражнений по изучению орфограммы «Правописание приставок на -з (-с)» в 5 классе может

осуществляться на онлайн сервисах и платформах, которые помогают преобразовать материал в игровой элемент для достижения поставленных образовательных целей.

Одной из таких платформ является сайт “LearningApps.org” [1], с помощью которого педагог может самостоятельно создать общедоступные интерактивные модули с возможностью их применения на уроке или во внеклассное время. Представленные на сайте шаблоны (найти пару, заполнить пропуски, классификация, кроссворд и др.) могут быть использованы для создания нового упражнения. Готовое задание необходимо сохранить в личном кабинете учителя и поделиться с классом ссылкой. Данная платформа является продуктивным и интересным средством по закреплению изучаемого материала на уроках по русскому языку.

На базе сервиса “LearningApps.org” нами были разработаны следующие упражнения по теме «Правописание приставок на -з (-с)».

Упражнение 1. Кроссворд. Данный модуль содержит 10 теоретических вопросов по теме «Правописание приставок на -з (-с)»; он направлен на актуализацию ранее изученного материала по разделу орфографии и его закрепление.

Упражнение 2. Скачки. Данный модуль разработан для самостоятельного выполнения или работы в паре. Упражнение создано в виде тренажера, к которому можно обратиться с целью совершенствования навыка правописания приставок на -з (-с) с учетом функционирования данного орфографического правила на практике. Механика игры представляет собой соревнование, а именно скачки, победитель которых будет определен путем набора большего количества баллов и достижения. Наглядным элементом геймификации в данном модуле является прогресс, постепенное выполнение задания, его завершение и достижения определенного результата.

В качестве еще одного способа повышения уровня мотивации к обучению правописания на основе технологии геймификации в школе можно рассмотреть процесс создания образовательного квеста. Как одна из разновидностей исследовательской работы учащихся, квест мо-

жет рассматриваться в качестве деятельности по выполнению поиска материала по ключевым подсказкам, разгадке ряда заданий.

Так, нами был создан квест на образовательной платформе “Learnis” [2]. Данная веб-платформа помогает создать нестандартные задания в формате интеллектуальной игры «Твоя викторина», терминологической игры «Объясни мне», веб-сервиса «Интерактивное видео» и выбранного нами квеста «Выберись из комнаты». Сюжет построен на том, что бы открыть дверь комнаты с помощью кода. Сделать это можно только через разгадку кода; необходимо найти в комнате задания и правильно их решить и из полученных цифр составить ключ. Каждая карточка с заданием пронумерована, чтобы составить код в правильном порядке. Задания дифференцированы по своей структуре и представлены в графическом и аудио формате. Данный квест можно использовать в индивидуальных, парных или групповых видах деятельности учащихся на одном из этапов урока по изучению темы «Правописания приставок на -з (-с)» в 5 классе или в качестве задания на дом. Чтобы ученик смог приступить к упражнению, достаточно отправить ему прямую ссылку на квест или номер задания, зафиксированный в личном кабинете “Learnis”.

Таким образом, применение технологии геймификации в рамках изучения темы «Правописание приставок на -з (-с)» способствует развитию и закреплению навыков чистописания современных школьников, развитию языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся 5 классов.

Литература

1. LearningApps.org. – URL: <https://learningapps.org/myapps.php> (дата обращения: 10.12.2020).

2. Образовательная платформа “Learnis”. – URL: <https://www.Learnis.ru/325104> (дата обращения: 10.12.2020).

3. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2015. – С. 60–64.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Храмкин П.В. Геймифицируй это: как урок превратить в игру / П.В. Храмкин // Онлайн-обучение “iSpring”. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool> (дата обращения: 15.11.2020).

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

УДК 81.271.2

Абдуллина Ч.З., Сагдеева Ф.К.

*Институт языка, литературы и искусства
имени Г. Ибрагимова АН РТ,
г. Казань, Россия*

КУЛЬТУРА РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ И ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается имеющееся в современной науке разнообразие подходов к некоторым аспектам понятия «интерференция». Уточняются его содержание и объем в лингвистическом аспекте и определяются дальнейшие перспективы развития теории интерференции сквозь призму культуры речи.

Ключевые слова: культура речи, проблема интерференции, в условиях двуязычия.

Abdullina Ch.Z. Sagdeeva F.K.
Institute of Language, Literature and Art
of Tatarstan Academy of Sciences,
Kazan, Russia

SPEECH CULTURE IN BILINGUALISM AND THE PROBLEM OF INTERFERENCE

Abstract. The article deals with the variety of approaches to some aspects of the concept of “interference” available to modern science. Its content and scope in the linguistic aspect are clarified and further prospects for the development of the theory of interference through the prism of speech culture are determined.

Keywords: speech culture, the problem of interference, in the context of bilingualism.

В последние годы культура речи в условиях двуязычия переживает становление как самостоятельная научная дисциплина со своим предметом и объектом исследования, целями и задачами, методикой и приемами научного исследования и описания материала.

Ф.К. Сагдеева утверждает, что изучение культуры речи в условиях двуязычия имеет свою специфику и свои проблемы. По мнению автора, одним из наиболее актуальных аспектов изучения вопросов культуры речи в условиях двуязычия является исследование проблемы интерференции [4, С. 6].

В настоящее время проблема интерференции приобретает особую сложность в психологическом аспекте. Несмотря на это сущность процесса интерференции изучена недостаточно. Исследователи объясняют это тем, что не могут наблюдать сам процесс интерференции, а только его результат.

Под интерференцией психологи понимают перенос навыков. Человек, сталкиваясь с новой задачей, сначала использует те приемы, которыми он уже владеет и которые он применял при решении аналогичных задач. Специалисты отмечают, что взаимодействие навыков

включает два момента: положительный перенос и отрицательный перенос или интерференцию навыков. Под интерференцией навыков ими понимается тормозящее взаимодействие навыков, при котором сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков, либо снижают их эффективность.

Ученые, изучающие интерференцию в психолингвистическом аспекте, исходят из модели порождения речевого высказывания. Например, под интерференцией понимают процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов. В речи билингва внешне он проявляется в отклонениях от закономерностей одного языка под влиянием отрицательного воздействия другого. Близкой точки зрения придерживаются многие исследователи.

Ученые, изучающие проблему интерференции в лингводидактическом аспекте, опираются на данные психологии и психолингвистики. Они рассматривают данную проблему в связи с проблемами методики обучения языкам. Под интерференцией ими понимается перенос навыков и умений из одного языка в другой.

Как уже было сказано выше, при взаимодействии навыков ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых навыков.

Одни специалисты, рассматривающие интерференцию в методическом аспекте, указывают на тормозящее влияние одних навыков на формирование других. Интерференция ими воспринимается как отрицательное воздействие родного языка на овладение вторым. В этом случае интерференция приобретает отрицательную окраску. Другие же отмечают, что результаты интерференции могут иметь как отрицательное, так и положительное значение.

Изучение проблемы навыков неразрывно связано с выяснением вопроса об устойчивости навыков. Устойчивость навыков зависит от того, каким чаще языком приходится пользоваться билингву родным или неродным. Исследователи считают, что именно этот фактор должен быть положен в основу предотвращения интерференции. Считается, если навыки, сформированные в речи на родном и изучаемом языках, одинаково устойчивы, то интерференции не будет. В методи-

ке преподавания языков существуют различные точки зрения на преодоление интерференции. Одни ученые считают, что предупредить интерференцию можно путем полного отказа от родного языка обучаемых. Другие придерживаются мнения, что интерференцию можно быстрее преодолеть путем осознания различий, существующих между родным и обучаемым языком.

В лингвистическом аспекте требуется различение интерференции на уровне языка и речи. Речевая интерференция не нарушает системы ни родного, ни изучаемого языка и ограничивается областью речи конкретного билингва. В этой связи следует отметить, что качество конкретной речи зависит не только от знания того или иного языка, но и от целого ряда внешних условий, в которых осуществляется речь. Языковая интерференция проявляется в случае проникновения иноязычного элемента в систему языка. Речевая интерференция во временном отношении предшествует языковой интерференции.

Лингвистическая классификация интерферентных явлений может быть представлена следующим образом:

1. Использование «чужого» языкового материала в контексте данного языка.
2. Образование единиц из собственного языкового материала по образцу единиц контактирующего языка.
3. Наделение единиц данной системы функциями, которые присущи их иноязычным коррелятам.
4. Стимулирующее и задерживающее воздействие единиц данной системы на функционирование единиц или моделей другой.
5. Нивелирующее воздействие со стороны более простых и четких моделей на аналогичные, но более сложные модели.
6. Копирование моделей одной системы с помощью средств другой системы.

Вышеуказанные типы лингвистической интерференции, с одной стороны, представляют собой реализацию субстратной интерференции, и адстратной – с другой. Тем самым они выходят за рамки «чисто» лингвистической типологии. Четвертый тип интерференции, предполагает зависимость функционирования единиц от интенсивно-

сти или экстенсивности их развития в условиях двуязычия. А это означает, что социологический аспект рассмотрения интерференции неминуем [1, С. 20]. Таким образом, не отрицается роль «неструктурных» факторов, связанных с отношением данной языковой системы к обществу, потребности которого она обслуживает, к внешнему миру, который она отражает.

Л.Л. Аюпова считает особенно важным выделение субстратной интерференции, обусловленной структурно-типологическими особенностями исконного языка, и адстратной интерференции, обусловленной заимствованиями из второго языка, калькированием, созданием общего лексического фонда контактирующих языков.

Многочисленные исследования свидетельствуют, что явление интерференции возможно на любом языковом уровне; лексическом, фонетическом, грамматическом, словообразовательном, графическом [5, С. 2].

Языковеды отмечают, что проблема интерференции связана с проблемой заимствований. Считается, что интерференция предполагает синхронное изучение фактов речи. Однако отдельный факт речи, который определялся как интерференция, со временем может усвоиться языковой системой и рассматривается уже в качестве заимствования. Среди исследователей широко распространена такая точка зрения, согласно которой интерферентные явления делятся на две группы: явления, мешающие осуществлению коммуникации, и не мешающие ей. «Одни и те же интерферентные явления, в зависимости от видов и форм речи, ситуации, качеств адресатов могут в одних случаях квалифицироваться как существенные, а в других – как несущественные... И если в одних ситуациях, видах и формах речи оценки ограничиваются нормативными требованиями (правильно – неправильно), то в других – располагаются по шкале большей сложности (целесообразно – уместно – оправданно)» [3, С. 9].

Таким образом, интерференция, прежде всего, является категорией речи. В этом смысле она должна отграничиваться от категории языка. Именно поэтому, интерференция как категория употребления тесно связана с областью культуры речи.

Дальнейшим этапом в исследовательской работе, содержание которой определяется запросами теории и практики, возникает необходимость рассматривать более широкий круг проблем, касающихся интерференции. Большинство авторов, изучающих интерференцию, нередко сводят ее к влиянию родного языка на неродной. Между тем как в условиях двуязычия особо важным является выделение и такого вида интерференции, который обусловлен влиянием второго языка на родной, в частности русского языка на татарский. Все это оказывает влияние и на дальнейшее развитие теории интерференции. Изучение понятия «интерференция» сквозь призму культуры речи одна из основных задач в условиях национально-русского двуязычия.

Литература

1. *Аюпова Л.Л.* Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии / Л.Л. Аюпова. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1988. – 69 с.

2. *Kadirova E.* Transformation Processes in the Language of Native Kazan Tatars in Modern Conditions / E. Kadirova // *Discourse and Practice of Bilingualism Contemporary Ukraine and Russia / Tatarstan.* – Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2020. – S. 275–284.

3. Культура русской речи в национальных республиках. – Киев: Наука думка, 1984. – 254 с.

4. *Сагдеева Ф.К.* Проблемы культуры татарской речи в условиях активного двуязычия / Ф.К. Сагдеева. – Казань: Фикер, 2002. – 160 с.

5. *Сагдеева Ф.К.* Лексическая интерференция в родной речи билингов-татар / Ф.К. Сагдеева, Ч.З. Абдуллина // *Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография.* – Казань: Издательство Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова, 2019. – С. 214–217.

Биртек Тугче

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ГЕНДЕРНЫЙ СТЕРЕОТИП ФЕМИННОСТИ
В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
ЖУРНАЛОВ МОДЫ)**

Аннотация. В статье нами исследована проблема гендерных стереотипов в английском рекламном дискурсе. Выявлены основные тенденции рекламного дискурса в соответствии с гендерными стереотипами современной англоязычной рекламы в журнале мод. Мы проанализировали результаты ассоциативного эксперимента среди носителей языка: выявили особенности гендерных стереотипов – как отрицательных, так и положительных, а также классифицировали ответы респондентов. Эксперимент показал, что феминный образ в общественном сознании англичан меняется в сторону выравнивания границ между мужским и женским началами.

Ключевые слова: образ женщины, феминность, гендерные стереотипы в англоязычной литературе.

Birtek Tugce

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

**GENDER STEREOTYPE OF FEMINITY IN ENGLISH
ADVERTISING (ON THE MATERIAL OF FASHION JOURNALS)**

Abstract. In this article we have investigated the problem of gender stereotypes in the English advertising discourse. The main tendencies of advertising discourse are revealed in accordance with gender stereotypes

of modern English-language advertising in a fashion magazine. We analyzed the results of an associative experiment among native speakers: we identified the features of gender stereotypes, both negative and positive, and also classified the respondents' answers. The experiment showed that the feminine image in the public consciousness of the British is changing in the direction of aligning the boundaries between masculine and feminine principles.

Keywords: image of a woman. femininity, gender stereotypes in English-language literature.

Гендер представлен как социальный конструкт, поддерживаемый социальными институтами и культурными традициями. К. Уэст и Д. Циммерман считают, что гендер – это не совокупность психологических черт личности, не роль, а продукт «особого социального ... творчества (творчества)». [5, С. 32].

Понятие «гендер» терминологически сформировалось в ходе развития теории феминизма. Начав с критики патриархата и изучения конкретного женского опыта, исследователи-феминистки постепенно перешли к анализу гендерной системы.

Исходя из анализа рекламы в англоязычных журналах, нами обоснована концепция ролевой дифференциации общества в качестве теоретической основы. Очевидно, что модели поведения мужчин и женщин объясняются не только биологическим полом, но и факторами, определяемыми культурой. В настоящее время гендер рассматривается как целостный комплекс понятий, и тот факт, что гендер не имеет окончательного и однозначного определения, является не недостатком или проблемой, а особенностью самого понятия.

В настоящий момент, женские исследования превратились в гендерные исследования, охватывающие все аспекты человеческого общества и все области человеческих знаний. Гендерные исследования подчеркивают роли, нормы, ценности и черты характера, которые общество предписывает женщинам и мужчинам через системы социализации.

Одним из наиболее эффективных методов анализа гендерного стереотипа феминности в англоязычной рекламе является ассоциативный эксперимент, который позволяет установить связь между значением слова и его семантическим содержанием в рамках данной культуры. Экспериментальные данные демонстрируют динамику развития общественного сознания англичан в восприятии образа женщины в сторону выравнивания границ между мужественностью и женственностью.

В английской культуре разделение труда, культурные ценности и символы по своей сути стереотипны. Следовательно, понимание гендера как культурного символа связано с тем, что пол человека имеет не только социальную, но и культурно-символическую интерпретацию. Культурное понимание гендера предполагает рассмотрение гендерных стереотипов, существующих в определенной культурной среде. Гендерные стереотипы феминности взаимосвязаны и служат звеньями родственных стереотипов, вплетенных в систему стандартных культурных представлений, характерных для данного общества. Они играют важную роль в понимании значения слов, используемых для обозначения соответствующих категорий. Итак, стереотип матери-одиночки – это не просто женщина, которая одна воспитывает ребенка, а женщина, испытывающая финансовые трудности, так как она вынуждена содержать ребенка без поддержки мужа [2, С. 63].

Гендерный стереотип феминности в англоязычной рекламе подчеркивает определенные черты характера и особенности поведения, которые, по мнению разделяющих его, характерны для всех представителей женского пола. В создании стереотипа используются лексические, грамматические и фонетические средства, однако именно лексика играет основную роль, поскольку стереотип, прежде всего, передает качественные характеристики группы и, кроме того, содержит языковой опыт многих поколений носителей языка в лексике [5, С. 14].

Важную роль в формировании гендерного стереотипа феминности в англоязычной рекламе играет фактор наблюдателя, его история взаимодействия с окружающей средой и другими людьми. Гендерный

стереотип феминности – это механизм ориентирующего воздействия, т. е. он диктует человеку, как ему реагировать и чего ожидать от контакта с представителями другой группы. Усвоенный в процессе социализации стереотип закрепляется в сознании людей и практически не меняется или изменяется с трудом [4, С. 22].

Мы живем в мире, полном стереотипов, которые часто ограничивают нашу свободу. Рекламный дискурс – одно из средств выражения гендерных отношений. Большинство людей верят в гендерные стереотипы, которые они вдохновляют в рекламном дискурсе. Многочисленные исследования этого типа дискурса помогают выявить используемый в нем механизм гендерной дискриминации и побудить современных рекламодателей внести некоторые коррективы в рекламные технологии [1, С. 61].

Е. Иванова отмечает, что стереотипы часто поддерживают искаженное и даже ложное представление об определенной социальной группе и, обладая характером предрассудков, тем самым приводят к дискриминации [3, С. 312].

Гендерные стереотипы феминности в англоязычной культуре:

1. Физические данные. Эталонная внешность с параметрами 90/60/90 формирует гендерный стереотип, выражающий доминирующее положение мужчины и физическую слабость женщины. Преобладает описание физически привлекательных женщин/девушек. Менталитет англичан воспринимает идеальную женскую фигуру как нечто изящное, утонченное, с четко очерченными линиями, но не слишком тонким. Однако девушки отдают предпочтение умственным, а не природным способностям, чертам характера. Красивая внешность, по мнению опрошенных женщин, – не главное достоинство. Практичность, интуиция, свобода действий способствуют достижению успеха в жизни.

2. Социальная роль. Среди англичан, живущих в Манчестере (Великобритания), самая частая реакция – «мать». Отметим, что у большинства респондентов в возрасте от 15 до 20 лет есть ребенок, что не вписывается в западный образ жизни. Однако государство поддерживает молодых мам через различные социальные программы.

Но, по мнению молодых англичанок, повседневная экономическая жизнь не дает возможности совершенствоваться, расти профессионально и развиваться как личности. Они предпочитают карьерный рост. Англичанки начинают заниматься обустройством повседневной жизни после 30 лет. Довольно распространено мнение, что женщина, которая занимается домашним хозяйством и воспитывает детей, остается нереализованной в профессиональном плане, поэтому они сами стараются обеспечивать себя, свою жизнь на желаемом социальном уровне.

3. Эмансипация. Очевидно, что стереотип «женщина – вторая половина» теряет актуальность. Современная женщина в сознании носителей английской культуры независима, подвижна и деловита. Однако современная картина мира отражает меняющиеся исторические реалии. Мужчины редко возражают против самореализации женщины в обществе. Конечно, это результат роста феминистских тенденций – равноправия мужчин и женщин.

4. Качественные характеристики (интуиция / уверенность / слабость и др.). Следует отметить, что ответы респондентов-женщин позволяют говорить о формировании нового стереотипа, связанного с высокими интеллектуальными способностями женщин.

Экспериментальные данные демонстрируют трансформацию языкового сознания англичан в сторону выравнивания границ между мужественностью и женственностью. Несмотря на устойчивость стереотипного мышления, утверждающего превосходство мужчин над женщинами, динамика развития их общественного сознания свидетельствует об изменении восприятия образа женщины, которая наравне с мужчиной может принимать решения, брать на себя ответственность, занимать руководящие должности и т. д.

Элементы, присущие рекламе в англоязычных журналах мод, на сегодняшний день связаны с чувственностью, эмоциями, беззащитностью и становятся чисто «женскими» символами. Этот принцип формируется особенностями социальных ролей, биодетерминированным материнством и социально-экономической зависимостью женщин и лежит в основе построения женской и мужской привлекательности.

Каноны привлекательности традиционной «маскулинности» расположены в пространстве статуса, социальной маркировки, а каноны традиционной «женственности» – в пространстве анатомической привлекательности. Гендерная асимметрия формирует и провоцирует развитие самих модных тенденций, от стиля «унисекс» до исторических и субкультурных реминисценций. Конечно, следует отметить, что развитие моды определяется культурой, ее тенденции опосредуются объективными факторами, в том числе социальными ожиданиями гендерных ролей.

Один из самых эффективных методов анализа гендерной парадигмы в языке – ассоциативный эксперимент. Этот метод позволяет установить связь между значением слова и его смысловым содержанием, возникающую в процессе приобретения человеком опыта в рамках англоязычной культуры.

Пример женственности как основы образа «идеальной женщины» можно встретить на страницах популярных женских журналов, таких, как “Cosmopolitan”, “Glamour”, “Vogue” и др. Публикации в журналах формируют общественное мнение, насаждают идеи, соответствующие феминности. В качестве примера приведем рекламный слоган из журнала “Vogue”, опубликованный в декабре 2017 года в американском выпуске: “For me luxury is a sensibility an approach to life. It’s about personal style, quality, and timeless elegance” («Для меня роскошь – это разумный подход к жизни. Речь идет о личном стиле, качестве и неподвластной времени элегантности»). Далее идут фотографии роскошных и дорогих сумок и обуви, что является признаком богатства и элегантности.

В других объявлениях журнала можно встретить рекламу продуктов, помогающих женщинам выглядеть моложе и красивее. Следует отметить, что такая реклама весьма эффективна, ведь женщины стремятся выглядеть по образу и подобию навязанного идеала, и, соответственно, увеличиваются продажи соответствующих продуктов.

Весьма интересен и следующий стереотип в сфере страхования – «женщина обладает плохой ориентацией в пространстве». Данный стереотип успешно используют страховые компании: “A typical

woman trying to get out of parking, smashing everything in a way” («Типичная женщина пытается выбраться с парковки, разбивая все на своем пути»).

В другой рекламе, представленной в журнале, дается изображение женщины возле машины, с девизом “All i wanted was a car” («Все, что я хотела, это машина»), что намеренно формирует у женщин желание приобретать машины.

Следует обратить внимание и на рекламу парфюма “Burberry”, в которой изображается обнаженное женское тело. Использование обнаженного тела определяет восприятие товара. Реклама делает акцент потребителя на женщине, а не на качестве товара.

Учитывая все вышеизложенное, данные примеры представляют гендерный стереотип феминности. Журнал демонстрирует стереотипный образ женщин, характеризующий ее поведение, социальные функции, цели в обществе. Анализ материала позволяет сделать вывод, что образцом для подражания для женщины в современном рекламном дискурсе является инфантильное поведение, пассивная жизненная позиция как главный параметр осмысления образа женщины.

Итак, нами исследована проблема гендерных стереотипов в английском рекламном дискурсе. Выявлены основные тенденции рекламного дискурса в соответствии с гендерными стереотипами современной англоязычной рекламы в журнале мод. Анализ материала позволяет сделать вывод, что образцом для подражания для женщины в современном рекламном дискурсе является инфантильное поведение, пассивная жизненная позиция, зависимость от мужчины главный параметр осмысления образа женщины.

Литература

1. Букина Е.И. Гендерные стереотипы в языке и дискурсе / Е.И. Букина // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета имени Н.Г. Чернышевского. – 2016. – № 2 (49). – С. 61–65.

2. Гриценко Е.С. Когнитивно-прагматические аспекты лингвистического построения рода / Е.С. Гриценко // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – №3. – С. 63–69.

3. Иванова Е. Гендерные проблемы в психологии: введение в гендерные исследования: учебное пособие / Е. Иванова; под ред. И.А. Жеребкина. – Харьков: Харьковский центр гендерных исследований; СПб.: Алетейя, 2017. – С. 312–345.

4. Косяков В.А. Стереотип как когнитивно-лингвистический феномен: автореф. дис. ... канд. филол. наук / В.А. Косяков. – Иркутск, 2018. – 22 с.

5. Вест К. Создание пола / К. Вест, Д. Циммерманн // Феминизм и гендерные исследования: читатель / под ред. В.И. Успенской. – Тверь: Тверской историко-гендерный центр, 2017. – С. 32–52.

УДК 811.161.1

Буре Н.А., Моисеева В.Л.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия*

**РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА В ОБЛАСТИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ
В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты деловой речи, актуальные для практических занятий в иностранной аудитории. Акцент делается на специфических особенностях устных форм деловой речи; при этом особое внимание уделяется таким составляющим устного общения, как слушание, жанровые разновидности устной деловой коммуникации, приемы расположения, речевой этикет.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, деловая речь, административно-деловой жаргон, культура речи.

Bure N.A., Moiseeva V.L.
Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia

SPEECH PRACTICE IN THE FIELD OF BUSINESS COMMUNICATION IN THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article considers some aspects of business language that relevant to practical language training classes for non-speakers audience. The article focuses on special features of oral business communication forms, with an emphasis on such oral communication elements as listening, genre variety of oral business communication, techniques to show friendliness, speech etiquette.

Keywords: Russian as a foreign language, business language, administrative and business jargon, speech culture.

Обучение деловому общению является важнейшей составляющей содержания учебных программ по русскому языку как иностранному. Выработке языковой, речевой и коммуникативной компетенции в области письменных и устных разновидностей деловой речи уделяется значительное внимание при подготовке бакалавров, специалистов, магистрантов, аспирантов, а также иностранных студентов включенного обучения. Для последней категории иностранных учащихся читаются специальные курсы и проводятся семинары по темам: «Русская деловая речь: устные и письменные формы», «Краткий бизнес-курс русского языка: разговорный аспект», «Как проводить деловые беседы», «Деловой разговор по телефону».

Несмотря на все тематическое и жанровое разнообразие деловой речи при обучении ей в аспекте русского языка как иностранного сохраняется основной методический принцип: взаимосвязанное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности. Остановимся на некоторых аспектах деловой речи, актуальных для практических занятий в иностранной аудитории.

Устная форма деловой речи в последнее время становится самостоятельной функциональной разновидностью языка. Преодолев рамки книжного официально-делового стиля, соединив в себе значительное количество элементов разговорной речи, устные разновидности делового общения, безусловно, образуют с письменными формами определенное единство. Как пишет Ф. Снелл, «несмотря на немислимое количество деловых бумаг и писем, возвышающихся на столе бизнесмена, они лишь малая часть ежедневного общения. Печатное слово не справляется с задачей делового общения» [2, С. 3].

В содержание учебных программ по русскому языку как иностранному для учащихся высших учебных заведений традиционно включается как знакомство с основами официально-делового стиля речи, его языковыми и структурными особенностями, так и знакомство с ситуациями использования определенных видов личных документов. В последнее время актуальным является и обучение устным формам деловой речи, так как обычно подписанию договоров, контрактов и других видов документов предшествуют устные переговоры, беседы, дискуссии, споры.

Устные формы речи противопоставлены письменным формам по многим параметрам; данные различия обычно затрагивают все уровни языковой системы. Г.Г. Почепцов, например, пишет о специфических явлениях, характерных только для устной формы речи, – это хезитации, исправления, нарушения грамматичности, повторы (в письменной речи эти элементы старательно редактируются и уничтожаются) [1, С. 161].

Таким образом, для полноценного изучения данного курса и успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности уместным будет не только представление обширной темы делового общения в теоретическом плане, получение определенных знаний в области речевого этикета, но и выработка у учащихся практических навыков и умений в области говорения, аудирования, монологической и диалогической речи в разнообразных ситуациях делового общения.

Необходимо уделить особое внимание слушанию как виду речевой деятельности. Любая устная речь предполагает наличие слушателей, она рассчитана на интерпретацию. Обычно выделяют два вида слушания – нерефлексивное слушание и рефлексивное. На практических занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно разобрать особенности данных видов слушания, а также обсудить наиболее приемлемые формы слушания для успешного делового общения.

Следующая важная тема – жанровые разновидности устной деловой речи. Здесь необходимо подчеркнуть, что ситуации делового общения могут быть:

- строго официальными (так называемые протокольные виды делового общения);
- официальными (непротоколируемое деловое общение в рабочей обстановке);
- неофициальными (деловое общение в нерабочей обстановке).

Все жанры делового общения имеют свои особенности, темы, дискурс и, соответственно, стратегии поведения. Следует уделить внимание основным жанрам – переговорам, деловым беседам, собеседованиям, спорам, обсуждениям.

Что касается сугубо языковых особенностей устной деловой речи, уместно подробнее остановиться на лексике. В силу динамичности данного уровня языковой системы изменения здесь происходят иногда стремительно, в том числе и в деловой речи. Актуальным для современной устной деловой речи является использование значительного количества стилистически маркированной лексики, так называемого административно-делового жаргона: «...такая субкультура и такой подъязык – так называемый деловой жаргон – существуют, являются довольно распространенными и даже определенным образом влияющими на современную разговорную речь в целом» [3, С. 254]. Причем расширяется как массив данного лексического пласта, так и количество его носителей: это и чиновники разного уровня, и представители бизнеса. При планировании занятий по русскому языку как иностранному необходимо выявлять, что является

ся уместным, допустимым или, наоборот, недопустимым в разных ситуациях делового общения. Некоторые элементы разговорной речи могут способствовать, например, беседе в неофициальной обстановке, а некоторые – наоборот, являться потенциально опасными для успеха, например, в ситуациях протокольного делового общения.

Следует уделить внимание и такой важной теме, как этикет делового общения. Существуют определенные методики обучения так называемым приемам расположения, а также ведущему принципу коммуникации – принципу вежливости, который представляет собой совокупность максим. Этикет не только регулирует отношения общающихся, но и является средством рациональной организации деловых бесед и переговоров. Речевой этикет в деловом общении предполагает лояльное, уважительное отношение к собеседнику, использование общекультурных форм общения; он связан с использованием речевых формул приветствия, прощания, обращения, благодарности, извинения и др. При обучении иностранцев русскому речевому этикету следует остановиться на его национальных особенностях, выделять этническую и социокультурную составляющую данного явления.

Таким образом, при обучении иностранных учащихся устным формам делового общения необходимо делать акценты на конкретных вопросах, уделяя внимание как овладению фоновыми знаниями, так и формированию определенных практических навыков, связанных с успешной речевой коммуникацией в деловой сфере.

Литература

1. *Почепцов Г.Г.* Паблик рилейшнз, или Как успешно управлять общественным мнением / Г.Г. Почепцов. – М., 1998.
2. *Снелл Ф.* Искусство делового общения / Ф. Снелл. – М., 1990.
3. *Химик В.В.* Административно-деловой жаргон и сферы его функционирования / В.В. Химик // Русская деловая речь (письменные и устные формы): учебное пособие для студентов гуманитарных и технических учебных заведений / под общ. ред. В.В. Химики, Н.Т. Свидинской. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2011. – С. 253–266.

Гарипова Р.М.

*Лицей № 26 имени М. Джалиля,
г. Казань, Россия*

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются современное состояние русского языка, понятие «культура речи», коммуникативно-речевая компетенция в современном обществе.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, развитие речи.

Garipova R.M.

*Lyceum No. 26 named after M. Jalil,
Kazan, Russia*

SPEECH CULTURE AS A COMPONENT LANGUAGE CULTURE PERSONALITY

Abstract. The article examines the current state of the Russian language, the concept of “culture of speech”, communicative-speech competence in modern society.

Keywords: Russian language, speech culture, speech development.

Речевая деятельность занимает важное место в жизни современного человека. Сегодня социокультурная обстановка показывает значительное снижение уровня культуры устной и письменной речи. Оскудение наблюдается в разных сферах деятельности: в СМИ, в бытовом и профессиональном общении. На просторах Интернета происходит отклонение от синтаксических, пунктуационных, орфографических норм. Особо ужасает немотивированное использование иноязычной лексики. Это все отражается на повседневной языковой жизни общества.

Выход из данной ситуации вижу лишь в сознательной работе по повышению культуры речи. Культура речи – это одна из точек, где пересекаются наука и жизнь.

Многие ученые, педагоги озабочены тревожным состоянием русского языка и желают сохранить наш язык в богатстве и красоте. Огрубление и оскудение языка ведет к снижению духовности и нравственности. Как же воспитать у обучаемого сознательное отношение к своей речи, речи окружающих.

Как показывает многолетний опыт, коммуникативно-речевые компетенции формируются только в результате целенаправленной работы, основанной на специальных методах и приемах.

В настоящее время для развития коммуникативно-речевых компетенций хочется ввести в программу предмет «Риторика», как «царицу наук и художеств». Учитывая современную языковую ситуацию, хотелось бы, чтобы изучение предметов «Риторика» и «Культура речи» было расширено, увеличено количество часов.

В современных условиях важно развить у учащихся потребность в постоянном пополнении своего запаса знаний и умений, чтобы ориентироваться в потоке научной и политической информации.

Хорошо развитая устная и письменная речь человека – это одно из условий этой задачи. Культура речи в ее традиционном понимании – это степень владения литературным языком. Культура речи возникает, когда появляется литературный язык.

М.В. Панов характеризует литературный язык как сознательно нормированный, кодифицированный язык, язык образованной части народа, язык культуры.

Расцвет ораторского искусства в России приходится на XVII–XVIII века. Первым его развил М.В. Ломоносов. В XIX веке место риторики заняла стилистика, а на ее основе в XX веке появилась культура речи.

Культура речи, по определению Б.Н. Головина, представляет собой совокупность и систему коммуникативных качеств речи.

Наиболее объемным мы считаем определение, данное Е.Н. Ширяевым: «Культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при со-

блюденнии языковых норм и этики общения позволяет обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач».

Причины активного использования в речи элементов нелитературного языка нужно искать в социально-экономическом, политическом и общекультурном аспектах развития нации. Литературный язык – это язык культуры, литературы, образования и СМИ. Поэтому считаем необходимым:

- воспитывать патриотическое отношение к родному языку как национальному;
- формировать у учащихся коммуникативно-речевую культуру;
- развивать коммуникативно-речевые компетенции;
- повышать языковую компетенцию на уроках русского языка и литературы посредством сознательного отношения к своей речи.

Речевая культура индивидуальна. Правильное пользование родным языком предполагает наличие собственного стиля, правильный и развитый эстетический вкус, что является предпосылкой формирования нового уровня культуры речи и языковой культуры личности.

Литература

1. *Александрова О.* Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку / О. Александрова. – URL: <http://www.ruscenter.ru>.
2. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большой энциклопедический словарь; СПб.: Норинт, 1997.
3. *Винокур Г.О.* Культура языка / Г.О. Винокур. – М., 1929.
4. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М., 1980.
5. *Ожегов С.И.* Лексикология. Лексикография. Культура речи / С.И. Ожегов. – М., 1974.
6. О литературном языке // Русский язык в национальных школах. – 1972. – № 1. – С. 9–13.
7. *Ширяев Е.Н.* Что такое культура речи / Е.Н. Ширяев // Мы сохраним тебя, русская речь. – М.: Наука, 1995.

Гилязова Р.Р., Ашрапова А.Х.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРОБЛЕМА СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы культуры речи. Основное содержание составляет их характеристика и анализ причин возникновения. Также в статье проанализированы важные компоненты речевой культуры и приведены данные социологических исследований. В заключении дается вывод о необходимости решения существующей проблемы.

Ключевые слова: язык, речь, речевая культура, норма, проблема, общество.

Gilyazova R.R., Ashrapova A.Kh.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE PROBLEM OF REDUCING THE LEVEL OF SPEECH CULTURE IN MODERN SOCIETY

Abstract. The article throws light upon the topical problems of the culture of speech. The main content is their characterization and analysis of the causes of their appearance. The article also analyzes important components of speech culture and provides sociological data. It is concluded the necessary to solve the existing problem.

Keywords: language, speech, speech culture, norm, problem, society.

Речь является показателем общей культуры человека, его интеллекта и воспитания. Можно утверждать, что общение важен для человека как воздух, без которого он вовсе не может существовать. Именно процесс общения позволяет организацию совместной работы, выражению чувств, эмоций, обсуждение планов и их реализацию. Известно, что благодаря способности общаться с другими людьми для человека открываются новые горизонты, новые возможности. Роль овладения культурой речью действительно велика, ведь без общения невозможно формирование личности человека, его воспитание, образование и развитие интеллекта. Основной задачей данной статьи является изложение существующих проблем культуры речи в современном обществе и их характеристика.

Для того чтобы понять суть речевой культуры необходимо конкретизировать понятие «речевая деятельность». По определению Н.И. Формановской, речевая деятельность – это деятельность текстовая, основанная на умении создавать и воспринимать высказывания (тексты) в процессе речевой коммуникации [7, С. 35]. Выделяют следующие четыре вида речевой деятельности: говорение и написание, которые задействованы в производстве текста, слушание и чтение, задействованные в восприятии самого текста. Продуктом речевой деятельности является речь.

Говоря о языке важно помнить что, он находится в постоянной динамике, поэтому в процессе его этапов развития возможны как случаи подъема, так и спада, в частности кризиса, который является показателем наличия нарушений речевой культуры.

Нельзя отрицать тесную связь между языком и обществом. Язык не может существовать без общества, а общество – без звука. Человек должен быть внимателен к культурному наследию общества. Также подчеркнем, что индикатором культуры общества и личности, безусловно, является культура языка [4, С. 237].

В широком смысле проблема речевой культуры – это проблемы, связанные с нарушением литературного языка. Перед современным обществом ставится задача преодоления следующих проблем культуры речи: проблема национальной речевой культуры, речевой культу-

ры конкретного национального общества определенной (современной) эпохи, социальных групп, общностей и проблема культуры речи отдельного человека (индивида).

Наиболее важными критериями культурной речи являются:

1. Правильность – соответствие литературным и языковым нормам, которые приняты в определенную эпоху.

2. Точность – коммуникативное качество речи, проявляющееся в употреблении слов в полном соответствии со значением.

3. Четкость – качество речи, обеспечивающее адекватное понимание сказанного.

4. Логика речи, т. е. соответствие законам логики.

5. Простота, т. е. естественность, отсутствие притворства.

6. Живость речи, т. е. отсутствие шаблонов, эмоциональность, выразительность речи.

7. Чистота речи – исключение из употребления диалектных, сленговых, вульгарных и местных слов.

8. Гармония речи, т. е. соответствие требованиям приятного звука для слуха [2, С. 301].

В последние десятилетия наиболее остро встает вопрос проблемы речевой культуры, которые проявляются в различных областях жизнедеятельности человека. Особо следует выделить низкий уровень речевой культуры медиаэкспертов. В речи работников средств массовой информации наблюдаются перечисленные нарушения: употребление ненормативной лексики, разговорных форм, жаргонов, обеднение эмоциональности и выразительности языка, в том числе и не способность передать культурные и этические нормы. Необходимо подчеркнуть важность и значимость данной проблемы. Ведь речь СМИ во многом формирует массовое сознание, создает общественное настроение и тем самым оказывает огромное влияние на формирование идеальной языковой среды.

В связи с глобализацией справедливо говорить о заимствовании новых иностранных слов, в основном английского происхождения, которое из-за прочного закрепления в речи народа привело к значи-

тельному снижению норм русского языка. По степени проникновения иноязычные слова делятся на три большие группы:

1. Первую группу составляют такие слова, которые давно вошли в русский язык, прочно укрепились в лексике народа и не воспринимаются носителями как заимствованные: *чай* (кит.), *пионер* (англ.), *школа* (греч.), *колледж* (англ.), *портфель* (франц.), *кнут* (сканд.). Данную группу также составляют многие бытовые слова: *сахар*, *тарелка*, *кукла*, *кровать*, *капуста* и т. д.

2. Во вторую группу входят иностранные слова, известные всем носителям языка и сохраняющие свои иноязычные признаки: *такси*, *троллейбус*, *тротуар*, *бутерброд*, *портмоне*, *сервиз* и т. д.

3. К третьей группе относятся слова, которые были заимствованы, но не получили широкого распространения, так как имеют аналоги в русском языке: *тендер* – конкурс, *контракт* – договор, *консенсус* – согласие, *пунктуальный* – точный, *утрировать* – преувеличивать, *ассоциация* – сообщество, *союз*, *игнорировать* – не замечать.

Особую угрозу представляет употребление молодежью жаргонных слов, так называемого сленга. Сленг – это вариант разговорной речи, не совпадающий с нормой литературного языка [6, С. 420]. Характерными особенностями сленга выступают краткость, эмоциональность, выразительность, вульгарность и обновляемость. Как правило, носителями молодежного сленга являются люди 12–25 лет. Опираясь на данные социологических исследований, можно сделать вывод о том, что основными причинами появления и распространения сленга в речи молодежи являются влияние современной поп-культуры; широкое внедрение европейской, особенно американской культуры; интернет, компьютерные технологии, игры; низкий уровень культуры и воспитания в семье и потребность современной молодежи выражаться ярко и эмоционально. Примерами молодежного сленга служат следующие слова: *телега* – Telegram, *инста* – Instagram, *домашка* – домашняя работа, *шпоры* – шпаргалка, *тип-топ* – все отлично, *днюха* – день рождения, *клево* – очень хорошо, *мина* – вроде и т. д. Сущность вышеизложенного сводится к тому, что

употребление подобных жаргонных слов ведет к снижению уровня как общей культуры, так и культуры речи.

Нельзя не упомянуть об еще одной актуальной проблеме культуры речи – широкое распространение просторечных слов и выражений. Просторечие – это слова, сочетания слов, формы словообразования и словоизменения, выходящие за пределы литературной нормы и придающие речи черты упрощенности, грубоватости. Просторечие рассматривается как составная часть третьей культуры, и как феномен культуры в целом [8, С. 126].

В чем же причина использования слов со стилистически сниженным, грубым оттенком? Безусловно, основная причина заключается в ограниченности словарного запаса и необходимости придания сказанному эмоциональной окраски. Можно утверждать, что просторечия используются в устной обиходной речи и противоречат литературным и языковым нормам. Например, *ихний, навряд, намедни, умяться, навалом, ляпнуть, белиберда* и др. К просторечиям также можно отнести и неправильное произношение слова и формы слов. В современной речи таких примеров достаточно: *ложить* вместо *класть*; *хочем* вместо *хотим*; *ляжь, ляжьте* вместо *ляг, лягте*; *свекла* вместо *свёкла*; *донельзя* вместо *донёльзя*; *едь, ехай* вместо *поезжай*; *ихний* вместо *их*; *пекет* вместо *печет* и т. д. Следовательно, необходимо избегать от употребления просторечных выражений и слов, которые существенно снижают уровень культуры речи, ее выразительность и правильность.

В завершение хотелось бы отметить, что культура речи – это не только владение устными и письменными нормами литературного языка, это компонент духовной культуры человека и общества, показатель культуры мышления. Серьезность решения проблемы речевой культуры и бережного отношения к своему языку осознают как лингвисты, педагоги, писатели, так и простые люди разных профессий. Речевая культура любого языка предполагает высокий уровень развития языковых знаний, умений и навыков, творческих способностей, а также потребностно-мотивационной и эмоционально-ценностной сфер.

Литература

1. *Васильева А.Н.* Основы культуры речи / А.Н. Васильева. – М.: Литрэс, 2018. – 570 с.
2. *Введенская Л.А.* Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская. – Ростов н/Д: Просвет-Л, 2017. – 317 с.
3. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Этикет, 2016. – 443 с.
4. *Свиридова М.Л.* Актуальные проблемы культуры речи / М.Л. Свиридова. – М.: Наука, 2017. – 413 с.
5. *Скворцов Л.И.* Язык, общение и культура / Л.И. Скворцов // Русский язык в школе. – 2015. – № 1. – С. 117–128.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
7. *Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М: Высшая школа, 1989. – 159 с.
8. *Химик В.В.* Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен / В.В. Химик. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2000. – 272 с.

УДК 811.161.1

Гимадиева А.А.

*Средняя общеобразовательная школа № 54
с углубленным изучением отдельных предметов,
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрывается проблема изучения современных языковых норм в школе. В качестве примера формирования орфоэпических навыков у учеников среднего звена приведен конспект урока русского языка в 5 классе на тему «Что такое орфоэпия? Орфоэпический словарь».

Ключевые слова: современные языковые нормы, орфоэпические нормы, урок.

Gimadieva A.A.

*Secondary School No. 54 with In-Depth Study of Individual Subjects,
Kazan, Russia*

FORMATION OF ORTHOEPICAL (PRONOUNCING) NORMS IN RUSSIAN LESSONS

Abstract. The article reveals the problem of studying modern language norms at school. As an example of the formation of pronouncing skills among middle-level students there is given a summary of a Russian language lesson in the fifth grade on the topic “What is orthoepy? Pronouncing dictionary”.

Keywords: modern language norms, pronouncing norms, lesson.

Умение красиво и правильно говорить и писать всегда считалось отличительной чертой культурных людей.

А.П. Чехов утверждал: «Для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать» [1, С. 13].

Внимательное, вдумчивое отношение к своей речи должно формироваться, прежде всего, в школе. Современное преподавание русского языка ориентируется на традиционно сложившееся отношение к характеру языкового материала в учебниках, который является и предметом научного рассмотрения, и базой обучения учащихся речевой деятельности в разных сферах и ситуациях общения. Предметом изучения является современный русский язык в его высшей форме – нормированный литературный язык, который сформировался на народной основе и был очищен, упорядочен русскими писателями, учеными, публицистами и общественными деятелями. Таким образом, обучение языку строится на примерах классических образцов

русской речи, представленных в художественной литературе прошлого или произведениях современных авторов [2, С. 67].

Знать нормы языка важно и для красивой, правильной речи, и для недопущения ошибок в письменной речи, и для подготовки к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

Сегодня я хочу поговорить об орфоэпических нормах языка и показать, как работаю над этой теме в 5 классе на уроке русского языка. Тема урока – «Что такое орфоэпия? Орфоэпический словарь».

Цель урока: знакомство с термином «орфоэпия», формирование навыков правильной речи (нормы ударения и произношения), знакомство с орфоэпическими словарями и словарями ударений, обогащение словарного запаса учащихся; развитие логического мышления; воспитание положительного отношения к знаниям, любви к языку.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Актуализация опорных знаний.

– На доске написаны слова и нарисованы стрелки и гвоздики. Почему рисунков больше, чем слов? Почему получились разные картинки? Как вы думаете?

– Мы видим, что очень важно правильно поставить ударение в слове, так как от этого может поменяться его лексическое значение. Значит, о чем пойдет речь на сегодняшнем уроке?

III. Этап актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном действии. Работа по теме урока.

– Сегодня мы с вами будем изучать новый раздел науки о языке. А его название вы узнаете, отгадав ребус (Орфоэпия). Как вы думаете, что изучается в этом разделе лингвистики? Я вам подскажу, что это слово состоит из двух корней: «орфо» и «эпос». Что означает каждая из этих частей? («Орфо» – правильный, «эпос» – говорю).

Орфоэпия – это раздел науки о языке, в котором изучаются нормы произношения слов.

Индивидуальное домашнее задание «Возникновение орфоэпических норм».

VI. Этап реализации построенного проекта.

Условно можно выделить два объекта изучения орфоэпии. Что же изучает орфоэпия, первый объект изучения орфоэпии вы узнаете, отгадав загадку:

Шутник он, невидимка-молоток,
Тук! – и ударил в безударный слог...
И сразу же исчез огромный замок,
И появился маленький замок (Ударение).

– Такие слова, которые пишутся одинаково, а произносятся по-разному, называются омонимы.

VII. Этап первичного закрепления с проговариванием во внешней речи.

Видеоурок.

Упражнение 1. Прочитайте правильно слова, написанные на экране, запишите их, поставьте ударение, объясните значение и определите часть речи: *пропасть, село, хлопок*.

– В чем мы еще раз убедились, выполнив это задание? (Важно правильно поставить ударение в слове, так как от этого зависит его лексическое значение).

– Как называются такие слова, которые пишутся одинаково, а произносятся по-разному? (Омонимы). При изучении темы «Лексика» мы еще вернемся к ним.

Упражнение 2. В группе однокоренных слов выделите корень и расположите слова так, чтобы ударение падало на первый, второй и т. д. слоги (задание выполняется по рядам, у доски по одному человеку от каждого ряда).

1 ряд – *молодежь, молод, молоденький, помолодел*.

2 ряд – *дорогой, дорого, дорожке, дороговатый*.

3 ряд – *переносит, носит, разносит, переносной*.

– Сделайте вывод, какое ударение в русском языке – подвижное или фиксированное? (Подвижное). вспомните языки с фиксированным ударением в словах (Татарский, французский).

VIII. Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону.

– Послушайте песню «Радионяни» «Про ударения».

Упражнение 3. Расставьте ударения в словах, которые вы услышали в песне «Радионяни»: *фарфор, алфавит, каталог, творог, магазин, портфель, шофер, статуя, партер.*

Проверка по эталону (на доске – правильный вариант). По цепочке читают слова, правильно ставя ударение.

– Теперь эти слова будем произносить правильно!

– Очень важно, ребята, не только правильно поставить ударение в слове, но и произнести правильно звуки. Запишите второй объект изучения орфоэпии: правильное произношение.

Видеоурок.

Упражнение 4. У вас записаны слова, запишите в транскрипции сочетание [шн] или [чн]. Какое из этих слов отличается произношением? Подчеркните это слово: *что, чтобы, скучный, конечно, скворечник, яичница, гречневый, пустячный.*

– В русском языке есть заимствованные слова (пришедшие из других языков). Во многих этих словах сохраняется твердое произношение согласных перед [е]. Мы должны правильно произносить такие слова.

Видеоурок.

Упражнение 5. «Верные/неверные утверждения»: ателье [тэ], фонетика [н'э], айсберг [б'э], тире [р'э], шоссе [сэ].

– В случае затруднения, ребята, если мы не знаем, как правильно поставить ударение или произнести слово, мы обратимся к словарю.

Видеоурок.

– Давайте на примере орфоэпического словарика в учебнике (страница 307) вспомним, как работать со словарем. По какому принципу расположены слова в словаре? Определите правильный вариант: бассейн – [сэ] или [с'э], фОрзац или фОРЗАц?

Упражнение 6. Составьте синквейн со словом «Орфоэпия».

Видеоурок.

Упражнение 7. Посмотрите на экран и подберите к данным словам рифму, запишите. Образец: столЯр – малЯр; договОр – приговор, уговор; звонИт – говорит; докумЕнт – эксперимент.

IX. Этап включения в систему знаний и повторения.

– Для закрепления изученного выполним мини-тест (каждый делает самостоятельно). Подпишите листочки.

1. Продолжите предложение. Орфоэпия – это...

2. Найдите ошибку: алфавит, процент, досуг, звонит.

3. Найдите «лишнее» слово: что, скворечник, скучный, гречневый.

4. Исправьте ошибку: пар[тэ]р, каш[нэ], [тэ]рмин, порт[р`э]т.

– Сдайте листочки.

Х. Рефлексия.

– Вот и закончился наш урок. Давайте подведем итоги. Чему мы научились на сегодняшнем уроке? Оцените свои знания по теме «Орфоэпия». Если вы все усвоили и у вас нет вопросов по теме урока, пусть на вашем светофоре горит зеленый свет; если все понятно, но остались вопросы, – желтый; если не совсем понятно, есть над чем поработать, пусть загорится красный свет. Наклейте свой глазок на светофор.

4. Домашнее задание.

Разумеется, уровень языковой подготовки, который обеспечивает сегодня школа, следует рассматривать как начальный. Он должен постоянно повышаться путем самообразования.

Закончить статью хочется высказыванием К.Г. Паустовского: «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку» [3, С. 78].

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* О состоянии русского языка современности / Ю.Н. Караулов. – М., 1991.

2. *Савко И.Э.* Русский язык. Правильность речи / И.Э. Савко. – Минск, 2008.

3. *Смирнова Л.Г.* Культура русской речи / Л.Г. Смирнова. – М., 2005.

Даулань Майэрхали

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

РОЛЬ СМИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ И ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы речеупотребления в современном обществе. Анализируется феномен «громких заголовков» на примере интернет-версий российских газет. Представлены мнения филологов и лингвистов в качестве путей решения проблемы. В результате формируется вывод о необходимости повышения речевой культуры в средствах массовой информации.

Ключевые слова: СМИ, заголовки, культурная речь

Dawulan Maierhali

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE ROLE OF MASS MEDIA IN THE MODERN LANGUAGE SITUATION AND PROBLEMS OF SPEECH CULTURE

Abstract. The article deals with the main problems of speech consumption in modern society. The phenomenon of "loud headlines" is analyzed on the example of Internet versions of Russian newspapers. The opinions of philologists and linguists are presented as ways to solve the problem. As a result, the conclusion is formed about the need to improve speech culture in the media.

Keywords: mass media, headlines, cultural speech.

«Борьба за культуру речи может быть лишь тогда плодотворной, если она сочетается с тонким чутьем языка, с широким образованием, с безукоризненным вкусом и, главное, если она не направлена против всего нового только потому, что оно новое» (Корней Чуковский).

Средства массовой информации (СМИ) давно стали неотъемлемой частью нашего общества. Их влияние на языковую среду уже не подвергается сомнению. Для многих носителей языка именно СМИ служат основным источником представлений о языковой норме, формируют языковой вкус [4, С. 55]. Сегодняшние газеты, журналы, радио и ТВ активно используют интернет-пространство, поскольку медиапотребление становится самым популярным способом получения информации. Интернет вытесняет традиционные СМИ и для того, чтобы не терять свою аудиторию и выдерживать конкуренцию, ежедневной прессе приходится искать различные способы привлечения внимания, что, в свою очередь, вызывает очевидное снижение речевого стандарта.

Основным способом в данном случае является так называемое «искусство заголовка» – создание у посетителя интернет-сайта или страницы в социальной сети желания посмотреть, а что же там будет дальше. Авторы таких статей активно используют в заголовках жаргонные и вульгарные выражения. В качестве примера можно привести заголовок статьи из интернет-версии газеты «Аргументы и Факты» от 29 декабря 2020 года: «Пацаны в фернандельках. Как Казань диктовала стране “жизнь по понятиям”».

Автор не стремится к оценочному суждению данного заголовка, но нельзя не отметить ярко выраженную конфликтогенность заголовка через просторечные обороты, а нагнетание отрицательной экспрессии, несомненно, может оказывать отрицательное воздействие на личность.

Специалисты отмечают смену стилистики языковой речи, говорят о том, что авторы уже не следуют традициям публицистической речи [2, С. 10]. Если в живой речи уклонение от стандартов является

естественным его свойством, то прессе, формирующей языковую среду, нужно соблюдать определенный уровень.

Как публицистическая речь выходит за границы литературного стандарта, можно увидеть на примере заголовка статьи из интернет-версии газеты «Комсомольская правда» от 15 января 2021 года: «Проблемы теперь стыдливо называют “челлендж”».

Как мы видим, утрата меры заимствования слов, позволяющих обогатить нашу речь и разнообразить выражение наших мыслей и чувств, является еще одной проблемой речевой культуры.

Л.А. Введенская делает неутешительный вывод: «Если раньше СМИ являлись в языковом сознании неким ориентиром литературных норм, то теперь абсолютная вседозволенность и безнаказанное использование в публичной речи бранной, нецензурной, обидной лексики, хуления становятся нормой языкового поведения, влияют на формирование языковой культуры и соответственно жизненной этики» [1, С. 46].

Особенно хорошо это видно на примере заголовков, в которых используются провокации, призывы к действию, обещания, неуместный юмор и прочие способы привлечения внимания: «Стриминг качает права», «Боб Дилан сыграл вдолгую» (интернет-версия газеты «Коммерсантъ», статья от 12 января 2021 года).

Приведенные заголовки можно считать примерами неудачной языковой игры. Многие авторы также отмечают, что когда «язык средств массовой информации представляет собой речевую коммуникацию, сопровождающуюся большим количеством отступлений от норм русского литературного языка, то это значительно снижает профессиональное качество телевизионных передач, газетных и журнальных публикаций, а также их информационную значимость» [3, С. 60]. При использовании подобных заголовков читатель тратит минимум времени и усилий для освоения информации.

О.Ю. Машина отмечает, что главным функциональным назначением стиля является формирование и влияние на общественное мнение [5, С. 41]. Также важной функцией является функция воздействия, которая связана с функцией сообщения. Но какую функцию

несет в себе подобный заголовок: «Кори затмений: «Барса» вновь переигрывает ЦСКА в Евролиге» (интернет-версия газеты «Известия» от 16 января 2021 года)?

Только знающий контекст баскетбольный болельщик может определить игру слов, связанную с именем игрока «Барселоны» Кори Хиггинса и правильно интерпретировать содержание заголовка. Именно поэтому нейтрально-стилистическая лексика является наиболее подходящей для прессы.

Со всеми вышеперечисленными заголовками тесно связано понятие «кликбейт» (англ. clickbait от click «щелчок» + bait «приманка») – использование привлекательного заголовка с целью последующего перехода пользователя на нужную страницу в сети Интернет. Олицетворением этого понятия является заголовок “Lenta.ru” от 15 января 2021 года: «Женщина отомстила соседям за громкий секс и прослыла гениальной».

Автор этого эмоционального заголовка, безусловно, привлек внимание читателей, но лишил его ценностного содержания. В стремлении эпатировать, привлечь внимание представители СМИ не задумываются, что оказывают огромное влияние не только на речевую культуру, но и на психику людей, в том числе и детей.

Колоссальная роль языка как знаковой системы и речи как реализации этой системы в жизни общества требует особого внимания. Примеры заголовков выше показывают, что речевая культура в СМИ испытывает множество проблем, в целом наблюдается обеднение лексикона и фразеологических ресурсов.

Для решения обозначенных проблем существует наука лингвистическая экология, которая предполагает не только выявление слабых мест и сторон в общественно-речевой практике и формулирование соответствующих рекомендаций в адрес субъектов языковой политики, но и выявление, фиксацию и пропаганду удачных результатов языкового творчества писателей и журналистов. В этом смысле вполне лингвоэкологическими являются такие специализированные издания, как словари синонимов, словари паронимов, словари эпитетов, словари сравнений, словари метафор, словари крылатых слов

и выражений, словари и энциклопедии афоризмов, словари языка поэзии и т. д. В такого рода словарях, справочниках, энциклопедиях содержится огромное языковое богатство, которое можно и должно использовать не только профессиональным коммуникаторам, но и всем культурным людям вообще.

Подводя итоги, нужно отметить, что СМИ превратились в мощнейшее средство воздействия на массовое сознание. Правильное языковое употребление в средствах массовой информации определяет профессиональный уровень авторов, их публицистическую и художественную полноценность. Именно СМИ в значительной степени определяют нормы языка, и поэтому они в первую очередь должны проводить сознательную работу по повышению культуры речи.

Литература

1. *Введенская Л.А.* Русский язык. Культура речи. Деловое общение / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – М.: Кнорус, 2014. – 424 с.

2. *Голуб И.Б.* Стилистика русского языка и культура речи: учебник для академического бакалавриата / И.Б. Голуб, С.Н. Стародубец. – М.: Юрайт, 2017. – 25 с.

3. *Копоть Л.В.* К вопросу о формировании культуры речи в СМИ / Л.В. Копоть, Е.Д. Шеватлохова, И.В. Архипова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – С. 59–63.

4. *Майорова А.В.* Языковая культура современных средств массовой информации / А.В. Майорова // Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV Международной научной конференции (Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 54–56. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11364/> (дата обращения: 16.01.2021).

5. *Машина О.Ю.* Русский язык и культура речи: учебное пособие О.Ю. Машина. – М.: РИОР, 2012. – 168 с.

Иргалина З.Г., Тагирова С.А.

Башкирский государственный педагогический университет

имени М. Акмуллы

г. Уфа, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИНИЗМА

Аннотация. В современном мире остро стоит проблема сохранения языков в условиях полилингвизма. Международные языки вытесняют малые языковые группы, что неизбежно ведет к сокращению числа языков. Ежедневно в мире исчезает не менее двух языковых единиц. В данной статье мы рассмотрим заимствованные из английского языка слова в русском языке, их влияние на функционирование и сохранение языка, причины появления в лексике англицизмов, пути сохранения русского языка в условиях интернета.

Ключевые слова: англицизм, глобализация, интернет, лексика, функционирование языка, сохранение языка, норма.

Irgalina Z.G., Tagirova S.A.

Bashkir State Pedagogical University named after Miftakhetdin Akmulla,

Ufa, Russia

LINGUISTIC SECURITY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF POLYLINGUINISM

Abstract. In the modern world, there is an acute problem of preserving languages in conditions of polylingualism. International languages are replacing small language groups, which inevitably leads to a reduction in the number of languages. At least two linguistic units disappear in the world every day. In this article, we will consider borrowed words from

English, in Russian, their impact on the functioning and preservation of the language. The reasons for the appearance in the vocabulary of anglicisms. Ways to preserve the Russian language in the Internet.

Keywords: anglicism, globalization, Internet, vocabulary, language functioning, language preservation, norm.

Русский язык входит в число наиболее распространенных языков мира. На земном шаре на нем говорят около 250 миллионов человек. По степени распространенности русский язык занимает пятое место в мире. Язык выполняет важнейшую функцию общения и передачи знаний между людьми, позволяет передавать накопленный опыт от поколения к поколению.

Любой язык с течением времени и под влиянием обстоятельств вынужден меняться, утрачивая свои особенности, присущие только ему. Неизбежен этот процесс и для русского языка. С каждым годом лексический и грамматический составы языка пополняются неологизмами, новообразованиями в области молодежного сленга, заимствованиями из других языков. Порой введение новых терминов просто необходимо, с появлением новейших конструкций и вещей. Современный русский язык уже сильно отличается от языка А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого. Все тонкости классического языка давно остались в прошлом, лишь неизменно сохранились на страничках великих русских литературных произведений.

Где же наш великий и могучий русский язык? Что с ним стало? Какие изменения претерпевает устная и письменная речь?

Появление инновационных технологий и модернизация в современном мире связаны, прежде всего, с растущими процессами глобализации, которые, в свою очередь обострили проблему национальной идентичности. Перед каждым государством, вовлеченным в данный процесс, остро встал вопрос, как безболезненно войти в него и при этом сохранить свою уникальность.

В первую очередь процесс глобализации очень сильно отражается на национальном языке любого из представителей народа. В лексическом составе языка происходят большие изменения, к сожалению,

нию, не в лучшую сторону. В погоне за модой и популярностью, для разнообразия устной речи мы используем заимствованные слова, порой прекрасно осознавая, что в нашем языке есть более точные слова. Стоит только взглянуть на современные афиши, которые мы все ежедневно наблюдаем на улицах наших городов. Яркими буквами написаны русские слова с использованием английского алфавита. Внедрение в кириллицу латиницы видоизменяет слова и лишает их привычного смысла.

Процесс заимствования различных слов или терминов из английской лексики любой другой носит название англицизма. Англицизм – заимствование из английской лексики. Англицизмы стали проникать в русский язык с начала XIX века, но их приток в нашу лексику оставался слабым вплоть до 1990-х годов, когда началось повальное заимствование как слов без соответствующих понятий – в компьютерной терминологии (*шредер, оверхэд, плоттер*) и деловой лексике (*дефолт, маркетинг, дилер, офшор*), так и замещение русских слов английскими для выражения положительности или отрицательности, отсутствующих у исходного слова в принимающем языке (*пивная – паб, убийца – киллер*) [1, С. 2].

Все чаще английские заимствования можно встретить во многих языках мира. Объяснением этому служат следующие причины. Во-первых, люди стали больше путешествовать, погружаться в совсем иную культуру и язык, заучивать некие шаблонные фразы для того, чтобы быть понятыми местными жителями. Во-вторых, появилась сеть интернет, а вместе с ней и виртуальная реальность. В третьих, отношения между странами не стоят на месте, а улучшаются с каждым днем, уже нет никаких железных занавесов. В четвертых, усилился культурный обмен. Ну и в-пятых, английский язык стал международным языком общения.

Для чего вообще нужны такие изменения? Почему к ним прибегают рекламные агенты? Скорее всего, это связано со стремлением к оригинальности, неординарности, жажде привлечь как можно больше внимания к своим названиям и заголовкам. Все это ведет к нарушению функционирования языка, к уничтожению его норм.

Приведем несколько примеров заимствования слов с английского языка. Частенько, при просмотре политических телепередач мы можем наблюдать заимствования некоторых терминов с английского языка. Но эти выражения (термины) имеются и в нашем русском языке, так почему бы не использовать их:

1. «Кремль определил шорт-лист претендентов в преемники ушедшего в отставку президента Башкирии». Шорт-лист переводится на русский буквально как короткий список [2, С. 4].

2. «Надо послать месседж вышестоящим руководителям». Сообщение – вот что на самом деле хотели послать руководителям [2, С. 4].

Все это напоминает учеников, которые только-только начинают свое знакомство с романом Л.Н. Толстого «Война и мир». Вспомните, как было неудобно читать и постоянно отвлекаться на перевод французских слов и фраз. К сожалению, сейчас происходит тот же самый процесс. Только представьте, язык, которым мы все привыкли пользоваться ежедневно, начинает нуждаться в переводе.

Англицизмы, активно используются в политической сфере, намного больше они употребляются в обиходной лексике, в словах касающихся названий предметов одежды, мира моды, разнообразной косметики, неизвестной ранее русскоязычному человеку. Давайте рассмотрим некоторые из них:

1. Заимствованные из английского языка слова активно используются в косметической сфере. Мы ежедневно употребляем эти слова в своей лексике и даже не задумываемся об этом. Вот некоторые из них: мейкап / make up – макияж; консилер / concealer – карандаш-корректор; пиллинг / peeling-cream – крем, убирающий верхний слой кожи; лифтинг-крем / lifting-cream – крем, подтягивающий кожу; вейниш-крем / vanish-cream – крем, убирающий капиллярные сетки [2, С. 5].

2. Все мы любим смотреть фильмы. При выборе какого-либо фильма определенного жанра вы сталкиваетесь с такими словами, как *блокбастер*, *триллер*, *киборг*. Они также являются англицизмами. Причиной их заимствования послужило то, что в кинопрокате и Ин-

тернете частенько можно увидеть американские фильмы. В связи с распространением американских фильмов в русском языке появились подобные заимствования.

3. Общество не стоит на месте, с каждым днем создаются новые цифровые технологии, с появлением которых русский язык пополняется словами из английского языка: *immobilizer* / иммобилайзер – автомобильная сигнализация; *termopot* / термопот – термос и чайник в одном; *memory stick* / мемори стик – функция видеокамеры.

4. Также англицизмы активно используются в сугубо профессиональной сфере и переходят в быденную речь. Особенно можно выделить сферу человеческой деятельности, которая очень расширила наш словарь – это компьютер и Интернет. Такие слова, как *принтер*, *картридж*, *файл*, *сайт*, *провайдер*, *сервер*, *монитор*, *модем* и многие другие получают все большее распространение. Сложившаяся на базе английского языка терминология вычислительной техники легко пополнилась новыми словами, и эти слова используются в речи людей, пользующихся компьютерами [2, С. 6–8].

6. Англицизмы активно используются в русском языке для того, чтобы заменить русский описательный оборот одним словом. Например, слово *секонд-хенд* заменяет оборот «одежда, бывшая в употреблении», *инаугурация* – церемония вступления в должность президента страны, *шоу-рум* – выставочный зал для показа образцов товаров, *тинейджер* – подросток (юноша или девушка) от 13 до 18 лет, *квиз* – радио- или телеигра в вопросы и ответы, *снайпер* – меткий стрелок, *мотель* – гостиница для автотуристов.

Таким образом, мы с вами рассмотрели заимствованные из английского языка слова. Познакомились с термином «англицизм», разобрали причины появления англицизмов в русском языке и их влияние на него. Любой язык со временем должен меняться и пополняться. К тому же появление современных цифровых технологий, конструкций, оборудования требует создания новых терминов и внедрения их в быденную жизнь. Тут мы и сталкиваемся с понятием «англицизм». Если есть действительно необходимые для заимствования слова для обозначения каких-то новейших понятий, то по-

чему бы их не использовать. Но при наличии русских слов стоит ли намеренно заменять их иностранными? Важно не забывать исконные традиции и не отказываться от них в погоне за модой и простотой, не засорять свою речь ненужными неологизмами. Не стоит забывать о сохранении первоначальной красоты и разнообразия русского языка. Вспоминаются слова великого русского критика В.Г. Белинского: «Употреблять иностранное слово, когда есть ему равносильное русское, – значит оскорблять и здравый смысл, и здравый вкус».

Литература

1. Английские заимствованные слова в русском языке // Englishdom.com. – URL: <https://www.englishdom.com/blog/anglijskie-zaimstvovannye-slova-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 14.12.2020).

2. *Марушева Т.П.* Сохранение русского языка в условиях глобализации / Т.П. Марушева // Dayrussianlanguage.blogspot.com. – URL: https://dayrussianlanguage.blogspot.com/2020/06/blog-post_30.html (дата обращения: 14.12.2020).

3. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г.Н. Складчиковской. – М.: АСТ, Астрель, 2001. – 700 с.

4. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1992. – 800 с.

Колесова Н.Н.

*Ивановская государственная медицинская академия,
г. Иваново, Россия*

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ БЕСЕДЫ
С ПАЦИЕНТОМ**

Аннотация. Статья посвящена вопросам преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в медицинском вузе. Особое внимание уделено совершенствованию навыков ведения беседы с пациентом, повышению речевой культуры обучающихся.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, методика преподавания, беседа, студенты медицинских вузов.

Kolesova N.N.

*Ivanov State Medical Academy,
Ivanovo, Russia*

**TEACHING MEDICAL STUDENTS TO USE ARTISTIC
EXPRESSION WHEN CONVERSATION WITH THE PATIENT**

Abstract. The article is devoted to teaching the discipline “Russian language and culture of speech” in medical high school. Particular attention is paid to improving the skills of talking to the patient, improving the speech culture of students.

Keywords: Russian language and language culture, teaching methods, conversation, medical students.

Профессия врача предполагает самые широкие речевые контакты с носителями языка, поэтому готовность выпускников медицин-

ских вузов к общению следует рассматривать как одно из профессиональных качеств личности. В современных условиях внимание педагогов направлено на совершенствование навыков ведения диалога у студентов, так как именно устная диалогическая речь играет важную роль в формировании речевой культуры будущего врача [7]. По мнению исследователей И.А. Сотовой, Е.Н. Комаровой и других, наиболее распространенным жанром устной профессиональной речи является беседа [8].

Язык медицинских работников представляет собой совокупность всех языковых (лексических, грамматических, стилистических и т. д.) средств, необходимых и достаточных для обеспечения коммуникации как между специалистами, осуществляющими деятельность в сфере медицины, так и между специалистами и неспециалистами (пациентами, родственниками пациентов) [4]. В ситуациях общения «врач – пациент» речь медицинских работников сближается с речью пациентов. Поэтому мы наблюдаем в профессиональной речи врачей обилие языковых средств, принадлежащих разговорной речи: обращения в уменьшительно-ласкательной форме, повторы и др. [6]. При проведении беседы с пациентом приветствуется уместное использование врачом разнообразных языковых средств художественной выразительности (чаще лексических и синтаксических).

Знакомство с лексическими (гипербола, ирония, метафора, литота, олицетворение, метонимия, сравнение и др.) и синтаксическими (инверсия, парцелляция, оксюморон и др.) средствами выразительности происходит в рамках школьной программы русского языка. Задачами преподавателей вуза являются развитие сознательного отношения к выбору средств русского языка, проведение анализа и коррекции речевого поведения студентов в соответствии с ситуацией [3]. Для этого в рамках дисциплины по выбору гуманитарного цикла «Русский язык и культура речи» разрабатываются практические занятия, в ходе которых обучающиеся знакомятся с особенностями проведения бесед с пациентами, продуцируют тексты, имитирующие реальные диалоги, анализируют речевые произведения, как свои, так и коллег. Как показывают наблюдения преподавателей, студенты на

практических занятиях нередко используют в своей речи средства художественной выразительности русского языка. Следует отметить, что на начальном этапе обучения (1 курс) не все обучающиеся в полной мере владеют навыком осознанного и уместного употребления выразительных средств в соответствии с речевым этикетом. Согласимся с С.В. Виноградовой, которая отмечает, что «овладение нормами речевого поведения продолжается на всем протяжении учебы в вузе» [1, С. 249].

Использование средств художественной выразительности русского языка обогащает словарный запас будущих врачей, позволяет им демонстрировать свою эрудицию, профессионализм, свободно общаться с коллегами и пациентами, создавать атмосферу доброжелательных взаимоотношений. В рамках данной статьи мы приведем лишь некоторые примеры использования средств художественной выразительности русского языка. Так, известное выражение «путь к сердцу мужчины лежит через желудок» при беседе с пациентом врач может заменить таким: «Гастрит – болезнь мужчины, затрудняющая путь женщины к его сердцу» [2, С. 236]. Говоря это, доктор стремится подчеркнуть серьезность заболевания.

Другим примером использования выразительных средств может служить следующее выражение: «О здоровом образе жизни многие начинают думать только перед тем, как их положат перед образами» [2, С. 82]. Произнося данный каламбур, врач призывает пациента обратить внимание на профилактические мероприятия с целью предупреждения развития ряда заболеваний.

Инверсия (изменение обычного порядка слов с целью усилить выразительность речи) в речевой практике медицинских работников призвана вызвать интерес у пациента, привлечь внимание к самым важным в смысловом отношении словам доктора.

Часто в речи врачей можно услышать преобразование фразеологических единиц, образное их «обыгрывание». Это прием трансформации. Например, врач говорит пациенту: «Давайте не будем сидеть, сложа руки! Быстренько засучим рукава! Я прошу Вас выполнять все мои рекомендации». Использование переделанного фразеологизма

поможет врачу ободрить пациента и нацелить его на выздоровление. Наблюдается в речевой практике медицинских работников и использование пословиц и поговорок, переделанных на свой манер. Например, стоматолог уговаривает пациента: «Мой друг, стоматологов бояться – так будешь без зубов ходить» (по пословице «Волков бояться – в лес не ходить») и т. д.

При обучении ведению беседы с пациентом целесообразно использовать тексты художественной литературы, так как при чтении у студентов формируются важные умения: воспринимать, понимать и оценивать ситуацию с точки зрения будущего врача, выделять существенную информацию и т. д. [5]. В произведениях присутствуют примеры использования в речи литературных героев выразительных средств.

Итак, подводя итоги, можно отметить, что владение средствами художественной выразительности русского языка способствует уверенному речевому поведению обучающихся медицинского вуза при проведении беседы с пациентом, как во время практических занятий, так и во время учебных практик.

Литература

1. *Виноградова С.В.* Речевой этикет как элемент обучения иностранных студентов русскому языку / С.В. Виноградова // Языковое сознание. Речевая коммуникация: материалы Международной научной конференции, посвященной памяти профессора В.Е. Гольдина. – Саратов, 2020. – С. 247–250.

2. *Иванюк И.И.* Азбучные истины. Умные афоризмы / И.И. Иванюк. – М.: Рипол-классик, 2005. – 288 с.

3. *Калинина Н.Г.* Формирование речевого поведения у студентов медицинского вуза / Н.Г. Калинина, Н.Н. Колесова // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: сборник научных трудов III Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2020. – С. 69–71.

4. Колесова Н.Н. Жанрово-стилевые особенности профессиональной речи медицинских работников / Н.Н. Колесова // Жанрово-стилевой подход в преподавании русского языка и культуры речи: сборник научных статей и методических рекомендаций Всероссийской научно-практической конференции (г. Иваново, 28–29 марта 2013 г.) / сост.: И.А. Сотова (отв. ред.), Э.В. Кромер, М.М. Меликян. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2013. – С. 344–349.

5. Колесова Н.Н. Использование текстов художественной литературы в процессе обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза / Н.Н. Колесова // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе: сборник научных статей и методических рекомендаций Всероссийской научно-практической конференции. – Иваново, 2019. – С. 263–269.

6. Колесова Н.Н. Особенности обучения иностранных студентов медицинского вуза использованию эмоционально-выразительной лексики при проведении тематической беседы с пациентом (на материале текстов художественной литературы) / Н.Н. Колесова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы: в 2 ч. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 42–47.

7. Колесова Н.Н. Совершенствование навыков ведения диалога как повышение речевой культуры студентов медицинского вуза / Н.Н. Колесова // Современные технологии в преподавании русского языка: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 326–329.

8. Сотова И.А. Беседа в профессиональной деятельности современного специалиста (лингвометодический аспект) / И.А. Сотова,

Н.Н. Колесова, Е.Н. Комарова // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Н. Новгород, 2019. – С. 264–268.

УДК 811.111

Очилова Нилуфар

*Самаркандский государственный институт иностранных языков,
Самарканд, Узбекистан*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассмотрены синтаксические средства выражения экспрессивности на примере английских научных текстов, делается вывод, что функция вопросительных предложений в научном тексте является более многогранной и дифференцированной, чем в других типах текстов.

Ключевые слова: синтаксический, выразительный, предикативный, эмоциональный, смысловой, конструктивный, качественный, прагмастилистический, риторический, иллюзионный.

Ochilova Nilufar

*Samarkand State Institute of Foreign Languages,
Samarkand, Uzbekistan*

SYNTACTIC MEANS OF EXPRESSING EXPRESSIVENESS IN A SCIENTIFIC TEXT

Abstract. The article discusses the syntactic means of expressing expression in a scientific text in the example of English texts. The author concludes that the analysis shows that the function of interrogative sentences in a scientific text is more multifaceted and differentiated than in other types of texts.

Keywords: syntactic, expressive, predicative, emotional, semantic, constructive, qualitative, pragmatic, rhetorical, illusionary.

Средства выражения экспрессивности образуют целостную систему. Главная особенность этой системы состоит в том, что она охватывает единицы разных уровней языка. Центр этой системы, конечно же, занимают словарные единицы. Некоторые исследователи синтаксических единиц не могут отказаться от традиции размещения их на границах системы [Шарова, 2002: 4]. В научном дискурсе сфера применения эмоционально-оценочных словарных единиц уже изучена, и именно синтаксические средства выразительности занимают место в центре данного поля. Однако синтаксические приемы научной речи, отличающиеся экспрессивностью, не были изучены на достаточном уровне.

В число экспрессивных структур обычно включаются предложения, имеющие субмодальное значение, т. е. выражающие отношение говорящего к данному сообщению или к определенной его части. Экспрессивные синтаксические конструкции – это приемы, которые формируются как намеренное отступление от стилистических норм языка ради придания тексту дополнительной экспрессивно-эмоциональной окраски. Эти приемы, направленные на прагматическое воздействие речевых движений, могут без всякого подозрения быть включены в резерв экспрессивных единиц языка.

Некоторые ученые предпочитают исследовать систему синтаксических средств экспрессивности с точки зрения теории поля [Настратова, 2004: 121]. В центре этой области находятся единицы с высокой степенью *экспрессивности* и воздействия (например, восклицательные предложения), а на периферии – единицы с меньшей степенью *экспрессивности*, и эти языковые единицы будут иметь различные модальные окраски, помимо того, что они выполняют номинативные задачи определенного вида. С учетом этого экспрессоры, находящиеся на периферии, можно разделить на две группы: если первая группа приближается к центру, то вторая, конечно, удаляется от него.

В научных текстах синтаксические средства имеют сложную структурную взаимосвязь. Полипредикативные предложения используются в этих текстах с целью выражения последовательности событий.

Например:

It is not clear why the process should be more affective for trimethylarsine than for trimethylphosphonium because it might have been anticipated that owing to their more diffuse nature the 4d orbitals of arsenic would be less efficient in forming 2 p – 4 d bonds than would the 3d orbitals of phosphorus in similar bond – formation [Journal of the Chemical, 1998: 3875].

Взаимозависимость частей мешает выражению экспрессивности в тексте:

If you are an inveterate experimenter and if you read Russian – especially the Russian electronics hobbyist journal, Radio – the title of this article may stir a memory [Popular Electronics, 1999: 68].

Для полипредикативных предложений в последовательной подчинительной структуре характерно взаимное подчинение частей. Именно такая особенность синтаксических конструкций характерна для оглавления научно-технических текстов. Известно, что в таких текстах информация, передаваемая автором, передается на основе систематического сочетания информационно-коммуникативных единиц. Анализ научных текстов, написанных в разных жанрах, показывает, что передаваемая информация распределяется по своему содержанию по-разному. В частности, когда информация состоит из инструкций (касающихся эксплуатации машин, механизмов, оборудования, материала), она излагается по частям. Самое интересное, что при отбрасывании одной из выделенных частей сужается только информационный масштаб, не нанося ущерба общему содержанию текста.

Например:

Chattering of brushes is sometimes experienced on direct – current machines. Chattering under certain conditions may become so prominent as to not only be of annoyance, but as actually break the carbones. An examination of the commutator will reveal no roughness, the surface being,

perhaps, perfectly smooth and bright. This trouble occurs principally with the type of brush holder which has a box guide for the carbon. The spring which forces the brush into contact rests on top of the carbon which has fairly free play in the box guide. Chattering usually occurs with high – speed commutators, running at 4000 to 5000 ft. per min. peripheral speed [American Electrician’s Handbook, 2001: 240].

Восклицательные предложения, с одной стороны, могут выражать констативный речевой акт в повествовательно-восклицательной форме, а с другой – квеситивный речевой акт в вопросительно-восклицательной форме. Эти два варианта речевых актов способствуют также усугублению экспрессивности содержания, вызывая интерес у читателя, подтверждая достоверность информации, возникающей на основе сведений, приведенных в предыдущей части текста. Использование восклицательных предложений в научной речи преследует цель привлечения внимания слушателя к той информации, которая представляется автору важной. Автор посредством восклицания призывает адресата выразить свое отношение к высказанной им мысли.

Например:

I think that having heard the truly passionate appeal of the biologists the biochemist should raise his humble voice! [Biochemistry of Ribosomes 1989: 653].

Distance might put truth on a pedestal! Each incident concerning Burton has more than one version. In such a dilemma time might be more reliable in that it reveals everything, even that which was never there. And time leaves everything behind. It has many uses [Sillitoe A. Raw material, 1994: 20].

В научных текстах часто встречается последовательное использование восклицательных и вопросительных предложений:

And although Empson’s comments still apply the original effect of the poem has evaporated!

Why! We have to explain why rewriting a poem destroys much of its effect. After all, it does not seem that Davie would think so. His comments, like Empson’s, fail to do the poem justice. The clue possibly is the as-

sumption that the syntax is missing because the verbs are. On the contrary, what we have is the skilfull use of syntax to mine the meaning. The syntax is not missing! It is being used to better effect [Cluysenaar A. Intraduction to literary stylistics, 1996: 53].

Как видно из вышеприведенного отрывка, автор вместо того, чтобы излагать факты, предпочитает заставлять читателя размышлять самому. Как видно из отрывка из данного текста, вместо того, чтоб излагать факты автор предпочитает заставить читаИспользуемые лингвистические средства порождают субмодальное содержание образа автора. Помимо фраз *after all, it does not seem, possibly, to a bette effect* сюда входят восклицательные и вопросительные формы. Кроме того, последовательность восклицательных и вопросительных предложений в тексте служит установлению связи с читателем, создает возможность перехода от научного общения к диалогу. В качестве примера можно привести следующий фрагмент:

Literary study always demands theanalysis of material! How shoud it be done? Regerding the modes of transmission of story material, we must first define concretely our major distinction: summary narrative (telling) vs. immediate scene (showing). The particular type: summary narrative is a generalized account, immediate scene emerges as soon as the specific, continuous, and successive details of time, place, action, character and dialogue begin to appear [Freedman N. The point of view in fiction, 1989: 119)].

В этом отрывке из статьи Фридмана «Точка зрения автора в художественной прозе» восклицательные и вопросительные конструкции выполняют роль предикативного сообщения, привлекая внимание читателя к последующим комментариям, и тем самым служат для концентрации внимания. В данном примере авторский текст представляет собой форму скрытого диалога, создается впечатление, что он разговаривает со своим читателем, при этом внимание читателя при таком способе передачи информации направлено на формирование проблемы, которую планируется изучить. Такой способ прагмастилистического высказывания отражает коммуникативную природу языка, т. е. учитывается адресат. Соответственно, мы включим риторический вопрос в ряд факторов, создающих экспрес-

сивность научной речи. Автор пытается осмыслить научные факты, подвергающиеся обсуждению, объяснить их ясно и понятно.

Литература

1. *Косарева В.А.* Вопросительно – отрицательные предложения в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. Наук / В.А. Косарева. – Л., 1982. – 23 с.

2. *Нистратова С.Л.* Об экспрессивности синтаксических средств научной речи / С.Л. Нистратова // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2004. – С. 118–132.

3. *Сафаров Ш.С.* Коммуникативно-прагматические функции восклицания в диалоге / Ш.С. Сафаров, Т.А. Шишкина // Мышление и коммуникация. – М.: 1990. – С. 126–131.

4. *Шарова В.В.* Категория экспрессивности в русском языке (на фоне английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук / В.В. Шарова. – СПб., 2002. – 20 с.

5. American Electrician's Handbook. – N.Y., 2001.

6. Biochemistry of Ribosomes and Messenger RNA. – Berlin, 1998.

УДК 372.881.11.1

Лю Ихань

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

г. Казань, Россия

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье рассматривается методика формирования культуроведческой компетенции на уроках русского языка как иностранного. В процессе обучения в российском вузе иностранцу, безусловно, необходимо владеть культуроведческой компетенци-

ей для более успешной адаптации в новых культурных реалиях, для более эффективной коммуникации на русском языке. Разрабатывая данную методику, мы опираемся на методику преподавания русского языка в национальной школе, изложенную в работах выдающегося методиста, ученого, доктора педагогических наук Л.З. Шакировой. Методики преподавания русского языка как иностранного и как неродного объединяются прежде всего тем, что в их основе лежит формирование культуроведческой компетенции. Данный подход подразумевает работу с определенными пластами лексики, связанными с национальной культурой, специфичными отрывками из художественной литературы, имеющими соответствующую культурную и историческую нагрузку.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, русский язык, методика преподавания.

Liu Han

Kazan (Volga Region) Federal University,

Kazan, Russia

METHODS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the methodology of forming cultural competence in the lessons of Russian as a foreign language. In the process of studying at a Russian university, a foreigner, of course, needs to possess cultural competence for more successful adaptation to new cultural realities, for more effective communication in Russian. Developing this methodology, we rely on the methodology of teaching the Russian language in national schools, as stated in the works of the outstanding practitioner, scientist, doctor of pedagogical sciences L.Z. Shakirova. Methods of teaching Russian as a foreign language and as a foreign language together primarily because they are based on the formation of cultural competence. This approach involves working with certain layers of vocabulary related to na-

tional culture, specific passages from fiction that have a corresponding cultural and historical load.

Keywords: cultural competence, Russian language, teaching methods.

В настоящее время обострилось внимание к проблеме национальной культуры в обучении языкам – «обучения языку не только как средству общения, познания мира, но и как средству приобщения к национальной культуре, к культураносной (кумулятивной) функции языка» [2, С. 131]. Методика преподавания русского языка в национальной (татарской) школе имеет длительную традицию, поэтому не случайно мы в своей работе опираемся не только на работы ведущих методистов в области преподавания русского языка как иностранного, но и на работы Л.З. Шакировой, которая разработала уникальную методику преподавания русского языка. Специфика этой методики состоит в том, что ученый-методист утверждает, что «реализация культурологического принципа позволяет анализировать языковые законы, подлежащие осмыслению учащимися, на культурно-историческом фоне, помогающим воспринимать изучаемый язык не как сухую, скучную схему, а как спрессованную веками историю русской духовной культуры» [3, С. 178]. Основным принципом, позволяющим в полной мере реализовывать культуроведческий компетенцию в преподавании русского языка как иностранного, является текстовая организация обучения.

В качестве дидактического материала на уроках русского языка как иностранного должны использоваться различные отрывки из художественных произведений русских писателей и поэтов, например, произведения А.С. Пушкина, К. Паустовского, Л.Н. Толстого и других авторов, в произведениях которых есть сведения о культуре, традициях, обычаях, культурных ценностях русского народа.

Культуроведческая компетенция предполагает не только знание реалий изучаемого языка и культуры, но и анализ данных реалий в сопоставительном аспекте с китайским языком и культурой, что позволяет осмыслить сходство и различие культур в сфере искусства,

музыки, литературы, обычаев, традиций, особенностей национального поведения и т. п.

Особое внимание следует обращать на лексику и фразеологию, пословицы, поговорки, приметы сопоставляемых языков, которые в полной мере позволяют выявить культурные ценности русского и китайского народов, поскольку они отражают народное мировоззрение, национальный менталитет, нравственное мирозерцание. Например, русские и китайские пословицы значительно расходятся по своей форме, однако часто имеют общее внутреннее значение, при этом в их основе лежат национальные образы и метафоры, например: *сесть в лужу – силиться нарисовать тигра, а получить жалкое подобие собаки; лезть на рожон – дергать тигра за хвост; бей своих, чтоб чужие боялись – резать курицу на устрашение мартышке* и др. [1, С. 263–264].

Таким образом, на уроках русского языка как иностранного должен состояться диалог двух языков, двух культур, который должен опираться на лексику, фразеологию, текстовый фонд сопоставляемых языков, что способствует формированию не просто знания системы русского языка, но знания и понимания культуры русского народа.

Литература

1. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1993. – 341 с.
2. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
3. *Шакирова Л.З.* Педагогическая лингвистика: концепции и технологии / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2008. – 271 с.

УДК 808.5

Лагай Е.А.

*Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения интерактивных методов при обучении студентов-филологов культуре речи. Использование данных методов способствует эффективному усвоению студентами теоретического материала и сознательному его использованию, активизации их внутренних резервов, стимулирует самостоятельное мышление.

Ключевые слова: студенты-филологи, культура речи, интерактивные методы.

Lagay E.A.

*Uzbek State World Languages University,
Tashkent, Uzbekistan*

USE OF INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING CULTURE OF SPEECH TO PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. The article deals with the application of interactive methods in teaching language culture of philology students. The use of these methods contributes to the effective assimilation of theoretical material by students and its conscious use, activation of their internal reserves, stimulates independent thinking.

Keywords: philology students, culture of speech, interactive methods.

Глобальные изменения, происходящие в мире, проявляются в разных областях жизни и деятельности человека: финансово-экономических, политических, экологических, природно-климатических, социокультурных. Изменения происходят и в образовательном пространстве.

Современные процессы интеграции, гуманизации в области культуры и образования требуют развития коммуникативных возможностей человека. Владение языком, умение общаться, вести гармоничный диалог и добиваться успеха в процессе коммуникации, умение воспринимать и осмысливать содержание речи, а также целенаправленно строить высказывания и продуцировать тексты – важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. Совершенствование речемыслительных навыков человека создает условия для развития его способности ориентироваться в быстро меняющемся информационном пространстве [1, С. 111].

В условиях нарастающего информационного потока, бесспорно, особое внимание необходимо уделять развитию речи и речевой культуры обучающихся.

Культура речи – это широкая позитивная программа лингвистического воспитания, выработки у говорящих и пишущих языкового чутья, вкуса, умения наилучшим образом пользоваться языком.

Данный вопрос приобретает сегодня особую актуальность в условиях многонационального состава классных коллективов с русским языком обучения как школ, профессиональных колледжей, академических лицеев Узбекистана, так и вузов республики, где уровень владения обучающимися лингвистической и коммуникативной компетенциями не всегда отвечает высоким требованиям государственного образовательного стандарта.

Вопросы, связанные с формированием языковой культуры студентов филологических вузов, в первую очередь решаются в рамках изучения курса «Стилистика русского языка и культура речи», а формирование навыков у студентов свободного владения литературным языком в письменной и устной форме является важнейшей лингвометодической проблемой.

В последнее время приходится с сожалением констатировать, что на фоне информатизации общества русский литературный язык претерпевает массовое влияние других форм языка, нарушаются литературные нормы, заметно снижается уровень культуры владения языком, что обуславливает чрезвычайную важность и необходимость означенного курса для профессиональной подготовки специалистов-филологов.

Нормативный и эстетически организованный речевой строй требует повышенного внимания как формирующий фактор, определяющий продуктивность и выразительность межличностного общения.

Задача современного преподавания – строить каждое занятие так, чтобы у обучающихся формировался устойчивый интерес, учебная активность и желание творить и познавать, экспериментировать, формулировать и проверять гипотезы. Без применения эффективных педагогических идей, инновационных методов и компьютерных технологий при подготовке таких занятий в настоящее время не обойтись. В этом плане ориентация на интерактивные методы обучения – один из путей решения поставленной задачи, так как применение интерактивных форм и методов в образовании позволяет не только повысить уровень знаний, умений и навыков студентов, но и раскрыть их возможности, творческие способности, что является необходимым условием для формирования профессиональных компетенций.

Интерактивная технология обучения – это такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие обучающегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников, процессе учебного познания [3, С. 114].

В интерактивном обучении меняется характер взаимодействия педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. По мнению Т.В. Малышевой, суть этой технологии в том, что учебный процесс осуществляется при условии постоянного, активного взаи-

модействия всех учеников. Это взаимообучение, где и ученик, и учитель являются равноправными субъектами обучения [2, С. 14].

Как показал опыт нашей работы, использование интерактивных методов и приемов представляется одним из эффективных способов повышения качества знаний, развития умственных и творческих способностей, организации познавательной, а главное – самостоятельной и групповой деятельности студентов.

Приведем пример такой работы. Так, при изучении темы «Лексические нормы русского языка» на практическом занятии по курсу «Стилистика русского языка и культура речи», читаемом на факультете русской филологии Узбекского государственного университета мировых языков, нами были использованы следующие интерактивные методы:

1. «Кластер». Применительно к лингвистике под кластером понимается группа слов, объединенных общностью семы. На занятиях следует использовать составление кластеров, для того чтобы облегчить процесс запоминания лексических единиц. Мы предложили студентам работу по составлению кластера на этапе повторения теоретического материала по теме. Составляя кластер, студенты должны были вспомнить наиболее распространенные типы ошибок, допускаемых при нарушении лексических норм русского языка.

2. «Трехчастный дневник». На этапе отработки практических навыков усвоения лексических норм и предупреждения ошибок мы использовали прием «Трехчастный дневник», работа с которым позволяет формировать у студентов не только умения правильного употребления слов в предложениях, но и навыки продуцирования аргументированной речи. «Трехчастный дневник» представлял собой таблицу с графами «Пример», «Комментарий», «Правильный вариант». В графе «Пример» студентам были даны предложения, в которых необходимо было найти ошибку, прокомментировать, определить ее тип и в соответствующей графе написать отредактированный вариант предложения. Например: *«На праздники мы поехали на дачу к коллеге по работе»*. Комментарий: *«Коллега – это товарищ по учебе, рабо-*

те, профессии, сотрудник (плеоназм)». Исправленный вариант: «На праздники мы поехали на дачу к коллеге».

Использование данного приема можно совместить с обучением в группах. Группам раздаются разные предложения для исправления, а потом результаты работы объединяются в одну таблицу. Возможен и другой вариант работы: группы получают для редактирования одни и те же предложения. При проверке студенты смогут убедиться в возможности вариативных решений, что еще раз доказывает богатство и разнообразие языковых средств русского языка.

3. «Поиск соответствий». При использовании приема «Поиск соответствий» от студентов требуется определить соответствие слова или выражения предложенному описанию. Это хороший прием для закрепления смысла понятий. Студентам было предложено задание на соотнесение иноязычных слов с их русскими синонимами:

вакуум	посредник
натуральный	пустота
брокер	провал
сервис	запрет
фиаско	естественный
эмбарго	обслуживание

Эти и другие интерактивные методы, использованные нами на занятии, позволили сделать процесс усвоения трудного теоретического материала доступным для студентов, имеющих разные уровни владения языком. Следует отметить также, что некоторые студенты зачастую психологически скованы, стеснительны, не умеют или боятся свободно, открыто выразить свое мнение перед публикой. В этом отношении использование интерактивных методов на занятии способствовало преодолению психологического барьера и активному включению студентов в образовательный процесс.

Таким образом, использование интерактивных методов при обучении культуре речи студентов способствует формированию навыков связной, грамматически правильной монологической и диалогической речи, высокой степени мотивации изучения предмета, совер-

шенствованию культуры общения, а также предполагает широкие возможности для творчества, самореализации обучающихся.

Литература

1. *Вислобоков Н.Ю.* Технологии организации интерактивного процесса обучения / Н.Ю. Вислобоков // Информатика и образование. – 2011. – № 6. – С. 111–114.

2. *Малышева Т.В.* Влияние методов интерактивного обучения на развитие коммуникативной компетенции учащихся / Т.В. Малышева // Учитель в школе. – 2010. – № 4. – С. 14–16.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2009. – 268 с.

УДК 372.8: 811.161.1

Насибуллина Л.М.

*Татарская гимназия № 17 имени Г. Ибрагимова,
г. Казань, Россия*

КАКОВО СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА?

Аннотация. В статье на основе анализа, обобщения и сравнения характеризуются современное состояние русского языка и факторы, влияющие на его изменение и развитие. Проанализирована роль реформ по русскому языку, приведены примеры изменений в лексике русского языка.

Ключевые слова: реформы русского языка, состояние современного русского языка, культура речи

Nasibullina L.M.

*Tatar gymnasium No. 17 named after G. Ibragimov,
Kazan, Russia*

WHAT IS THE STATE OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE?

Abstract. The article describes the current state of the Russian language and the factors influencing its change and development on the basis of analysis, generalization, and comparison. Russian language reforms are analyzed, and examples of changes in the vocabulary of the Russian language are given.

Keywords: Russian language reforms, the state of the modern Russian language, speech culture.

Каково состояние современного русского языка?

Год назад, в ноябре 2019 года, на заседании Совета по русскому языку при президенте Владимир Путин точно и четко обозначил две важнейшие взаимосвязанные задачи, стоящие перед членами Совета:

1) сохранить русский язык внутри страны таким же могучим, правдивым и свободным, каким нам передали его предыдущие поколения;

2) подготовить единые словари и грамматику, которые будут обязательными к использованию органами государственной власти, судами, СМИ и школами. С чем же это связано? Почему назрела такая потребность?

В истории русского языка было всего две реформы графики и орфографии. Первая проведена Петром I в 1708–1710 годах. В большей степени она касалась графики: было узаконено написание прописных (больших) и строчных (маленьких) букв, из русского алфавита убраны лишние буквы и упростилось написание остальных.

Вторая произошла в 1917–1918 годах. Это уже была реформа и графики, и орфографии. В ходе нее убраны буквы Ъ («ять»),

Ө («фита»), І («и десятеричное»), твердый знак (Ъ) на конце слов. Кроме того, были изменены некоторые правила правописания.

Принятие в 1956 году официально действующих до сих пор правил русского правописания не являлось реформой орфографии: в тексте содержалось не так уж и много изменений.

Следующая серьезная реформа правописания в русском языке намечалась на 1964 год. К сожалению, после смещения Хрущева новые руководители страны, у которых была «аллергия» на идеи своего предшественника, свернули уже подготовленную реформу.

Вновь о необходимости упорядочить правила русской орфографии заговорили уже в конце 1990-х годов. Изменилась страна, изменилось время, и многие правила 1956 года стали выглядеть не только устаревшими, но и откровенно нелепыми. Увы, работа лингвистов не вполне добросовестно освещалась в СМИ, в результате общество отнеслось к работе Орфографической комиссии крайне негативно, поэтому подготовленный ей проект новой редакции правил русского правописания не был утвержден и свод 1956 года остается общеобязательным до сих пор.

На современном этапе русский язык характеризуется:

- политизацией языка;
- ярко выраженным оценочным отношением к словам;
- превращением многих слов в символы принадлежности человека к определенной общественно-политической группе;
- расшатыванием языковых норм в массовом употреблении и речи заметных общественных деятелей;
- ростом взаимного недопонимания между различными социальными группами;
- отсутствием какой-либо цензуры.

Основными социальными факторами, определяющими на настоящий момент развитие и изменения в русском языке, являются следующие:

- исчезла жесткая регламентация жизни членов общества со стороны государства;

– активность большинства членов общества выплеснулась наружу, в сфере языка это проявляется в росте агрессивности диалога, увеличении удельного веса оценочной лексики в речи, росте вульгарного и нецензурного словоупотребления;

– свобода слова стала наиболее заметной политической реальностью в современном российском обществе;

– резко упала культура речи и общая культура работников средств печати, радио и телевидения;

– высококачественная современная связь – мобильные телефоны, компьютерная связь, “WhatsApp” и др. – приводит к сокращению традиционной письменной формы общения (особенно в межличностной сфере);

– уменьшение объема письма и чтения приводит к снижению грамотности населения.

Таким образом, данные процессы оказывают определяющее воздействие на процессы развития русского языка и приводят к многочисленным частным следствиям и изменениям.

Какие же положительные изменения произошли в языке за последние десятилетия?

1. Словарный запас языка постоянно пополняется, появляются новые слова – неологизмы.

2. С появлением компьютеров и приобщением к сети Интернет у многих слов появились новые значения.

3. Словарный запас языка постоянно пополняется за счет заимствованных слов.

Проблемы касаются нормативно-правового регулирования использования государственного русского языка в официальной сфере. Проведенный анализ показал, что тысячи нормативных актов и множество документов не соответствуют общим правовым требованиям понятности, определенности и недвусмысленности.

Анализ судебной практики продемонстрировал, что зачастую нет ясности относительно значения различных слов, используемых в нормативных документах. Хотя закон требует официального утверждения правил орфографии и пунктуации, новая версия этих правил

так и не утверждена с 1956 года. Попытка была в 2007 году, но она неудачная, поэтому на сегодняшний день действуют правила 1956 года.

26 октября 2020 года премьер-министр нашей страны Михаил Мишустин утвердил состав Правительственной комиссии по русскому языку. Всего в комиссию вошли 43 человека. Председателем был назначен министр просвещения Сергей Кравцов. Правительственная комиссия по русскому языку была создана по поручению президента. Ее основные задачи – сохранить и обеспечить развитие русского языка в России и мире, сформировать целостную языковую политику.

Итак, какой вывод можно сделать касательно состояния современного русского языка:

1) реформы благотворно повлияли на развитие русского языка, но не исчерпали всех возможностей улучшения русского правописания, и данный вопрос остается открытым для ученых, преподавателей и функционеров образовательной сферы;

2) бурные общественно-политические сдвиги в России последнего десятилетия привели к коренному изменению общественного уклада российского общества, что, естественно, не могло не сказаться на развитии и функционировании русского языка;

3) русский язык – живой язык, который продолжает жить и развиваться и является одним из самых замечательных языков мира по разнообразию грамматических форм и богатству словаря. Не зря И.С. Тургенев характеризовал русский язык как «великий, могучий, правдивый и свободный»;

4) главные задачи современности – сохранить русский язык внутри страны таким же могучим, правдивым и свободным, каким нам передали его предыдущие поколения; подготовить единые словари и грамматику, которые будут обязательными к использованию органами государственной власти, судами, СМИ и школами.

Литература

1. *Введенская Л.А.* Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 544 с.

2. *Долбина И.А.* Русский язык и культура речи / И.А. Долбина, Т.А. Карпинец, О.А. Салтымакова. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2011. – 63 с.

3. Реформы русского языка. – URL: <http://ency.info/slovesnost/o-yazyke/547-reformy-russkogo-yazyka>.

4. Материалы заседания Совета при Президенте по русскому языку от 5 ноября 2019 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/61986>.

5. *Пахомов В.* Чем договор лучше документа? О границах между языковой нормой и ошибкой / В. Пахомов. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GP9HBObi60c>.

6. *Карпова О.* История с орфографией. Неудавшиеся реформы русского правописания второй половины XX века / О. Карпова. – URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2010/3/istoriya-s-orfografiej.html>.

7. Интервью профессора кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина Владимира Карасика агентству // РИА Новости. – URL: <https://ria.ru/20210405/sevastopol-1604236068.html>.

Усатенко М.Н.

*Ивановская государственная медицинская академия,
г. Иваново, Россия*

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ
БЕРЕЖНОГО И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье поднимается проблема засорения русского языка в современном социуме. Автор указывает на причины отсутствия ценностного отношения к русскому языку, а также раскрывает формы работы, направленные на решение данной проблемы. Способы и методы работы описаны поэтапно, в зависимости от возраста обучаемых.

Ключевые слова: бережное и ценностное отношение к родному языку, мотивация к чтению, грамотная речь, внеаудиторная работа.

Usatenko M.N.

*Ivanovo State Medical Academy,
Ivanovo, Russia*

**ON THE FORMATION OF CAREFUL AND VALUABLE
ATTITUDE TO THE NATIVE LANGUAGE**

Abstract. The article raises the problem of the clogging of the Russian language in modern society. The author points out the reasons for the lack of a value attitude to the Russian language, and also reveals the forms of work aimed at solving this problem. The methods and methods of work are described in stages, depending on the age of the trainees.

Keywords: caring and valuing the native language, motivation to read, it's educational and extracurricular activities.

В настоящее время, время информатизации, к сожалению, многие школьники, подростки, молодые люди небрежно и небрежно относятся к русскому языку. В их речи встречается очень много слов, выходящих за рамки литературного русского языка.

Приведем лишь некоторые факторы, которые на наш взгляд во многом связаны с возникновением данной проблемы:

- отсутствие интереса к книге у детей дошкольного возраста;
- отсутствие мотивации к чтению у детей школьного возраста;
- развитие современной музыкальной и клубной культуры;
- развитие компьютерных технологий;
- злоупотребление общением в социальных сетях, ведущее к потере интереса к реальной коммуникации [2].

Современные педагоги, воспитатели детских дошкольных учреждений, учителя общеобразовательных школ, преподаватели средних специальных учебных заведений и вузов должны не только являть образец грамотной речи, но и показывать искреннюю увлеченность родным языком и литературой.

Начинать формирование бережного отношения к родному языку следует с раннего возраста.

Главной и первостепенной задачей на пути формирования бережного отношения к родному языку мы считаем необходимость привития любви к книге, к чтению [3].

Ребенок пожелает не раз обратиться к чтению лишь при условии заинтересованности книгой с красивыми иллюстрациями. Малыш захочет подержать любимую книгу в руках, рассмотреть иллюстрации и обязательно попросит кого-то из взрослых почитать. Позже, когда ребенок станет школьником, важно также поддерживать интерес к чтению.

В процессе чтения художественной литературы у ребенка обогащается словарный запас, формируется грамотная правильная речь, формируется зрительная память правильного грамотного написания слов.

Чтение – один из основных способов приобретения информации, поэтому овладение навыком полноценного чтения является для

учащихся важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам. Как особый вид деятельности чтение предоставляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития ребенка [1].

Чтение художественной литературы трудно переоценить. Заинтересованность ребенка интересной книжкой с красивыми иллюстрациями чрезвычайно важна – это залог интереса к чтению в старшем возрасте.

Формирование ценностного и бережного отношения к родному языку должно быть постоянным. Огромную роль здесь играет учитель-словесник. Содержание уроков русского языка и литературы в школе и практических занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи» в вузе должно быть и тщательно продуманным. Целесообразным на наш взгляд является включение в урок творческих заданий и интерактивных форм работы.

Неотъемлемой частью обучения русскому языку является внеклассная и внеаудиторная работа. Приведем примеры возможных мероприятий для школы, а также средних специальных учебных заведений и вузов: КВНы по русскому языку, литературные вечера, олимпиады по русскому языку, тематические конкурсы чтецов, публикации заметок и статей в школьных и студенческих газетах, конкурсы стенгазет, конкурсы эссе и др. Указанные формы работы способствует повышению мотивации обучающихся, формированию интереса к изучению русского языка и литературы, проявлению творческого потенциала обучающихся, расширению словарного запаса.

На кафедре русского языка Ивановской государственной медицинской академии преподавателями проводится немало мероприятий, направленных на решение данной проблемы: Конкурс ораторов, тематические конкурсы чтецов, литературные вечера, конкурсы эссе и творческих работ, олимпиады по русскому языку, публикации заметок, стихотворений, авторами которых являются студенты, в вузовской газете «Медвузовец».

Согласно многолетней традиции, на кафедре русского языка проводится ежегодный Конкурс Ораторов. Конкурс проводится в три

этапа: первый этап – в группах, второй – межфакультетский, третий – внутривузовский. Ораторское выступление – это выступление убеждающего характера перед аудиторией. Темы ораторских выступлений студенты выбирают сами. Приведем некоторые из них: актуальные проблемы общества, проблемы экологии, особенности жизни людей с ограниченными возможностями, проблемы взаимоотношений родителей и детей и, конечно, будущие врачи не обходят стороной тему выбора профессии. Выступления оценивает жюри, состоящее из преподавателей кафедры русского языка. При оценке учитываются следующие требования к выступлениям: актуальность темы, грамотность речи и, конечно, эмоциональность и артистизм. В данном конкурсе принимают участие все российские студенты-первокурсники лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. Все участники конкурса награждаются благодарностями кафедры, а победители – грамотами ректора академии.

Конкурсы эссе и творческих работ, посвященные темам отношения к родному языку, здоровья, здорового образа жизни, профессии врача, родной *alma mater*, дают возможность студентам развивать умение размышлять, грамотно и ярко излагать свои мысли.

В Ивановской медицинской академии наряду регулярно издается вузовская газета «Медвузовец», а также приложение к газете – студенческая газета «Пульс». Авторами заметок являются студенты, и даже редактором «Пульса» тоже является студент. В материалах газеты освещаются события студенческой жизни, публикуются стихи и эссе на темы различных конкурсов, интервью на заданную тему.

Предлагаем вашему вниманию отрывок из эссе студентки первого курса, опубликованного в вузовской газете, на тему «Академия – любовь моя»: «Сейчас в стране чрезвычайно сложное и напряженное время. Многие находятся в плачевном состоянии. Именно поэтому у людей и мысли бывают грустные, и слова они говорят обидные. А я зайду в нашу академию, посижу в фойе и <...> вдруг поймаю себя на мысли: «Среди развала и разрухи можно твердо стоять на земле, работать для своей Родины, приносить пользу людям». Мне кажется, это потому, что академия хранит в себе дух познания, придает силы

для движения вперед и учит доверять самым дерзким мечтам. ИвГ-МА – любовь моя! Ты будешь жить вечно.

История продолжается,

Нам с вами ее писать

Своей работой, своей учебой.

Благослови нас, Господи!

Прославим *alma mater!*»

Итак, формирование бережного отношения к родному языку следует начинать с самого раннего возраста и продолжать в дошкольном, школьном, юношеском, зрелом возрасте. Ценить и беречь родной язык необходимо постоянно.

Литература

1. *Львов М.Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М., 1987. – URL: www.twirpx.com/file/984495.

2. *Усатенко М.Н.* Пути формирования ценностного отношения к русскому языку / М.Н. Усатенко // Вестник Гуманитарного института. – 2020. – № 1. – С. 159–163.

3. *Усатенко М.Н.* Формирование бережного отношения к родному языку / М.Н. Усатенко // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: материалы национальной научно-практической конференции (Иваново, 5–7 февраля 2019 г.). – Иваново: Ивановский государственный университет, 2019. – С. 407–412.

Языков И.И.

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ИСХОДНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В АСПЕКТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. В статье описаны упражнения, направленные на трансформацию исходных текстов при обучении студентов-инофонов русскому языку как иностранному (уровень владения языком по шкале ТРКИ-1, ТРКИ-2). В результате автор приходит к выводу, что исходный текст с элементами незамещенного контекста помогает реализовывать собственно коммуникативные интенции в зависимости от ситуации речевого взаимодействия и повышать навыки межличностной коммуникации.

Ключевые слова: межличностная коммуникация, исходный текст, трансформационный текст, упражнения по РКИ, русский язык как иностранный.

Yazykov I.I.

*Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia*

**TRANSFORMATION OF SOURCE TEXT
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN INTERPERSONAL COMMUNICATION**

Abstract. The article describes the exercises aimed at the transformation of source texts in teaching Russian as a foreign language to foreign students (TRKI-1, TRKI-2). As a result, the author concludes that the source text with elements of the unmarked context helps to realize com-

municative intentions depending on the situation of speech interaction and improve interpersonal communication skills.

Keywords: interpersonal communication, source text, transformational text, RCT exercises, Russian as a foreign language.

В современной образовательной среде актуальность русского языка среди иностранных студентов продолжает укрепляться. По данным Россотрудничества, сейчас на русском языке говорят примерно 127 миллионов граждан за рубежом.

Профессор А.Д. Дейкина справедливо отмечает, что «прогресс в гуманитарных сферах – образовании, науке, культуре – обеспечивает успешное развитие государства. Образование является ключевым фактором для развития будущего общества и страны, ее престижа в мире, ее конкурентоспособности» [2, С. 51].

Поскольку «большинство людей учит русский язык, имея вполне практическую цель: получить образование в России. Зная русский язык, человек может общаться с российскими партнерами по бизнесу или работать в российской компании, ведущей свою деятельность за рубежом» [4].

Это обуславливает актуальность подготовки иностранных студентов, владеющих навыками межличностной коммуникации на русском языке.

В рамках специальности «Филология: русский язык как иностранный» для достижения учебных целей педагоги комбинируют обучающие упражнения для достижения высокого уровня сформированности знаний в соответствии с целями и требованиями освоения дисциплины.

Так, в требованиях ко второму сертификационному уровню владения языком «при решении коммуникативных задач <...> иностранец должен уметь вербально реализовывать не только простые, но и сложные интенции, а также блоки речевых интенций, которые моделируют собственно коммуникативный процесс, регулируют процесс и взаимодействие коммуникантов, выражают их оценочные позиции» [1, С. 7].

Реализация сформулированных целей традиционно решается педагогами при помощи упражнений, основанных на текстовой деятельности, позволяющих обучающимся создавать собственно-коммуникативные высказывания при помощи исходного текста.

Мы предположили, что эффективность исходного текста при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному может повыситься в том случае, если в исходном тексте будет представлена возможность незамещенного контекста, которая позволит обучающимся строить собственно-коммуникативные высказывания (создавать трансформационные тексты).

«Под трансформационным текстом мы понимаем вторичный текст, создаваемый обучаемыми с опорой на препозитивный дидактический материал (исходный текст). При этом в исходном дидактическом материале возможна его структурная неполнота, позволяющая встраивать слова и/или словосочетания на место пропуска» [5, С. 95].

Подобные упражнения открывают возможность студентам реализовывать собственные коммуникативные интенции в зависимости от ситуации речевого взаимодействия и/или заранее спланированного сценария межличностной коммуникации.

Как отмечает В.Д. Янченко, «для успешной социализации и для раскрытия индивидуальных способностей студентам гуманитарного профиля, в особенности будущим учителям-словесникам, необходимо живое общение» [6, С. 114].

В зависимости от уровня владения языком и предполагаемой темой предстоящего урока педагог отбирает исходный дидактический материал. Мы опишем упражнения с использованием паттернов (паттерн – модель, образец) языковой вариации, которые помогают обучающимся создавать трансформационные тексты (уровень владения языком по шкале ТРКИ-1, ТРКИ-2).

Поскольку для иностранных обучающихся важна наглядность, желательно предоставить студентам исходный дидактический материал на бумажном носителе и/или в электронном виде.

Например, по теме «Знакомство» можно предложить упражнения с незамещенным контекстом, на место которого обучающимся

предложено встроить и уместно употребить слова/словосочетания/части предложения(-ний) так, чтобы текст был восстановлен в целостное предложение, а отдельные предложения сложились в короткий рассказ на заданную тему. Подобные «тексты обрываются, но так, что ясно, в каком направлении они могут быть продолжены. Такие тексты могут представлять собой: а) начало повествования <...>; б) начало рассуждения <...>; в) начало описания» [3, С. 41].

Начать выполнение упражнения рекомендуется со вступления, в котором студентам напоминает этикет общения при знакомстве:

– Мне нравится заводить знакомства с новыми людьми. На первом уроке по развитию речи меня научили, как знакомятся при первой встрече.

В официальной обстановке:

1) когда вас знакомят с другим человеком: «Разрешите познакомиться Вас с...»; «Позвольте представить Вам...»;

2) когда вы хотите познакомиться и представиться другому человеку: «Разрешите представиться, меня зовут...»; «Позвольте представиться, мое имя...»

Для приветствия другого человека в официальной обстановке используются слова «здравствуйте», «добрый день», «приветствую» и др. В официальной обстановке к другому лицу принято обращаться на «вы».

В неофициальной обстановке:

1) когда вас знакомят с другим человеком: «Знакомьтесь с...»; «Пожалуйста, познакомьтесь с...»;

2) когда вы хотите познакомиться и представиться другому человеку: «Давайте познакомимся, меня зовут...»; «Меня зовут..., а как Вас зовут?»

Для приветствия другого человека в неофициальной обстановке используются слова «привет», «добрый день», «приветик» (если вы хорошо знаете человека) и др.

В неофициальной обстановке к другому лицу допустимо обращаться и на «вы», и на «ты». Обращение зависит от возраста вашего

собеседника. Если по возрасту два собеседника ровесники (ровесники – люди равного возраста), часто используется обращение на «ты».

Пример текста на тему «Знакомство».

На первом уроке мы проходили тему «Знакомство». Я начал(-а) рассказывать о себе:

– Здравствуйте! Разрешите представиться, меня зовут... Мой возраст ... лет (года).

– Я изучаю русский язык уже... Я приехал(-а) в Россию из ... на стажировку.

– Я учусь в ... университете. В моем родном городе мой вуз называется...

– В Москве я живу в общежитии со своими...

– Я уже успел(-а) познакомиться...

Когда я знаколюсь с новыми людьми в неофициальной обстановке я начинаю разговор со слов «давайте познакомимся, меня зовут...» или «меня зовут..., а как Вас зовут?»

– В общежитии я познакомился(-лась) с соседкой (соседом) по комнате.

– Она (он) тоже из... Ее (его) зовут...

– Ей (ему) ... лет. Мы ровесники, поэтому легко нашли общий язык, сразу перешли к неофициальной форме общения и стали лучшими друзьями.

– В России я хочу улучшить свои знания по русскому языку и...

– Надеюсь, что преподаватели мне в этом помогут.

Описанные упражнения вызывают интерес у обучающихся, повышают мотивацию к обучению и формируют навыки составления собственных текстов.

Таким образом, упражнения, основанные на исходных текстах с элементами незамещенного контекста, помогают реализовывать собственно коммуникативные интенции обучающихся в зависимости от ситуации речевого взаимодействия и повышать навыки межличностной коммуникации на русском языке.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. – М.; СПб.: Златоуст, 1999. – 40 с.

2. *Дейкина А.Д.* Современные технологии и интенсификация процесса обучения русскому языку / А.Д. Дейкина // Современные технологии в преподавании русского языка: к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 2–3 октября 2020 г.) / отв. ред.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. – М.: Издательство Московского педагогического государственного университета, 2020. – 548 с.

3. *Ладыженская Т.А.* Диктант с продолжением / Т.А. Ладыженская // Русский язык в школе. – 1978. – № 5. – С. 41.

4. Россотрудничество: федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству. – URL: <https://rs.gov.ru/ru/activities/9> (дата обращения: 15.01.2021).

5. *Языков И.И.* Роль трансформационного текста в развитии коммуникативных способностей учащихся по русскому языку как иностранному / И.И. Языков // Наука и Школа (Science and School). – 202. – № 5. – С. 95.

6. *Янченко В.Д.* Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием цифровых образовательных технологий / В.Д. Янченко В.Д. Современные технологии в преподавании русского языка: к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 2–3 октября 2020 г.) / отв. ред.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. – М.: Издательство Московского педагогического государственного университета, 2020. – 548 с.

ОБУЧЕНИЕ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА И ПОЛИЛИНГВИЗМА

УДК 811.512.145

Абсалямова И.Х., Ахметова Г.М.

*Средняя общеобразовательная школа № 39
с углубленным изучением английского языка,
г. Казань, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО (ТАТАРСКОГО) ЯЗЫКА (ТАТАР ТЕЛЕН ТУГАН ТЕЛ БУЛАРАК УКЫТУДАГЫ АКТУАЛЬ МЭСЬЭЛЭЛЭР)

Аннотация. Переход на новые образовательные стандарты требует от учителя не только высокой профессиональной компетенции, освоения нового содержания образования, но и овладения современными инновационными технологиями. Преподавание родного языка и родной литературы в современных условиях требует от учителя совершенно новых, инновационных подходов как к содержательной части урока, так и к выбору образовательных технологий, эффективных методов преподавания, проведению диагностики уровня владения родным языком. Проведение исследований помогает и облегчает объяснение грамматики татарского языка. На уроке надежным помощником явились информационные технологии, оказывающие огромное влияние на активизацию познавательной деятельности учащихся, тестирование, позволяющее иметь информацию о знаниях учащихся. Внедрение новых информационных технологий, целенаправленная работа по самосовершенствованию является той основой, которая способствует качеству и результативности обучения. Использование компьютерных технологий на уроках наиболее активизирует познавательную деятельность учащихся, повышает мотивацию их учебной

деятельности, формирует исследовательские умения, умения принимать оптимальные решения.

Ключевые слова: современные технологии, образование, инновация, технология, научно-исследовательский, творческое мнение, коммуникатив.

*Absalyamova I.H., Akhmetova G.M.
Comprehensive School No. 39 Specializing in English,
Kazan, Russia*

TOPICAL OBJECTIVE IN TEACHING OF TATAR AS NATIVE LANGUAGE

Abstract. The transition to new educational standards requires the teacher not only high professional competence, the development of a new educational content, but also mastery of modern innovative technologies. Teaching the native language and native literature in modern conditions requires the teacher to have completely new, innovative approaches both to the content of the lesson and to the choice of educational technologies, effective teaching methods, and the diagnosis of the level of knowledge of the native language. Conducting research helps and facilitates the explanation of the grammar of the Tatar language. In the lesson, a reliable assistant was information technology, which has a huge impact on enhancing the cognitive activity of students, testing, which allows you to have information about the knowledge of students. The introduction of new information technologies, focused work on self-improvement is the foundation that contributes to the quality and effectiveness of training. The use of computer technology in the classroom most activates the cognitive activity of students, increases the motivation of their educational activities, forms research skills, the ability to make optimal decisions.

Keywords: modern technologies, education, innovation, technology, research, creative opinion, communicative.

Татар телен туган тел буларак укыту буенча методиканы камилләштерү өстендә эшләү бүгенге көндә милли мәгариф алдына куелган актуаль мәсьәләләрдән санала. Бүгенге көндә мәктәпләрдә татар телен һәм әдәбиятын тирәнтен өйрәнү милләт буларак сакланып калу һәм мәдәниятне үстерүнең иң әһәмиятле юлы булып тора. Шуңа күрә татар телен һәм әдәбиятын мәктәпләрдә нәтижәле итеп укыту татар теле укытучысы алдына куелган житди бурычлардан санала. Телнең бетүе халыкның кимүенә, мәдәниятнең һәм сәнгатьнең югалуына китерә. Әлеге мәсьәләне хәл итүдә бары тик заманча фикерли торган, яңа идеяләр белән янучы, дәрәсләрен фәнни-тикшеренү юнәлешендә алып барырга эзер булган сәләтле педагог кына ярдәмгә килә ала. Укучыларның мөстәкыйль рәвештә фикер йөртә алу сәләтләрен үстерү аеруча җаваплы мәсьәлә. Татар гаиләсендә туып үсүенә карамастан, шәһәрдә яшәүче, ягъни икетеллелек шартларында белем һәм тәрбия алучы баланы татарча уйларга, фикер йөртәргә өйрәтү укытучыдан сабырлык һәм белемлелек таләп итә. Мәгълүм булганча, гыйлем туплаудагы мөстәкыйльлек практик яктан үзен акларга тиеш. Димәк, укучылар дәрестә алган белемнәрен тормышта иркен файдалана алган очракта гына укытучы үз максатына ирешә ала. Әлеге мәкаләдә без татар телен туган тел буларак өйрәнгән укучыларның мөстәкыйль фикерләү дәрәжәләре телебезнең, милләтебезнең, сәнгатебезнең һәм укучыларның фәнни-эзләнү эшчәнлегенең үсешенә уңай йогынты ясавына тукталабыз. Укучыларда ижади эшчәнлеккә омтылу ихтыяҗы уяту һәм шәхестә максатчанлык, төгәллек, җаваплылык, ихтыяр көче тәрбияләү максатыннан аларга фәнни-практик конференцияләрдә катнашырга юнәлеш бирү алымнарын карап узарбыз. Мондый максатка бары тик сәләтле һәм туган телен чын күңелдән яраткан укучы гына ирешә ала. Кызганыч, татар телендә сөйләшүче һәр бала туган теленең нечклекләрен тоя, аңлый дигән нәтижә ясый алмыйбыз. Мондый тоемлау иң беренче чиратта гаилә тәрбиясе белән бирелә. Укытучы яңа белем һәм күнекмәләр аша укучының ихтыяҗын тулыландыра, белемен үстерергә ярдәм итә. Укучыларны фәнни-эзләнү эшләренә өйрәтү дәрәс кысаларында дәрәслектә бирелгән материалларны үзләштерүдән башлана. Ләкин дәрәс һәм дәрәслек

белән генә чикләнү көтелгән нәтижәләргә ирешергә ярдәм итми, шунлыктан укучыларның татар тормышына кагылышлы мәгълүматлардан хәбәрдар булуы да мөһим. Соңгы елларда Татарстанда халкыбызның мәдәни мирасын саклау, тарихи ядкарларны торгызу буенча алып барыла торган житди эш бөтен милләткә өчен хәлиткеч әһәмияткә ия. Республикабыз үзгәртеп кору елларыннан башлап хәзергә көнгәчә, халкыбызның көндәлек, тырыш хезмәткә белән, сәясәттә дә, икътисадта да, мәдәнияттә дә уңышларга ирешеп, илебездә генә түгел, дөнья буенча танылып килә. Аның абруе чит илләрдәгә һәм чит өлкәләрдәгә милләттәшләребез өчен зур таяныч булып тора. Дөнья буйлап сибелгән татар халкының милли традицияләрен саклап калырга омтылуы куанычлы күренеш. Әлбәттә, сүз күңел ачулар, мәдәни чаралар, сәнгать бәйрәмнәре үткөрү турында гына бармый, ә мәдәни мирасын саклау, тарихи ядкарларны торгызу буенча житди эшчәнлек бәйләнә. Мәсәлән, 2014 елда борынгы Болгар шәһәре дөньякүләм универсаль хәзинә итеп танылды. Бу, әлбәттә, безнең тарихыбызның бернинди бозуларсыз дәрәжәсиз итеп ачылуы. Тарихыбыз дөньякүләм таныла алган икән, без телебезне саклап калу, аны югалтмау һәм, һичшиксез, тагын да үстерү турында уйларга тиеш. Туган телне саклау проблемасы барлык милләтләргә дә кагыла. Телебезне саклауның нигезе гаилә. Ә татар теленең гамәли һәм интеллектуаль тормышта тоткан урыны телебезнең мәктәптә ни дәрәжәдә өйрәнелүенә бәйле.

Телләр өйрәтүдә заманча технологияләр кулланырга аеруча әһәмият бирү урынлы. Мәгълүм булганча, дәрестә компьютер кулланыу уку-укыту процессын тагын да жанландырып жибәрә. Компьютер үз чиратында сыйныф тактасын да, дидактик материалны һәм дәрәжәләргә дә алыштыра ала. Шулай ук мультимедия чараларын кулланыу да укучыларда яңалыклар белән кызыксыну теләгә уята. Әлегә төр мәгълүмати технологияләрен кулланыу укучыларга фәнни-эзләнү эшләрендә зур ярдәмгә килә. Алар үзләре сайлаган тема буенча интернет аша эзләнү эшләре башкаралар. Мондый алым, бер яктан, укучыларның вакытларын яңа калдырырга ярдәм итсә, икенче яктан, заманчалыгы белән җәлеп итә. Кирәкле материалны эзәрләгәндә

күпсанлы китаплардан мәгълүмат туплауга караганда интернет челтәре аша кирәкле материалны сайлап ала белү зур осталык таләп итә. Шул рәвешле, укучылар татар әдипләренең яңа әсәрләре белән таныша алалар һәм башка милләт язучыларының әсәрләре белән чагыштырып карау мөмкинлегенә дә ирешәләр. Эзләнү-тикшеренү эшләре белән шөгыйльләнүче укучылар өй эшләрен үтәгәндә, реферат әзерләгәндә, дәрескә өстәмә материаллар туплаганда да компьютердан файдалана. Компьютер материалны тиз һәм нәтижәле үзләштерергә һәм мөстәкыйль рәвештә материал тупларга ярдәм итә.

Эзләнү-тикшеренү эшләренең нигезен проблемалы ситуация булдыру тәшкил итә. Аны башкарып чыгу өчен телне фән буларак үзләштерү генә җитми, өйрәнелә торган материал буенча коммуникатив күнекмәләр дә таләп ителә. Телдә актив аралашу мохиты булдыру аеруча әһәмиятле. Аралашуга өйрәтү технологиясе, ягъни коммуникатив технология Е.И. Пассов, В.П. Кузюлев, В.Б. Царьков һ. б. хезмәтләренә нигезләнә [1, Б. 223].

Әлеге уңайдан Ә.З. Рәхимовның «Укучыларның ижади фикерләвен үстерү технологиясе» [3, Б. 142], Ф.Г. Казыйханова, В.С. Казыйхановларның «Ижади үстерелешле технология» хезмәтләрендә татар теле дәресенең коммуникатив һәм тәрбияви максатларын тормышка ашыру белән бергә үрелеп барырга, шул ук вакытта бирелгән теоретик белемне ныгытуга хезмәт итәргә тиешлеге күз уңында тотыла. Әлеге технологиянең өстенлеге укыту процессында сөйләм материалын барлык балаларның да үзләштерә алуы өчен шартлар булдыруда. Татар телен коммуникатив нигездә укытканда балалар тел берәмлекләрен гамәли үзләштереп, сөйләмдә кулланалар, шул рәвешле, тел компетенциясе булдыруга ирешәләр. Тел аралашу аша үзләштерелә, шунлыктан, укучыларның сөйләм компетенциясе үсеш ала. Тел һәм сөйләм берәмлекләре аша татар дөньясы турында мәгълүматны үзләштереп, алар социаль-мәдәни компетенциягә ия булалар. Югарыда билгеләп үзгәнчә, татар халкының тарихы, мәдәнияте һәм сәнгате бүгенге көндә мәктәпләрдә аз өйрәнелә. Бигрәк тә татарстаннан читтә яшәүче татарлар тормышы турында укучылар бик аз белә. Материалны мөстәкыйль рәвештә үзләштерергә биргән

очракта укучылар интернет аша үзлөрөнө кирәкле мәгълүматны туплап, кызыксындырган сорауларына жавап эзерләп киләләр. Әлеге очракта безне халкыбызның үткән тормышы, гореф-гадәтләре белән беррәттән, читтә яшәүче милләттәшләребезнең бүгенге тормышы да кызыксындыра. Һәр халыкның үз теле үзенә якин. Шул тел аша үзенәң әхлагын, мәдәниятен, тарихын, фәлсәфәсен чагылдыра. Ә үз халкыңның байлыгын бөтен нечкәлекләре белән аңлау һәм үзләштерү тел белүдән башка мөмкин түгел. Кеше никадәр күбрәк тел белсә, шул кадәр белем алырлык сәләткә ирешә. Фикер ияләре билгеләп үткәнчә, кешенең акыл сәләте дәрәс юнәлештә үссен өчен, аның башта үз телен яхшы үзләштерүе мөһим. Без фәнни-әзләнү эшләре башкарганга теманы укучыларның яшь үзенчлекләрен исәпкә алып сайлайбыз. Шулай ук укучыларның эзерлек дәрәжәсе дә югары булырга тиеш. Ижади төркемнәргә бүленеп эшләгәндә үзара килешеп эшләүләре дә таләп ителә. Яшь үзенчәлекләре, акыл үсеше һәм сөйләү сәләтләре исәпкә алынган очракта белем алуға формаль якин килү югала, коммуникатив күнекмәләр барлыкка китерә. Укучыларның танып белү эшчәнлегенә арта, ижади һәм тикшеренү күнекмәләре үсә. Балаларның дәрәстә катнашулары активлаша, алар үз фикерләрен кыю рәвештә әйтәргә күнегәләр, теге яисә бу күренешкә үзлөрөнчә бәя бирергә омтылалар. Шул рәвешле, фикер төрлелегенә туа, хәтта үзара фикер каршылыгы булырга мөмкин. Моңа кадәр фикер әйтәргә куркып утырган укучы алдында яңа төр дәрәсләрдә актив катнашу мөмкинлегенә туа. Дәрәснен һәр этабында катнашып, үз фикерен әйтә алган укучы өчен дәрәс нәтижәле һәм кызыклы юнәлеш ала. Мондый төр дәрәсләрдә балалар шәхес буларак та үзлөрөн күрсәтә алалар, чөнки ялгыш жавап бирүдән курыккан укучы өчен фикер әйтү мөмкинлегенә туа. Дәрәс барышында һәр кемнең үз фикерен әйтәргә хаклы булуы да асызыклана. Шунлыктан, дәрәстә катнашучылар саны арта бара, ялгыш жавап бирүче укучылар саны кими бара. Дәрәс булмаган жаваплар укучының күңелен төшерерлек итеп бәйләми, киресенчә, башка укучылар тарафыннан өстәмә фикерләр әйтү аша тулыландырыла. Заман үзгәргән, дөнья алга барган саен искечә укучыны дөвам итү мөмкин түгел [2, Б. 27].

Мәктәп һәм укытучы алдында заман үз таләпләрен куя. Шунлыктан, иң беренче чиратта, укытучы аңлы рәвештә үзгәрешләрне кабул итә белергә, һәр яңалыкны үзләштерергә тиеш. Бүгенге көн мәгълүмати үзгәрешләр заманы. Нинди фән укытуга карамастан, дөньяда барган яңалыклардан хәбәрдар булып, бүгенге көн өчен актуаль булганнары белән укучыларны таныштыру да мөһим. Билгеле, хәзерге техника заманында яңалык белән һәр кем бик тиз таныша. Ләкин алган хәбәрне бәяләү, дискуссия узыру әлеге очракта үзен аклый, укучылар тарафыннан да уңай кабул ителә. Шулай ук без зәвыклылык, матурлык таләп итә торган заманда яшибез. Моннан берничә дистә еллар элек дәрестә артык жете төсләр, бизәкләр укучының фикерләү сәләтенә комачаулык итә, бары тик житди формалар гына сайланырга тиеш дигән таләпләр куела иде. Хәзерге заман киресенчә, дәресләрдә күрсәтмәлек укучыларны жәлеп итәрлек булырга тиеш дигән таләпне куя. Шунлыктан, заман укытучысы матурлыкны тоя белергә, көчле зәвыклы булырга тиеш. Шундый укытучы гына укучыларны матурлыкны күрә белергә өйрәтә ала. Узган гасырда дәресләрдә кулланыла торган күрсәтмә материаллар күбесенчә кулдан эшләнә иде, хәзерге көндә аларны компьютер мониторы алыштыра. Презентация ярдәмендә укытучы дәресне жанлы итүгә ирешә. Димәк, укытучының үз фәнен яхшы белүе белән беррәттән, компьютерны өйрәнүе, кирәкле программаларны үзләштерүе дә мәжбүри.

Укучыларны ижади эзләнүләргә этәрү, фәнни-тикшеренү эшләренә жәлеп итү заман таләбе. Ижади эзләнү, тикшеренү эшләре белән шөгыйльләнгән укучыларның сөйләм теле, акыл сәләте һәм фикерләү дәрәжәләре үсеш ала. Укучылар сүзлекләр һәм өстәмә материаллар белән эшләргә өйрәнәләр, тәнкыйди материаллар белән танышалар. Укытучы исә, укучының табигать тарафыннан бирелгән сәләтен үстерергә ярдәм итә. Укучы үзе сайлаган теманың актуальлеген дәлилли, үз фикерен әйтергә өйрәнә.

Татар теле һәм әдәбияты дәресләрендә компьютер технологияләрен куллану үзен тулысынча аклый. Уку процессы эчтәлеген индивидуальләштерүгә, күләмле материалның тиз үзләштерелүенә ирешергә мөмкинлек бирә. Әлеге очракта укучыларның психологик

мөмкинлекләре исәпкә алына, шул рәвешле, белемнәренә объектив бәя бирү мөмкинлеге туа.

Нәтижәдә, компьютер, күрсәтмәлелекне, контрольлелекне тәэмин итеп һәм күп мәгълүмат биреп, укытуның сыйфатын күтәрергә ярдәм итә, этәргеч бирә. Укучыларның фикерләү сәләтен үстерүдә, укуның сыйфатын күтәрүдә, фәнара бәйләнеш булдыруда, укучыларда эзләнү-тикшеренү теләге уятуда мәгълүмати технологияләрнең роле зур. Материалны укучыга житкергәндә мультимедиа ярдәмендә югары сыйфатлы итеп тәкъдим итү аң үсешенә уңай тәэсир итә, хәтерлү сәләтен, укучының шәхси сыйфатларын үстерергә ярдәм итә. Мультимедиалы презентацияләрнең максаты – кыска гына вакыт эчендә мәгълүматны күрсәтмәле, жиңел үзләштерә торган формада бирү. Кыскача әйткәндә, инновацион технологиянең төп максаты укучының белем алу эшчәнлеген активлаштыру.

Литература

1. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – 272 с.
3. *Рахимов А.З.* Педагогическая технология творческого развития: методическое пособие по развивающему обучению / А.З. Рахимов. – Уфа: Творчество, 2003. – 142 с.
4. *Сиденко А.С.* Метод проектов: история и практика применения / А.С. Сиденко // Завуч для администрации школ. – 2000. – № 6. – С. 96.
5. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Издательство Учебно-научного центра довузовского образования, 2005.

Евсеева Л.Р.
Лицей Иннополис,
г. Казань, Россия

РОЛЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ТАТАРСКОГО НАРОДА В СТАНОВЛЕНИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития поликультурной и полилингвальной компетентностей учащихся, освещается проблема обучения многоязычию в условиях погружения учащегося в иную, неродную языковую и культурную среду. Обоснована необходимость использования компетентностного и деятельностного подходов по отношению к формированию многоязычной компетенции. Значительное внимание уделяется концепции языкового сознания.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная компетентность, полилингвальная компетентность, многоязычная компетенция, лингвокультурология, компетентностно-деятельностный подход.

Evseeva L.R.
Innopolis Lyceum,
Kazan, Russia

THE ROLE OF THE LANGUAGE AND CULTURE OF THE TATAR NATION IN THE DEVELOPMENT OF THE POLYLINGUAL LINGUISTIC IDENTITY

Abstract. The article explores the questions of the development of student's polycultural and polylingual competences, the problem of teaching multilingualism by immersing the learner into the foreign language environment. It demonstrates the necessity in the application of the compe-

tence-building and activity approaches in creating the multilingual competence. The conclusive attention is paid to the concept of linguistic consciousness.

Keywords: polycultural education, polycultural competence, polylingual competence, multilingual competence, cultural linguistics, competence-building and activity approach.

В Концепции модернизации российского образования выдвинута задача развития у учащихся способности к сотрудничеству, созидательной деятельности, что предполагает толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы. Выпускник школы XXI века – человек, наделенный продвинутой способностью самому найти (отобрать) нужные знания, освоить их, развить релевантные компетенции, чтобы всегда поддерживать или суметь изменить свой профессиональный трек и всегда оставаться в составе рабочей силы, сохраняя и преумножая свое благосостояние. В решении этих задач – смысл деятельности школы, ФГОС и данной Концепции. Использование языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу – все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования. В данной парадигме образования педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. Важно помочь человеку обрести себя в культуре, сформировать свой собственный культурный облик. Решение данной проблемы становится возможным при условии реализации концепции поликультурного образования, которое нацеливает педагогическую деятельность на учет культурного разнообразия учащихся.

Поликультурное образование – важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни

ни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем. В современной лингвометодике признается необходимость включения национально-культурного компонента в преподавание языка как одного из важнейших путей трансляции национальной культуры, формирования личности, так как национальная культура несет в себе большой социально-педагогический потенциал, остающийся до конца не востребованным в предметах гуманитарного цикла. Особую значимость и актуальность приобретает культурологический аспект при преподавании татарского языка для русскоязычных учащихся. Если в недавнем прошлом в методике обучения неродному языку превалировало грамматикализованное обучение как русскому, так и татарскому языкам с целью формирования языковой компетенции (знание системы языка, его функционально-речевых разновидностей, правильного образования, семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил речеобразования), то сейчас ведется активная педагогическая деятельность уже над совершенствованием коммуникативной компетенции. Ведь, как известно, только лишь языковая компетенция не может обеспечить адекватного общения, для говорящего и слушающего недостаточно только овладения общим для них кодом, но и необходимо еще усвоение общих фоновых знаний, ибо коммуниканты должны знать, когда и что говорить, какие социолингвистические факторы использованы в каждой ситуации. Становление полноценного полиязычного индивида зависит не только от взаимодействия родного и изучаемых языков, но и от не менее значимого в этом процессе взаимодействия соответствующих культур. Изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры. Приобщение к духовным ценностям, отражающимся в изучаемом языке и литературе (материалы устного народного творчества, тексты и др.), означает вхождение в иную культуру, так как в науке считается разрешенной проблема единства языка и культуры, языка и общества.

Язык является хранителем национальной культуры, поэтому татарскому языку следует обучать не только как способу выражения своих мыслей, чувств, но и как источнику получения сведений о культуре татарского народа. Живой интерес к татарскому языку возникает у учащихся в том случае, если во время обучения параллельно вводятся материалы по страноведению (ономастике, топонимии) и по родной (русской) культуре. Такой подход имеет большое воспитательно-этическое значение для изучающих неродной язык, помогает выявлению общих закономерностей, а в конечном счете приводит к диалогу культур, гармоничному сосуществованию поликультурного социума.

Национальная картина мира не может формироваться без языка. Язык – орудие познания. Он фиксирует его результаты, отражает специфические национальные особенности видения мира. При описании языковой картины мира культурологический аспект находит свое отражение на всех уровнях языка, но особенно ярко он проявляется в составе лексики и фразеологии.

Лингвокультурологический аспект содержания обучения татарскому языку должен включать речевой этикет, татарские слова-реалии, национально-культурные компоненты языковых единиц. Слова-реалии охватывают национально-культурный пласт татарской лексики, т. е. это слова, словосочетания, называющие реальные объекты жизни, быта татарского народа; это слова и выражения, содержащие национально-культурный компонент и обозначающие предметы и явления татарского быта (альяпкыч, калфак, белэзек, сандык, муенса), образцы татарского фольклора («Үги кыз», «Камыр батыр», «Шурәле»), религиозные понятия (сүрә, намаз, Корьән), праздники («Сабантуй», «Нәүрүз»). Теперь процесс изучения и овладения одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям.

Наш лицей находится в Татарстане, но производит отбор детей в 7-е и 10-е классы по всей России. Лицей имеет два профилирующих направления в образовании: информационные технологии и физико-

математический. Уроки родного (русского или татарского) языка учащиеся посещают согласно заявлениям родителей о выборе родного языка. Важно и приятно заметить, что изучение татарского языка выбирается также и родителями других регионов: Чувашская, Марийская, Удмуртская и Башкирская республики, Нижегородская и Иркутская области. Таким образом, многоязычие в нашем случае возникает в строго определенных условиях: 1) проживание в многоязычной среде; 2) целенаправленное изучение неродных языков.

Согласно концепции языкового сознания, разработанной П.Я. Гальпериным, различие языкового сознания неродного и родного языка полностью изменяет подход к пониманию процесса формирования речевых умений и служит основой новых обучающих технологий.

Многоязычие, формирующееся в негуманитарной школе, должно опираться на осознанное усвоение систем языков. Если компетентностный подход предполагает изменение формулировки целей обучения, т. е. представление ожидаемых результатов обучения в виде совокупности компетенций ученика, отражающих разные уровни профессиональных задач, то деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности: когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы. Деятельностный подход к знаниям означает, что управлять процессом усвоения можно только через деятельность, обеспечивая качество формируемых знаний. Применительно к формированию многоязычной компетенции данный подход позволяет рассматривать различные виды речевой деятельности, включая в основу формируемой компетенции языковые знания, как социокультурное явление.

Неотъемлемой частью учебы в лицее является участие в олимпиадах регионального, всероссийского и международного уровней. Необходимо отметить, что учащиеся, изучающие татарский язык как иностранный, абсолютно успешны на Республиканской и Международной олимпиадах по татарскому языку и литературе. Также ежегодно ребята побеждают на Республиканской олимпиаде по истории

Татарстана и татарского народа. Хотя на данный предмет в учебной программе нет специально отведенных часов, ребята интересуются историей народа изучаемого языка.

Как мы видим, компетентностный и деятельностный подходы у нас более интегрированы, чем это представляется традиционно, поэтому мы считаем правомерным говорить об использовании компетентностно-деятельностного подхода к формированию многоязычной компетенции наших учащихся.

В этой связи уместно будет вспомнить слова Л.В. Щербы: «Если родной язык и культура являют собой основу социализации личности, осуществляемой в процессе интракультурного общения в рамках одной этносоциокультурной общности, то познание другого языка и культуры народа – его носителя открывает возможность интеркультурного общения и становления в процессе этого общения билингвальной (мультилингвальной) языковой личности».

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015).

2. *Хажгалиева Г.Х.* Полилингвальность как основа современного образования / Г.Х. Хажгалиева // Лингвистические исследования и лингвистическое образование в Оренбуржье: материалы региональной студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Оренбург: Издательство Регионального центра развития образования Оренбургской области, 2016. – С. 266–269.

3. *Харисов Ф.Ф.* Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф. Харисов: под ред. Л.З. Шакировой. – СПб.: Филиал издательства «Просвещение», 2001. – 431 с.

4. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 372.881.1

Кузьмина Х.Х., Хадиева Г.К.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В условиях средней школы информация об особенностях исторического развития татарского литературного языка предоставляется только в старших классах и в незначительном количестве. Целью данной работы является выявление методических основ приобщения учащихся к явлениям истории языка на уроках татарского языка и литературы.

Ключевые слова: История татарского литературного языка, методика преподавания языка, историческое развитие татарского языка

Kuzmina Kh.Kh., Khadieva G.K.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

PROBLEMS OF STUDYING THE HISTORY OF THE TATAR LITERARY LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. In the conditions of secondary school, information about the features of the historical development of the Tatar literary language is provided only in high school and in a small amount. The purpose of this work is to identify the methodological foundations for familiarizing students with the phenomena of the history of the language in the lessons of the Tatar language and literature.

Keywords: History of the Tatar literary language, language teaching methods, historical development of the Tatar language.

Татар теле дәресләре – мәктәп программасына керә торган төп уку-укуыту предметларының берсе. Әлеге дәресләр мәктәптә укуның башлангыч этабыннан алып, чыгарылыш сыйныфкача дәвам итә. Телебезне өйрәнүнең дәвамлы булуы аңлашыла да. Галимнәр язганча, «милли телләргә тергезү, саклау һәм үстерү, димәк, милләтнең үзен дә гомуммилләт эчендә эретүдән, ассимиляцияләнүдән саклау өчен, милли телне ижтимагый тормышның барлык өлкәләрендә дә актив кулланырга кирәк була. Әһәмиятле бу эш мәктәптән башлана» [4, Б. 7]. Мәктәптә өйрәнелә торган тел нормалары кинәт кенә барлыкка килмәгән, озак вакытлар дәвамында тел үсеше процессында формалашкан. Шуңа күрә мөгаллимнәр, телнең үсеш кануннарын, телнең системасын аңлату өчен, тел күренешләрен тарихи яктыртуга да игътибар бирергә тиешләр.

Татар теле нормаларының тарихи үсеше фәнни планда шактый тулы өйрәнелгән. Әмма XX гасырда язылган хезмәтләрнең күбесендә игътибар нәкъ менә татар теленә түгел, ә гомумән, төрки телләргә юнәлтелә. Аерым алганда, Н.А. Баскаковның төрки телләргә тарихи-типология фонологиясенә багышланган хезмәте игътибарга лаек [1, Б. 208]. Э.Р. Тенишев редакциясендә язылган «Төрки телләргә чагыштырма-тарихи грамматикасы. Төбәк реконструкцияләре» хезмәтендә «Кыпчак төркеме» бүлегендә телебезнең тарихи фонетика һәм морфологиясенә кагылышлы материал табарга була [2, Б. 216–339]. Татар синтаксик нормаларының формалашу тарихы «Татар грамматикасы» академик басманың өченче томының «Татар синтаксисы фәнненең кыскача тарихы» бүлегендә бирелә [3, Б. 17–39]. Хәзерге вакытта В.Х. Хаковның «Тел – тарих көзгесе» хезмәтендә тарихы борынгы төрки әдәби тел үзенчәлекләреннән алып совет чорындагы телебез нормаларына кадәр яктыртыла [5, Б. 295]. Кызганыч, урта мәктәп шартларында татар теле тарихы элементлары турында мәгълүмат бары тик өлкән сыйныфларда һәм бары тик аз күләмдә генә бирелү каралган. Теманың актуальлеге татар теле тарихы белән укучыларны таныштыруның әһәмияте һәм татар теле

тарихын укыту методикасының бик аз эшлэнгән булуы арасындагы каршылык белән билгеләнә.

Тел белеме фәнндә тарихи аспект, ягъни телләр тарихын өйрәнү бер үк вакытта әһәмиятле дә, катлаулы да, турыдан-туры халык тарихы белән бәйле өлкә буларак билгеле. Телләр тарихын өйрәнүнең фәндә төп ике юнәлеше бар: әдәби тел тарихы (ижтимагый аспект) һәм тарихи грамматика. Әдәби тел тарихы бер телдә, күбрәк якын кардәшлектә булган телләр төркемендә язма традициянең барлыкка килүен, гасырлар дәвамында аның үсешен жәмгыятьтә барган үзгәрешләр белән бәйләп өйрәнә. Төп чыганаclar ролен бу очракта һәртөрле язма истәлекләр уйный. Тарихи грамматика исә аерым бер телдәге, яисә кардәш телләр төркемендәге ерак гасырлардан килгән тарихи үзгәрешләрне тел төзелеше буенча, ягъни структур яктан анализлый. Тел тарихын өйрәнү никадәр әһәмиятле булса да, татар телен укыту методикасында әлеге аспектка житди игътибар бирелгән дип әйтеп булмый. Бары тик югары сыйныфтагына татар теле тарихы турында житди теоретик материал бирелә. Теманың житдилеге, катлаулылыгы, борынгы телләр белән бәйләнештә өйрәнелергә тиешле булуы сәбәпле, укучыларда бу дәрәсләр билгеле дәрәжәдә авырлыklar тудыра. Моннан чыгу юлын без дәрәсләрне традицион булмаган типта үткәрүдә күрәбез. Әйттик, татар әдәби теле үсеше этапларын проект-дәрескә эзерләнү һәм анда актив катнашу процессында өйрәнүнең кайбер методик үзенчәлекләрен күрсәтергә; төрки телләрнең рус, татар галимнәре тарафыннан өйрәнелү тарихы белән дәрес-диспут вакытында танышуның максатка ярашлы булуы турында әйтергә мөмкин. Әлбәттә, мондый дәрәсләр укытучыдан да, укучыдан да тырышлык, эзләнүчәнлек, алдан хәзерлекне таләп итә.

Тел тарихы элементлары белән танышуны өлкән сыйныфлардагына түгел, мәктәптә укуның башлангыч һәм урта этапларында да алып барырга мөмкин. Аңлашыла, 7–11 яшьлек балаларга әлеге эшне бөтен катлаулыгы белән куярга ярамый, яшь үзенчәлекләрен истә тотып эшләргә кирәк. Тел тарихының тел гыйлеменә башка тармаклары белән тыгыз бәйләнештә торыуы татар теле тарихына

кагылышлы мәгълүматлар белән танышу өчен ундырышлы жирлек хәзерли. Мәсәлән, дүртенче сыйныфта парлы сүзләр темасын үткәндә, парлы сүз компонентлары булып әдәби телдә архаиклашкан, әмма диалектларда кулланылышта булган берәмлекләргә тукталырга мөмкин. Әйтик, *бала-чага, мал-туар, кыз-кыркын* кебек лексемаларның икенче компонентларының кайчандыр телдә актив кулланылып та, хәзер бары жирле сөйләшләрдә кулланыла алуын ассызыкларга була. Бишенче сыйныфта фразеологик әйтелмәләр темасын үткәндә, XX гасырның икенче яртысыннан башлап, телебездә рус теленнән кергән фразеологик калькаларның арта баруына игътибар юнәлтергә һәм моның тарихи жирлеген дә искәртәргә мөмкин.

Тел тарихы белән танышу, искәртеп кителгәнчә, ана теле дәрәсләрендә генә түгел, әдәбият дәрәсләрендә дә нәтижәле рәвештә гамәлгә ашырылырга мөмкин. Әлеге аспект бигрәк тә югары сыйныфларда, әдәбият тарихы дәрәсләре укытыла башлагач, актуаль яңгыраш ала. Тугызынчы сыйныфтан башлап, татар әдәбияты белән танышу ижтимагый-тарихи нигездә гамәлгә куела. Гамәлдәге дәрәслекләр, хрестоматияләрдә борынгы рун, уйгур язулы истәлекләргә өйрәнү, урта гасыр төрки-татар әдәбиятын өйрәнү, алга таба XVII, XVIII, XIX, XX гасыр башы әдәбиятлары үрнәкләре белән танышу күздә тотыла. Унынчы сыйныфта гражданныр сугышы һәм 1920–1930 нчы еллар әдәбияты, ә унберенче сыйныфта Бөек Ватан сугышы һәм сугыштан соңгы еллардагы татар әдәбияты белән танышу программа буенча гамәлгә ашырыла. Билгеле булганча, әдәби әсәргә өйрәнү аның язылу тарихын, ижтимагый жирлеген, шартларын белү һәм аңлауны, әсәргә идея-эстетик кыйммәтенә төшенүне дә үз эченә ала. Болар барысы да әсәргә тәфсилләп өйрәнүне таләп итә. Күп очракта әсәрләргә теленә игътибар дәрәслек авторлары тарафыннан ясалган асәшермәләр ярдәмендә юнәлтелә. Әйтик, С. Сарай, Х. Кятиб әсәрләргә өйрәнгәндә мондый асәшермәләр ярдәмендә кулланылыштан төшеп калган гарәп-фарсы алынмалары тәржемә ителә. Алга таба мондый асәшермәләр саны кимегәннән кими бара, XX йөз башында язылган әсәрләр балаларга

инде шактый жиңел аңлашыла. Тел тарихы элементлары булган сүзләрне өйрәнү укучыларга, шул рәвешле, ижтимагый вакыйгалар белән тел үсеше кануннары арасындагы кисешүләрне табарга булыша. Әсәрләрнең лексик составына игътибар юнәлтү әсәр язылу чорында алып барылган сәясәт, илнең шул дәвердәге икътисади, мәдәни, әдәби багланышларын аңларга, аларның тел үсешенә, үзгәрешенә йогынтысын аңларга ярдәм итә.

Әдәби телне функциональ өйрәнү аның нормалары үсешен генә түгел, стильләрнең дә формалашу, үзгәрү, үсү тарихын өйрәнү ул. Әдәбият дәресләрендә әсәрләрнең тел-стиль ягыннан үзгәрүенә дә тиешле игътибар итү сорала. Мондый эшне, мәсәлән, Урта гасыр шигъри әсәре белән XX йөз башы шигъиренең художество эшләнешен чагыштыру нигезендә, беренче прозаик әсәрләр (сүз рус әдәбияты үрнәгендәге проза турында бара) белән хәзерге заман прозасын чагыштыруга нигезләп алып барырга була.

Шул рәвешле, тел тарихын өйрәнүне ана теле һәм әдәбияты дәресләрендә үрәп барып оештырган очракта гына, яхшы нәтижәләргә ирешергә мөмкин.

Литература

1. *Баскаков Н.А.* Историко-типологическая фонология тюркских языков / Н.А. Баскаков. – М.: Наука, 1988. – 208 с.

2. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные конструкции / отв. ред. Э.Р. Тенишев. – М.: Наука, 2002. – 767 с.

3. Татар грамматикасы: 3 т. / проект жит. һәм автор М.З. Зәкиев. – Тулыландырылган 2 нче басма. – Казан: ТӘҺСИ, 2017 – Т. III. – 536 б.

4. Татар телендә урта (тулы) гомуми белем бирү мәктәпләре өчен татар теле һәм әдәбиятыннан үрнәк программалар: 1–11 нче сыйныфлар / басма өчен Г.Р. Галиуллина, Д.Ф. Заһидуллина җаваплы. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2011. – 279 б.

5. *Хаков В.Х.* Тел – тарих көзгесе / В.Х. Хаков. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2003. – 295 б.

Набиуллина Г.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ГРАММАТИКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ «АНА ТЕЛЕ»**

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы обучения грамматике на базовом уровне обучения татарскому языку.

Ключевые слова: татарский язык, грамматика, упражнения, начальный уровень обучения.

Nabiullina G.A.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

**GRAMMAR AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING
THE TATAR LANGUAGE IN THE ONLINE SCHOOL “ANA TELE”**

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of teaching grammar at the basic level of teaching the Tatar language.

Keywords: Tatar language, grammar, exercises, primary level of education.

Грамматика – это один из важнейших аспектов обучения иностранным языкам, так как полноценная коммуникация не может происходить без грамматической основы. Согласно определению Е.И. Пассова, грамматический навык – это способность говорящего мгновенно выбрать модель адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка [4, С. 184]. Это означает, что грамматические явления изучаются и усваиваются не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определенных мыслей, от-

ношений, коммуникативных намерений и введения их в речевой опыт. Главной задачей является не овладение грамматической системой иностранного языка, всеми формами и конструкциями, а развитие умений и навыков грамматически правильной речи [5, С. 54].

Цель нашей статьи – изучение особенностей формирования грамматических навыков татарской речи на базовом уровне обучения. Примеры взяты из онлайн-школы обучения татарскому языку «Ана теле» [3].

В настоящее время образовательный ресурс онлайн-школы «Ана теле» занимает уникальную нишу в изучении татарского языка и вызывает огромный интерес аудитории. Современный онлайн-курс «Ана теле» состоит из 9 уровней, каждый из которых содержит 8 разделов, т. е. в общей сложности пользователь должен освоить 72 самообучающих раздела [2, С. 278]. Важно отметить, что в онлайн-школе грамматика является необходимой частью всего обучения татарскому языку, так как она в значительной степени определяет успех в речевой деятельности. В каждом разделе содержатся грамматические правила на трех языках (татарском, русском и английском), различного рода грамматических упражнения, представлены также речевые (коммуникативные) упражнения с грамматической направленностью. В уровне-вых тестах, которые даются в каждом разделе, задания по грамматике занимают особое место. Они содержат 20 грамматических заданий, дающих возможность оценить свои знания по грамматике.

Как правило, отбор грамматического материала – главная задача любого этапа обучения. Базовый уровень обучения татарскому языку предполагает формирование основных грамматических навыков татарской речи. На этом уровне необходимо отобрать такой минимум грамматических явлений, на базе которых учащийся сможет общаться. Уже с первых уроков в онлайн-школе пользователи знакомятся с вопросительными и утвердительными конструкциями, которые функционируют в татарской устной речи и нужны для общения. Поэтому в онлайн-школе «Ана теле» грамматический материал организован функционально и понятие грамматического минимума играет существенную роль.

«Изучаемый материал в пределах каждого уровня отобран таким образом, чтобы пользователи в конце каждого уровня приобретали следующие коммуникативные умения: воспринимать на слух разнообразно звучащую татарскую речь; строить простые и сложные устные и письменные высказывания; читать тексты различных типов, т. е. участвовать в подлинном речевом общении, хотя и тематически ограниченном» [2, С. 279].

Как показывает опыт работы с пользователями онлайн-школы «Ана теле», часть ошибок связана с интерференцией родного языка. Например, для русских трудным является категория принадлежности, послелого и аналитические глаголы, в татарском языке нет категорий рода, предлогов и видов глагола. А для англичан характерно неправильное употребление личных окончаний глаголов, падежей и т. д.

В каждом уроке, разделенном по конкретной речевой деятельности (просмотр видеоматериала, аудирование, говорение и письмо), изучение грамматических явлений и выполнение грамматических упражнений занимают особое место. Новый грамматический материал вводится через ситуативно-тематическую организацию онлайн-школы. Нужно отметить, что в каждом уроке предложенные задания обеспечивают усвоение нового грамматического материала. Видео- или аудиоматериалы составлены с использованием новых грамматических форм, изучаемых на данном уроке. В онлайн-школе активно используются задания следующего типа: «задание на сортировку по группам», «задание на печатный набор текста: заполнение пропусков», «задание на выбор частей предложения», «задания на правильную последовательность слов или предложений», «задание на сопоставление: текст к тексту» и т. д.

Рассмотрим основные типы упражнений.

1. Научитесь правильно употреблять аффиксы: *-дан, -дән, -тан, -тән, -нан, -нән.*

Казан, Мәскәү, Ташкент, Пекин, Уфа, Әлмәт.

2. Прослушайте аудиозапись и кликните по числу, которое услышите.

Ничә? – 17, 12, 14, 11.

Ничә? – 25, 27, 29, 2.

3. Найдите подходящую форму.

китап – китапны;

дәфтәр – дәфтәрне;

ручка – ручканы.

4. Кемне яки нәрсәне? Кого или что? Перетащите слова в нужные группы.

1 группа

Әминәне

Гүзәлне

Булатны

Азатны

2 группа

китапны

дәфтәрне

телефонны

урындыкны

5. Выберите из текста существительные.

Блокнотны ачыгыз.

Дәфтәрне ябыгыз.

Төсне әйтегез.

6. Найдите неправильные ответы.

1 папка – 25 папкалар;

1 өстәл – 8 өстәлләр;

1 китап – 31 китаплар.

7. Напишите личные местоимения.

– Джон, болар – Зөһрә белән Азат. Алар Казаннан.

– Сәлам! Сез Казаннанмы?

– Әйе. Без Казаннан.

– Мин – Джон. Мин Америкадан.

– Без бик шат.

– Мин дә бик шат.

8. Прослушайте аудиозапись и заполните пропуски.

Сез компьютерны кабызыгыз.

Син китапны ач.

Сез төсне әйтегез.

Как правило, грамматические упражнения – важный этап в работе над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения. Для развития грамматических навыков и умений в онлайн-школе представлены

упражнения различных уровней сложности. Например, имитационные упражнения используются для закрепления грамматического материала. К этому же виду упражнений относятся упражнения усложненного типа, когда слова для подстановки даются в исходной форме, пользователь самостоятельно должен включить их в структуру предложения. Трансформационные упражнения предполагают изменения конструкции в зависимости от коммуникативного задания. При этом упражнение выполняется с опорой на речевой образец, контекстную подсказку и т. п. При выполнении репродуктивных упражнений пользователи продуцируют высказывание, используя введенный материал. Основой репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. В онлайн-школе представлены также речевые (коммуникативные) упражнения с грамматической направленностью. Например, ситуативные упражнения, ролевые игры и различного рода упражнения, построенные на основе текста.

Таким образом, в образовательном ресурсе обучения татарскому языку онлайн-школы «Ана теле» грамматика осваивается не путем заучивания правил, а по легко запоминающимся лексико-грамматическим моделям. Нужно отметить, что грамматические задания достаточны для каждого урока и разнообразны, грамматический материал дается в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах, грамматические правила изложены кратко, точно и доступно.

Литература

1. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2004. – С. 75.
2. *Замалетдинов Р.Р.* Из опыта использования мультимедийных технологий в обучении татарскому языку / Р.Р. Замалетдинов, К.С. Фатхуллова, А.Ш. Юсупова // Филология и культура. – 2013. – № 3 (33). – С. 277–281.
3. Онлайн школа «Ана теле». – URL: <http://Ana-tele.ef.com> (дата обращения: 17.02.2017).

4. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. – 1998. – 276 с.

5. *Фатхуллова К.С.* Система обучения татарской диалогической и монологической речи / К.С. Фатхуллова. – Казань: Школа, 2002. – 188 с.

УДК 811.512.145+821.512.145

Салихова С.М., Назипова Н.Н.

*Средняя общеобразовательная школа № 39
с углубленным изучением английского языка,
г. Казань, Россия*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
(ТАТАР ТЕЛЕ ҺӘМ ӘДӘБИЯТЫ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ
ЗАМАНЧА ТЕХНОЛОГИЯЛӘР)**

Аннотация. Цель статьи – выявить и раскрыть образовательные возможности применения инновационных технологий при обучении татарскому языку. В последние годы стало все более расширяться применение информационных технологий в школе, представляющих собой не только современные технические средства, но и новые подходы к процессу обучения. Это связано с целями обучения иностранному языку – формированием и развитием коммуникативной культуры учащихся и практическим овладением ими татарским языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создавать все условия для практического овладения языком каждым учеником. Это предполагает выбор таких методов обучения, которые позволили бы ему проявлять свою активность и свое творчество. На это и направлены современные инновационные технологии, связанные с использованием различных информационных технологий и интернет-ресурсов.

Ключевые слова: современные технологии, образование, инновация, технология, компьютер, интернет-ресурс.

Salikhova S.M., Nazipova N.N.
Comprehensive School № 39 Specializing in English,
Kazan, Russia

USING OF MODERN TECHNOLOGIES AT THE TATAR AND TATAR LITERATURE LESSONS

Abstract. To identify and disclose educational opportunities for the application of innovative technologies in the teaching of the Tatar language. In this regard, in recent years, the use of information technologies in the school has become more and more widespread, representing not only modern technical means, but also new approaches to the learning process. This is due to the purpose of teaching a foreign language: the formation and development of the communicative culture of students, their practical mastery of the Tatar language. The task of the teacher is to create all conditions for the practical mastery of the language by each student. This involves the selection of such teaching methods that would allow him to show his activity and his creativity. This is where modern innovative technologies related to the use of various information technologies and Internet resources are directed.

Keywords: modern technologies, education, innovation, technology, computer, Internet resource.

Укыту процессына үзгәрешләр кертү үзеннән-үзе яңа алымнар булдыруны таләп итте. Татар теле укыту сәгатьләренәң кисәк кыскартылуы да белем бирүдә житди үзгәрешләр кертүгә сәбәпче булды. Шуңа күрә, баланы тел белеменә өйрәткәндә заман таләпләренә туры китереп укыту шарт булып тора. Хәзерге көндә исә, бернинди кызыксыну уятмыйча, балага мәжбүри рәвештә белем бирергә мөмкин түгел. Заман үзгәрә барган саен тормыш шартлары да үзгәрә. Белем бирүне, әлбәттә, тормыш таләпләреннән чыгып куйган очракта гына максатка ирешергә мөмкин. Соңгы елларда Россия Федерациясендә белем бирү системасында заманча технологияләрне куллану торган

саен активлаша бара. Укыту-тәрбия процессында заманча технологи-яләр куллану белем бирү процессында яңача караш формалаштырыр-га, яңа алым һәм методлар ярдәмендә белем бирүнең сыйфатын яңа баскычка күтәрергә ирешүгә мөмкинлек бирә.

Инновацион технология терминының бүгенге көндә никадәр за-манча яңгыравы һәм укыту эшчәнлегендә нинди урын тотуына тукта-лып үтик. Әлеге очракта, безне, әлбәттә, инновацион технологи-яләрнең ни дәрәжәдә яңа, технологик һәм татар телен укыту эшчәнле-генә жайлаштырылган булуы кызыксындыра. Термин буларак «тех-нология» сүзе грек теленнән *techne* – «сәнгать, һөнәр, фән» һәм *logos* – «төшенчә, тәгълимәт» мәгънәләрен белдерә.

Технология ярдәмендә интеллектуаль мәгълүмат гамәли карарлар теленә тәржемә ителә. Технология–ул эшчәнлек ысуллары да, шәхеснең эшчәнлегендә катнашуы да. Теләсә нинди эшчәнлек я технология, я сәнгать булырга мөмкин. Сәнгать интуициягә, ә технология фәнгә ни-гезләнгән. Барлык төр эшчәнлек сәнгать белән башлана, технология белән тәмамлана. Шул рәвешле процесс яңадан кабатлана.

«Укыту технологиясе» терминын еш кына «технология» буларак кулланалар. Элегрәк педагогикада «технология» термины техника куллану белән генә бәйләп каралды, төгәлрәк итеп әйтсәк: техник ча-ралар кулланып укыту, программалаштырылган укыту, мәгълүмати технологияләр күздә тотыла иде. «Технология», «педагогик техноло-гия», «белем бирү технологиясе» дигән терминнар белән педагогик һәм методик әдәбиятта еш очрашырга туры килә. Ф.Ф. Харисов татар телен чит тел буларак укытканда әлеге юнәлешнең мөмкинлекләрен билгеләп үтә [2, Б. 127].

Инновацион технология термины XIX гасырдан ук «яңа», «за-манча» дигән мәгънәләрдә кулланылышка керде. Шуннысын да әйтеп үтәргә кирәк, фәнни әдәбиятта «яңалык» һәм «инновация» төшен-чәләренә төрлечә аңлатма бирелә. Яңалык – укыту процессындагы яңа чара, ягъни яңа метод, яңа методика буларак кабул ителсә, Әлеге чараларны үзләштерү процессын инновация дип саныйлар. Мәгариф-не инновацион үстерү – республикабыз һәм илебез киләчәгенең ниге-зе. Бүгенге көндә белем бирүдә инновацион юнәлешне үстерү – төп

бурычларның берсе. Яңа нәтижеләргә ирешү, конкурентлыкка сәлтле, социаль яктан җаваплы, инициативалы һәм компетентлы гражданныр тәрбияләү – инновацион белем бирүнең төп бурычлары булып санала. Шулар рәвешле, уку-укыту процессында заманча технологияләрне кулланыу укучының белем алу сәләтен үстерергә, активлаштырырга ярдәм итәргә тиеш дип саныбыз. Шулар очракта гына укытучы максатчан эш алып бара ала. Югарыда әйтеп үтелгәнчә, хәзерге заман таләпләренә туры китереп укыту, белем бирү укытучыдан аеруча җаваплылык таләп итә. Чөнки, бүгенге көндә педагогикада традицион укыту системасыннан бераз читләшү, әзер белем бирүне мөстәкыйль белем алу юнәлеше алыштыра бара. Бер яктан, яшь буын мәгълүмати яктан актив булса, икенче яктан тормышта һәр нәрсәне әзер килеш кабул итәргә күнегеп бара. Шуңа күрә, бер караганда актив рәвештә мөстәкыйль фикер йөртә алган бала үзлектән белем алырга әзер була. Икенче яктан, мәгълүматны әзер рәвештә генә кабул итәргә өйрәнгән укучы белән эш итү укытучы алдында каршылыктар тудыра. Безнең фикеребезчә, әлегә очракта дәресе заманча итеп, яңа технологияләр кулланып оештыру нәтижелә алым булып тора. Мондый алым белем дәрәжәсе белән генә түгел, ә белем алу мөмкинлегә белән берберсеннән аерылып торган балалар белән эшләргә уңайлык тудыра. Дәресләрне дәрес-ижат, дәрес-очрашу, дәрес остаханә кебек төрлө юнәлешләрдә үткөрү белем алу мөмкинлекләре төрлө дәрәжәдә булган укучылар белән эшләргә мөмкинлек бирә. Мондый төр дәресләр укучы күңелендә кызыксыну уята, димәк, өйрәнә торган фәнгә карата да кызыксыну туа. Куелган сорауларга җавап эзләү аша укучы танып-белү активлығын да арттыра. Болар, үз чиратында, татар теленә өйрәткәндә заманча технологияләрне файдалануның мөһим бурычлары булып санала. Мондый төр дәресләрдә тел өйрәнү өчен уңай шартлар булдырыла, аралашу вакытында укучыларга үзара ярдәмләшеп эшләргә мөмкинлекләр туа. Шулар рәвешле, укучыларның ижади мөмкинлекләре тулырак ачыла, алган белемнәре тирәнәя [3, Б. 26].

Инновацион белем бирү, мәгълүмати – компьютер технологиясенә үсеш белән дә бәйле. Белемнең сыйфатын күтәрү, укучының тел өйрәнүгә карата кызыксынучанлығын арттыру максатыннан,

бүгөнгө көндө, һичшиксез, мәгълүмати технологияләрне үзләштерү һәм аларны укуыту процессында куллану мөһим. Укуыту процессында компьютер технологиясен дәреснең төрле этапларында кулланырга мөмкин. Компьютер куллану укуытучының дәрескә әзерлегеннән башлана. Презентация схемалар, рәсемнәр, фотосуртлар кебек бай мәгълүматны үз эченә ала. Яңа дәрес темасын презентацион материаллар кулланып аңлату эстетик яктан да укучыга тирән йогынты ясый. Зәвык белән эшләнгән слайдлар куллану катлаулы, күләмле темаларны өйрәнгәндә отышлы. Аерым авазларның әйтелешен, сүзләрнең дәрес укуылышын, жөмлөләрнең дәрес интонация белән яңгырашын аерым фрагментлар ярдәмендә дә күрсәтергә мөмкин. Әлбәттә, материал фәннилек, аңлаешлылык, күрсәтмәлелек принциптарына жавап бирергә тиеш [2, Б. 55].

Чынлыкта исә, бүгөнгө көндө компьютер – укучы белән белемнәр системасы арасында арадашчы, белем алу чарасы буларак хезмәт итә. Компьютердан файдалану укуыту эшчәнлеген баета, укуыту процессын кызыклы, нәтижәле һәм ижади итеп оештырырга мөмкинлек бирә. Сыйныф тактасын да, тарату материалын һәм дәреслекне компьютер белән алыштыру, әлбәттә үзен ақларга тиеш. Шулар очракта гына аны куллану дәреснең нәтижәлелеген арттыруга ярдәм итә. Укучыларның теманы үзләштерү дәрәжәсен тикшерү, белемнәрен бәяләү, ялгышлыкларын ачыклау, аларны анализлау һәм төзәтү юлларын билгеләү өчен компьютер технологияләре уңайлы [2, Б. 12].

Шулай ук Интернет ресурсларын куллану да дәресләрне жанландыру, кызыклы һәм нәтижәле итеп оештыру мөмкинлекләрен арттыра. Интернет ярдәмендә дәрес өчен кирәкле мәгълүматларны алу белән беррәттән, укучылар электрон почта аша, контакт, инстаграм кебек сайтлар ярдәмендә дә бер-берсе белән аралашалар. Дәрес материалына бәйле рәвештә укучыларга аралашу өчен өй эше буларак махсус темалар тәкъдим ителә. Һәр укучы парларга һәм төркемнәргә бүленеп өй эшен үтиләр. Мондый төр эшчәнлекнең нәтижәсе белән дәрес барышында танышабыз. Шулай ук белем бирүне интенсивлаштыру максатыннан тестларның да роле зур. Укучыларның теманы үзләштерү дәрәжәсен тикшергәндә, ялгышлыкларын ачыклап,

хаталарын төзөтү, белемнөрөн бөялөү барышында тестлардан файдаланабыз. Элеге очракта, билгеле, компьютер ярдмгэ килэ.

Белем бирүдэ заманча технологиялэрне куллану – эхлаклы кеше тәрбиялөү, белемнөрне тормышта файдалана белергэ ярдэм итэргэ тиеш. Соңгы вакытларда актив кулланылышка кергән Сингапур методикасы да заман таләплөрөнө жавап бирүе белән аерылып тора. Элеге методиканың нигезенә дәрестә укучының актив эшчәнлеге салынган. Иң мөһиме, дәрестә укучыларның пассивлыктан актив фикер йөртү дәрәжәсенә ирешүләрә тора. Укучының критик һәм креатив фикерләвен булдыру, кирәкле мәгълүматны укучының үзеннән мөстәкыйль рәвештә эзлэргэ һәм табарга өйрөтү дә заман таләплөрөнө туры килэ. Элеге методика «Критик фикерләүне үстерү», «Узара хезмәттәшлектә белем бирү», «XXI гасырда белем бирүнең үсеш тенденциясе», «Проблемалы укуту», «Инновацион төркемнәр булдыру» кебек биш модульне үз эченә ала. Компьютер ярдәмендә уздырылган дәресләрдә дә Сингапур методикасыннан файдаланабыз. Инновацион төркемнэргэ бүленеп уздырылган дәресләрдә укучыларны Интернет аша аралашу күбрәк кызыксындыра.

Белем бирү сыйфатын күтәрүне нәтижәле итү максатыннан укуту процессында инновацион технологиялэрне куллануның эһәмияте, һичшиксез, зур. Элеге алым укучы күңелендә кызыксыну тудыра, уку материалын тирәнрәк үзләштерү мөмкинлекләрән ача. Дәрес материалын үзләштерү авыр һәм бертөрле булса, укучының белем алу омтылышы кими. Зур тизлек белән кискен рәвештә мәгълүмат үскән заманда кирәген сайлап ала белү зур осталык таләп итә. Укучы дәрестә өйрәнелә торган теманы уйлап, фикер йөртеп аңлаган очракта, аның белеме дә ныклы һәм төпле була. Элеге очракта укутучы укучыларның актив фикерләү эшчәнлеген, акылын үстерү өчен юнәлеш бирүче ролен үти. Баланың сәләтен ачу өчен бары тик уңай шартлар тудыру мөһим. Яңа педагогик технологиялэрне куллануның максаты – илебезгә белемле, тәрбияле, тотанаклы, фикер йөртә һәм тиешле карарлар кабул итә белә торган шәхес тәрбиялөү. Билгеле булганча, элеге очракта укутучыга еш кына белемен күтәрергә, яңалыкны тиз үзләштерергә таләп ителә. Үз чиратында, укутучы,

яңалыкны бик тиз үзләштерүә алу сәләтенә ия булган укучыдан калышмаска тиеш. Шунуң белән заман укучысы алдына да яңа таләпләр куя. Яңалыкны кабул итә белү укучының гына түгел, укучының да ижадилыгын, сәләтлелеген таләп итә. Яңалыкны кабул итәргә әзер укучысы гына яңача белем бирә ала. Әлеге очракта ин мөһиме, укучының традицион белем бирү системасына таянып эш итүе мөһим. Чөнки төпле белем алган, педагогиканың нигезләрен яхшы үзләштергән укучысы гына яңалыкны дәрәҗәсиз итеп кабул итә ала һәм инновацион технологияләргә урынлы кулланырга сәләтле була. Үзенең эшчәнлегендә кулланыла торган кирәкле метод һәм чараларны сайлаганда да җитди эш итә. Моннан ике-өч дистә еллар элек татар әдәбиятын укуда А.Г. Яхинның фәнни-методологик нигезгә корылган яңа концепциясә каршылыклы фикер тудырып, озак еллар дәвамында тиешле бәясен ала алмады. Хәзергә көндә авторның киләчәккә берничә дистә еллар алдан күрә белгәнлегә ачыкланды. Үз заманында тиешенчә бәйләнә алмаган дәрәҗәләргә кыйммәт хәзергә көндә югары урын тотта. А.Г. Яхин төзегән программа һәм авторның концепциясә нигезендә төзелгән дәрәҗәләргә белән эшләү укучыларының ижади фикерләвен үстерергә омтылыш тудыра. Шунунысы да әйтеп үтү мөһим, әлеге методика нигезендә белем алган һәм укучысы укучысы үзенең иркен фикер йөртә алуы, тирән уйлау сәләтенә ия булуы белән дә аерылып тора.

Фикерләргә йомгаклап шунуны әйтергә мөмкин: хәзергә заман укучысының бурычы – яңалыктан курыкмыйча, традицион технологияләргә нигезләнп, заманча технологияләргә урынлы итеп кулланыла белү һәм шунуның нәтижәсендә укучыларының ижади эшчәнлеген арттыру. Ижади фикер йөртәргә сәләтле укучы теләсә нинди ситуациядән чыгу юлын таба ала. Андый укучының белемне үзләштерү мөмкинлегә дә югары була. Шунунысы да искрәтеп үтәргә кирәк, заманалар үзгәргә карамастан, гасырлар буена туплаган тәҗрибәне дә истән чыгармаска кирәк. Уку-уку процессын узган тәҗрибәгә таянып, яңалыкларны исәпкә алып башкарганда гына уңай нәтижәләргә ирешергә, заман таләпләренә җавап бирерлек тирән белем алган укучылар тәрбияләп чыгарырга мөмкин.

Нәтижәдә, татар теле дәресләрендә инновацион технологияне кулланыу уку-укыту процессын яңача, заманча оештыру дигәнне аңлата. Заманча технологияләрне кулланып уздырылган дәресләр нәтижәсендә укучылар татар сәнгате, халык тормышы белән тирәнрәк танышуға ирешә; аларның ижади сәләтләре активлаша, белем алуға кызыксынулары арта, ирекле фикер йөртү мөмкинлекләре үсә; сөйләм телләре яхшыра, сүзлек байлыклары арта. Шунисы мөһим, укучыларның алган белемнәренә нәтижәсе үзара аралашканда, ачык дәресләрдә һәм конкурсларда катнашканда ачык күренә.

Литература

1. *Вәлиева Ф.С.* Урта мәктәп һәм гимназияләрдә татар теле укыту методикасы / Ф.С. Вәлиева, Г.С. Саттаров. – Казан: Раннур, 2000. – 354 б.

2. *Харисов Ф.Ф.* Научные основы начального обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф. Харисов. – Казань: Тарих, 2000. – 479 с.

3. *Харисов Ф.Ф.* Татар телен чит тел буларак өйрәтүнең фәнни-методик нигезләре / Ф.Ф. Харисов; русчадан Н.К. Нотфуллина тәрж. – Казан: Мәгариф, 2002.

4. *Хәйдәрова Р.З.* Рус телендә сөйләшүче балаларга татар теле укыту / Р.З. Хәйдәрова, Л.Ә. Гыйниятуллина. – Казан: Татармультфильм, 2013. – 157 б.

УДК 811.512.145+821.512.145

Харисова Г.Ф.

Лицей имени Н.И. Лобачевского,

г. Казань, Россия

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье актуализируется вопрос о значимости изучения родного языка и родной литературы в общеобразовательных

организациях, рассматриваются методы и приемы формирования читательской грамотности на уроках при изучении художественных текстов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, стратегии чтения, методы работы, приемы работы.

Kharisova G.F.

Lyceum named after N.I. Lobachevsky,

Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN THE LESSONS OF THE NATIVE LANGUAGE AND NATIVE LITERATURE

Abstract. The article actualizes the question of the importance of studying the native language and native literature in educational institutions, examines the methods and techniques of forming reading literacy in the classroom when studying literary texts.

Keywords: functional literacy, reading literacy, reading strategies, working methods, working methods.

Кешелек дөнъясында һәркемгә билгеле булган бер хакыйкәт бар: инсан үзенең туган телендә сөйләшә белергә, аны яратырга һәм сакларга тиеш. Бу хакта халкыбызның күңел хәзинәсе – фольклор әсәрләре булган мәкаль-әйтемләрдә дә ассызыклап әйтелә: «Тел – ананың теләге, тел – ананың баласына иң кадерле бүләге. Телне каләм саклый. Телгә сак бул!» [1]. Күренекле мәгърифәтчеләр, галимнәр, әдипләр, сәнгать әһелләре тарафыннан да бик матур һәм истә калырлык сүз-гыйбарәләр, афоризмнар язылган, әдәбият һәм сәнгать әсәрләре иҗат ителгән. Күренекле мәгърифәтче Каюм Насыйринның «Кеше башка телләргә өйрәнмәк булса, башта үз теленең грамматикасын яхшы белсен» дигән фикере һәр кешегә мәгълүм. Фәнис Яруллин исә «Тел – халык күңеленең кыңгыравы ул, ә кыңгырау кагылмасан чыңламый», – дип язып калдырган. Әнә шундый гыйбрәтле гый-

барэләрне бик күпләп китерергә мөмкин булыр иле. Соңгы елларда илебездә туган телләрне укуыту системасында шактый зур үзгәрешләр булды: Россия Федерациясе Конституциясе нигезендә мәктәпләрдә туган телләрне укуыту баланың ата-анасы яки аның законлы вәкиле тарафыннан язылган гариза нигезендә укуытыла башлады, ягъни аларга баланың кайсы телне туган тел буларак өйрәнүен билгеләү хокукы бирелде. Уку планнарына туган тел һәм туган телдәге әдәбият фәннәре кертелде, сәгатьләр саны да үзгәртелде. КФУның «Н.И. Лобачевский исемендәге гомуми белем бирү лицей-интернаты»ның уку планы нигезендә «Туган тел һәм туган тел әдәбияты» фән өлкәсеннән туган тел (татар теле) һәм туган телдәге әдәбият (татар әдәбияты), туган тел (рус теле) һәм туган телдәге әдәбият (рус әдәбияты) фәннәре укучыларның ата-аналары (6–9 нчы сыйныфлар) һәм укучыларның үзләре язган (10–11 нче сыйныфлар) гаризалар нигезендә укуытыла.

Узган уку елы бөтен ил тормышында, шул исәптән мәгариф системасында да истә калырлык булды, моның сәбәпләре барыбызга да мәгълүм. 6 нчы апрельдән Татарстан Республикасының гомуми белем биү мәктәпләрендә дистанцион укуыту гамәлгә кертелде. Безнең лицейда инде берничә ел элек үк укуытучыларның электрон укуыту лабораториясен булдыру буенча эш алып барыла иде, шунлыктан онлайн укуытуны билгеле бер дәрәжәдә эзерлекле итеп башладык. Лицейда дистанцион укуыту вакытында дәресләр “Microsoft Teams” системасында алып барылды. Аның үзенчәлекләренең иң әһәмиятлесе – һәр дәрес укучы һәм укуытучының актив аралашуы формасында үтә, ишетеп тыңлау, жанлы аралашу, уку һәм язу эш төрләрен үткәрүдә бөтен мөмкинлекләр да бар. Укучыларның белемнәрен тикшерү һәм бәяләүдә “Forms” программасында автоматлаштырылган тестларны бик жайлы гына төзеп һәм үткәреп була. Нәтижәләр шунда ук билгеле була, һәр укучының уку материалын үзләштерү дәрәжәсен аерым гына да, барлык укучыларның гомуми белем күрсәткечен дә тиз һәм нигезле итеп бәяләп була. Һәр укучы белән индивидуаль эшләү мөмкинлекләре дә зур. Хәзерге вакытта дәресләр үткәрүдә аудио һәм видео материаллар шактый күп, дәреслекләр ФДГББ стандартлары нигезендә төзелгән, аларны сайлап алу мөмкинлегенә дә бар, кыскасы,

татар телен нәтижәле һәм укучыларны кызыксындырырлык итеп укуыту өчен шартлар житәрлек, әмма сәгатъләр саны гына азрак.

Бүгенге көндә мәгариф системасында торган иң әһәмиятле мәсьәләләрнең берсе – укучыларда функциональ грамоталылыкны үстерү. А.А. Леонтьев билгеләмәсе буенча, «функциональ грамоталык ул – кешенең тексттан мәгълүмат алуы, ягъни аны аңлавы һәм, чынбарлыктагы аралашу вакытында әңгәмәдәшенә житкерә алу өчен, уку һәм язу күнекмәләрен иркен куллана белү мөмкинлеге» [2]. Бүген функциональ грамоталык – ул шәхеснең нигез белеме. Заман укучысы бик тиз үзгәрәп торган әйләнә-тирә дөнья белән мөнәсәбәткә керә белергә, уку һәм тормышчан мәсьәләләрне (шул исәптән стандарт булмаган мәсьәләләрне дә) чишәргә эзер булырга, ижтимагый мөнәсәбәтләр формалаштыра алырга, рефлексив күнекмәләр жыелмасына ия булырга, белем алуның дәвамчанлыгына омтылырга тиеш [6].

Хәзерге вакытта функциональ грамоталык ул укый-яза белү күнекмәләрен генә күз алдында тотмый, тагын да киңрәк мәгънәдә кулланыла бара: әкрәләп, жәмгыяви һәм мәдәни тормышның күп кенә өлкәләрен үз эченә ала бара, ягъни шәхеснең жәмгыять белән үзе арасында дәрәс мөнәсәбәтләр урнашыруы, аның үсеше өчен, шәхси мөмкинлекләрен кулланып, үзеннән өлеш кертүе мәгънәсен дә аңлата. Функциональ грамоталылык компонентларын берсе икенчесеннән чыга торган ике зур төркемгә бүлөп карарга мөмкин: интегратив һәм предмет грамоталылыклары. Интегратив грамоталылык үз эченә уку, аралашу, мәгълүмати, ижтимагый грамоталылыкларны ала, жыйнап кына әйткәндә, шәхеснең глобаль компетенцияләрен аңлата. Әлеге мәкаләдә әйтәсе килгән сүзезебез укучыларда уку грамоталылыгын формалаштыру үзенчәлекләре, текстны уку стратегияләре (ысуллары) турында булыр.

Уку грамоталылыгы ул – уку текстларын уку һәм аңлау мөмкинлеге, тексттан мәгълүматны табып ала белү күнекмәләре, уку һәм гамәли мәсьәләләрне чишү барышында, шулай ук гадәти тормышта әлеге мәгълүматны куллана белү осталыгы. Уку грамоталылыгы укучының укылган текстны аңлавын (текстның эчтәлегә һәм төзелеште турындагы фикерләре, аларны шәхси аң даирәсенә күчерә алуы) һәм әлеге мәгълүматны куллана белүен (эшчәнлекнең төрле ситуаци-

яләрәндә һәм аралашу вакытында тексттан алган мәгълүматны куллануын) үз эченә ала.

Текстның укучылар аңлау өчен катлаулылығы аның форматына (тоташ, тоташ булмаган, катнаш, тезмә); тибына (хикәяләү, сыйфатлау, фикер йөртү, аңлату), оештырылышына (үзгәрми торган һәм үзгәрәп торучы текстлар), күләменә, грамматик яктан катлаулылыгына, текстта сүз барган предмет турында укучыларның азмы-күпме дәрәжәдә таныш булуларына бәйле.

Туган тел һәм әдәбияты дәрәсләрәндә текстлар белән эш барышында, аның эчтәлеген тулысынча аңлау өчен, укуның һәр этабында билгеле бер ысуллар кулланыла (икенче төрле аларны уку стратегияләре дип атыйлар). Без аларны өч төркемгә бүлеп карыйбыз: уку алды эшчәнлегенә этабы, текстны уку барышы, укып бетергәннән соңгы уку стратегияләре.

Уку алды эшчәнлегенә максатлары: уку алдыннан максат һәм бурычлар кую, алда үтелгән материал буенча белемнәрне, төшенчәләрне һәм сүзлек сүзләрен кабатлату, сораулар һәм биремнәр ярдәмендә укуга карата кызыксындыру уяту, укылачак текст эчтәлеген фаразлау. Әлегә этапта түбәндәге ысулларны кулланырга мөмкин: «Баш миен штурмлау», «Сүзлек», «Сораулар батареясы», «Түгәрәк өстәл артында алфавит», «Язучы белән ярышу» һ. б. Мәсәлән, 8 нче сыйныфта Шәриф Камалның «Буранда» хикәясен укыр алдыннан үткәрелгән дәрес фрагментын тәкъдим итәбез. Иң элек текстта очрачак сүзлек сүзләре, фразеологизмнарның мәгънәсе белән таныштырабыз («йөрәктән төшү», «кистереп әйтү», «катып калу» фразеологизмнарының рус телендәге эквивалентларын таптырабыз).

«Фаразлаулар агачы» яки «Сорауларны ачыклау» ысулы: «Сүз нәрсә турында булыр?», «Ни өчен хикәя «Буранда» дип атала?», «Герой әнисе янына кайтып өлгерерме?», «Хикәянең ахыры ничек тәмамланыр?» дигән сорауларга укучыларның фаразларын әйттерәбез.

«Укуга эмоциональ әзерлек» ысулы: хикәянең эчтәлегенә карата ясалган иллюстрацияләрне карау: «Рәсемдә нәрсә сурәтләнгән?», «Ул әсәр эчтәлегенә белән ничек бәйләнгән, дип уйлыйсыз?», «Әлегә рәсемгә карап, сез нинди хисләр кичерәсез?»

«Язучы белән ярышабыз» ысулы: иллюстрацияләргә карап, хикәянең нәрсә турында булачагын фаразлап карагыз эле (яки, язучы белән танышканда, аның портретына игътибар иттерәбез: «Ул нинди кешегә охшаган?», «Сурәтенә карап, сез әлеге әдип турында нәрсә әйтә аласыз?» кебек сораулар әдип ижатын өйрәнүгә кызыксынуны арттыра).

«Баш миен штурмлау» ысулы: ассоциацияләр нигезендә барлыкка килгән сүзләрне дәфтәрегеzegә языгыз (укучылар «буран», «күңелсез», «ямансу», «уйлану», «хәтер» һ. б. шундый сүзләр язалар).

«Жәмләне тәмамлагыз» ысулы: «Минемчә, әсәрнең ахырында Мостафа...»

«Сез мона ышанасызмы?» ысулы: «Мостафа әнисен яратмаган? Әнисе Мостафаны көткән. Ул аны гафу иткән». Укучыларның ышану-ышанмаулары турындагы фикерләр тыңлана.

Әлеге стратегия балаларны уйланырга, фикер йөртергә мәжбүр итә, күзаллауларын үстерә, аларда тизрәк әсәрне укып чыгу теләген уята, уку ахырында балалар үз фаразларында хаклы булганнармы-юкмы икәннен белергә тырышалар.

Уку алды стратегиясе ысулларын куллану алга таба текстны уку этабының нәтижәләлеген арттыра, текстта иң әһәмиятле урыннарны аңларга ярдәм итә, текстны уку һәм кабул итүне жиңеләйтә.

Текстны уку эшчәнлегенең максатлары: текст эчтәлеге турындагы фаразларның дөрөсләген/дөрөс түгеллеген исбатлау, уку вакытында «Мин нәрсә укыйм? Дөрөс укыйммы?» дигән уйланулар уяту. Әлеге уку этабының төп принциплары – уку эшчәнлеген туктатып тору, уйлаган уйларны кычкырып әйтү, фаразлау, уку барышында төрле бәйләнешләр барлыкка китерү, дәфтәргә язулар теркәп бару. Укытучы укучыга укыганын аңларга ярдәм итә, өстәмә мәгълүмат бирә һәм әйтелеше авыр сүзләрне дөрөс укырга өйрәтә. Әлеге этапның төп стратегияләрен (ысулларын) 7 нче сыйныфта Галимжан Ибраһимовның «Алмачуар» хикәясен уку дәресе фрагменты мисалында карарбыз. Сораулар бирә-бирә, эчтән укыту: 1 нче өзекне эчтән укытканнан соң: «Кем ул Әлемгол?», «Ул ни өчен Хафизга бияне бүләк итәргә була?», «Сабантуйда көрәш вакытында кем жиңә?» һ. б. Тамгалар ясый-ясый, эчтән уку (инсерт): укыган вакытта, үзегез аңламаган

уриннарга «аңладым» – «аңламадым» – «фикер алышырга кирәк» дигән тамгалар куеп барыгыз, аннан соң бергәләп аңлатырбыз, дип, укытучы укый башлаганчы кисәтеп куя.

«Ике төрле көндәлек» алымы: Әлемголга һәм Хафизга хас сыйфатларны ике баганага язып барыгыз:

Әлемгол	Хафиз
саран	гадел
усал	горур
хәрәмләшә торган	үз сүзендә тора торган

Сораулар биреп уку: укучылар үзләре сораулар бирәләр: «Ни өчен Әлемгол Хафизны хәрәмли?», «Хафиз ни өчен башка беркайчан да көрәшкә чыкмый?»

Укыту практикасыннан чыгып, шуны әйтергә мөмкин: әлегә ысулларны кулланып эшләү уку дәрәсләренән жанлырак итә, укучыларда кызыксындыру тудыра, катлаулы текстларны укучыларның беләм һәм тәҗрибәләренә җайлаштырып аңларга ярдәм итә. Укучыларда аңлы һәм игътибарлы уку күнекмәләре формалаша, алар текстта ин әһәмиятле мәсьәләләргә игътибар итәргә өйрәнәләр, шулай ук аларның сүзлек байлыгы, телдән һәм язма сөйләм күнекмәләре байый.

Текстны укып бетергәннән соңгы эшчәнлек стратегияләренән максаты – укылган материалны төрле ситуацияләрдә, өлкәләрдә һәм формаларда куллана белү, ягъни аны башка, тагын да күләмлерәк эшчәнлектә файдалана алу. Текст белән эшләүнең йомгаклау этабы булганга күрә, бу вакытта, репродуктив биремнәрдән башлап, продуктив, коммуникатив һәм ижади биремнәргә өстенлек бирергә кирәк. Текстны укып бетергәннән соң, дәрәс башында бирелгән сорауга әйләнәп кайтырга, укучыларның фаразларын искә төшерергә кирәк. Әлегә ысулны «Сораулар челтәре» дип атыйбыз: «Безнең фаразлар чынга аштымы?», «Без алдан дәрәс күзаллаганбызмы?»

«Тикшерү бите» ысулы – бу ысул укыганны аңлауны тикшерү өчен бик уңайлы. Текст эчтәлегә буенча 5–10 сораудан торган тест әзерлибез дә укучыларга тәкъдим итәбез («Microsoft Teams» системасында автоматлаштырылган тестлар бик уңайлы). Мәсәлән, 8 нче сыйныфта Сибгат Хәкимнең «Әнкәй» шигырен укыганнан соң үткәргән тестның кайбер сораулары:

1. «Пар чиләк» сүзтезмәсен башкача ничек әйтеп була:

- а) ике чиләк;
- ә) дүрт чиләк;
- в) бер чиләк.

2. «Ана күңеле – балада...» мәкаленең дәвамын сайлагыз:

- а) бала күңеле – далада;
- ә) бала күңеле – анада;
- б) бала күңеле – һавада.

3. «Изге теләк» сүзтезмәсенең дәрәс тәржемәсен табыгыз:

- а) благое пожелание;
- ә) доброе пожелание;
- б) светлое пожелание.

«Киләчәкне юрау» ысулы. 8 нче сыйныфта Айдар Хәлимнең «Өч аяклы ат» повестеннан өзекләр укыйбыз. Әсәрне укып бетергәннән соң, шундый сораулар бирергә мөмкин: «Кәбирнең киләчәк язмышы ничек булыр?», «Берничә елдан соң ул бу вакыйга хакында нәрсә дип сөйләр?», «Әгәр дә Кәбир әнисе белән кунакка бармаса, Бамбук белән бу хәлләр булган булыр идеме?»

«Жәмләне тәмамлап бетерегез...» ысулы: Айдар Хәлимнең «Өч аяклы ат» әсәре миңа бик нык тәэсир итте, чөнки...», «Мине бик нык гажәпләндергәне шул булды...» һ. б.

Дәрәс ахырында шундый сораулар кулланабыз: «Бүген без... белдек», «Миңа аңлашылмый...», «Минем тагын беләсем килә...

Лицейда без туган тел әдәбияты дәрәсләрен Ә.Р. Мотыйгуллина, Р.Г. Ханнанов, Г.Г. Мулласалихова авторлыгында төзелгән дәрәсләкләр буенча укытабыз [4, 5]. Әсәрләрне уку-өйрәнү барышында параллель рәвештә эш дәфтәрләрен дә куллану уңай нәтижәләр бирә [3].

Йомгаклап, шуны әйтергә мөмкин: тиз үзгәрәп тора торган бүгенге заманда укучыларга яна ижтимагый-икътисади таләпләр куела, шуңа күрә дәрәсләрдә алда әйтелгән аңлап уку ысулларын кулланыу аларның китап укуга булган мөнәсәбәтен үзгәртәргә, уку грамоталылыгын арттырырга ярдәм итә.

Литература

1. Балалар фольклоры / төзүчесе Н. Исәнбәт. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 1986. – 456 б.
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здорового смысла: сборник материалов / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Издательский дом Российской академии образования, 2003. – 368 с.
3. *Мотыйгуллина Ә.Р.* Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмалары өчен эш дәфтәре (татар телен өйрәнүче укучыларга). 7 нче сыйныф / Ә.Р. Мотыйгуллина, Р.Г. Ханнанов, Г.Г. Мулласалихова. – Казан: Мәгариф-Вақыт, 2014. – 55 б.
4. *Мотыйгуллина Ә.Р.* Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен өйрәнүче укучылар өчен). 7 нче сыйныф: 2 кис. / Ә.Р. Мотыйгуллина, Р.Г. Ханнанов, Г.Г. Мулласалихова. – Казан: Мәгариф-Вақыт, 2017. – 1 нче кис. – 135 б.
5. *Мотыйгуллина Ә.Р.* Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен өйрәнүче укучылар өчен). 8 нче сыйныф: 2 кис. / Ә.Р. Мотыйгуллина, Р.Г. Ханнанов, Г.Г. Мулласалихова. – Казан: Мәгариф-Вақыт, 2015. – 2 нче кис. – 143 б.
6. Сборник заданий, направленных на выявление уровня читательской грамотности, предложенных обучающимся/студентам (15-летним подросткам) при проведении международного сравнительного исследования PISA. – URL: https://rikc.by/ru/PISA/1-ex__pisa.pdf.

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ

УДК 372.8:811

*Замалетдинова Г.Ф., Нурмухаметова Р.С.
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Р.С. ГАЗИЗОВА В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена научной деятельности татарского ученого-лингвиста, методиста Р.С. Газизова. С современных позиций рассмотрены его наиболее значительные труды в области изучения русского и татарского языков.

Ключевые слова: двуязычие, русский язык, татарский язык, сопоставительное изучение языков, двуязычные словари

*Zamaletdinova G.F., Nurmukhametova R.S.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL HERITAGE OF R.S. GAZIZOV IN THE FIELD OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the scientific activity of the Tatar scientist-linguist, methodologist R.S. Gazizov. His most significant works in the field of studying the Russian and Tatar languages are considered from a modern position.

Keywords: bilingualism, Russian, Tatar, comparative study of languages, bilingual dictionaries.

Система образования в Татарстане требует особого внимания к совершенствованию двустороннего – татарско-русского и русско-татарского – двуязычия. При этом необходимо помнить, что истоки изучения татарского и русского языков в качестве неродного (татарского языка в русской школе, русского языка в татарской) уходят в далекое прошлое. Изучение этого опыта, его анализ помогают воссоздать картину целостного исторического процесса зарождения и развития билингвизма в нашей республике, раскрыть роль и значение лингвистической и методической науки в формировании двустороннего национально-русского и русско-национального двуязычия.

В начале XX века основное внимание было сосредоточено на изучении языка, на целях и задачах, методах и формах обучения татарскому языку и поисках новых путей развития методики преподавания русского языка, создания новых программ и учебников для татарской начальной и средней школы. Этот период характеризуется активным поиском новых теоретически обоснованных методов (прямой, смешанный, натуральный, переводный (сопоставительный) методы), приемов и форм обучения русскому и татарскому языкам.

Значительным вкладом в разработку методики преподавания русского языка в татарской школе являются программы и учебники, словари, учебные и методические пособия, азбуки, сборники упражнений по грамматике, развитию устной и письменной речи В.А. Богородицкого, А.М. Лукьяненко, Я. Богдановича, М.Х. Курбангалеева, В.М. Чистякова и др.

Большая заслуга в развитии методики преподавания русского языка в татарской школе принадлежит автору многочисленных учебников для школ и вузов, одному из основных составителей русско-татарских и татарско-русских словарей, крупнейшему методисту, языковеду Ризаутдину Салахутдиновичу Газизову. Безукоризненное владение татарским и русским языками, их системно-функциональными особенностями и понимание важности этих знаний для образования и культуры своего народа помогли ему совместно с М.Х. Курбангалеевым (в 20–30-ые годы XX века), а затем самостоятельно обогатить сопоставительно-типологическое изучение русского и татар-

ского языков с целью создания условий для формирования билингвальных личностей. Навсегда запомнились Р.С. Газизову слова выдающегося ученого, писателя и просветителя татарского народа Каюма Насыри о том, что «изучение языка должно быть поставлено основательно, на базе сравнительного метода» и «чтобы знать изучаемый язык, необходимо хорошо знать свой родной язык». Эти положения из наследия Каюма Насыри Р.С. Газизов пронес через всю свою научно-педагогическую жизнь.

Методика преподавания русского языка в национальной (татарской) школе базируется, с одной стороны, на системе русского языка и науке о нем и, с другой – на данных сопоставительного анализа системы русского языка с системой родного языка учащихся. Из этих позиций исходит и методика преподавания татарского языка в русской школе.

Становится аксиомой тезис: при отборе языкового материала решающее значение имеет система преподаваемого языка (русского или татарского) и наука о нем, а при построении содержания курса и определении методов и приемов обучения решающая роль принадлежит результатам сопоставления контактирующих неродственных языков (изучаемого параллельно с родным).

Важность результатов сопоставительного анализа двух контактирующих разносистемных языков при обучении неродному языку понимали выдающиеся казанские ученые И.А. Бодуэн де Куртенэ, К. Насыри, В.А. Богородицкий – зачинатели научной методики преподавания русского языка в татарской школе. К этой же плеяде ученых относятся и Р.С. Газизов, который не только внес весомый вклад в сопоставительную лингвистику, но и показал роль сопоставительной характеристики флективного (русского) и агглютинативного (татарского) языков в построении методики их изучения.

Его произведение «Опыт практической сравнительной грамматики русского языка», изданное в 1939 году, содержит методические комментарии, основанные на результатах сопоставительного исследования русского и татарского языков. На базе этой книги ученый издает «Опыт сопоставительного освещения грамматических особенно-

стей русского и татарского языков» (1952), чуть позже – «Сопоставительную грамматику татарского и русского языков» (1959). Учитывая поставленную перед собой задачу – помочь тем, для кого татарский язык является неродным, и тем, для кого русский язык является неродным, Р.С. Газизов в своих исследованиях в одном случае идет от татарского языка к русскому, а в другом – от русского к татарскому языку. Никто до него не подходил к сопоставительно-типологическому анализу татарского и русского, русского и татарского языков с точки зрения методической интерпретации полученных результатов. Ученый с помощью разработанных им таблиц, упражнений показал, что сопоставление может использоваться и как один из методических приемов обучения.

Необходимо учитывать, что в грамматиках русского и татарского языков много адекватных терминов, названий типов предложений, частей речи и т. д. По этому поводу Р.С. Газизов четко и последовательно показывает, что общность термина не позволяет говорить о сходстве грамматического строя татарского и русского языков.

Ввиду того, что сопоставительный анализ разносистемных языков может помочь методике, исходным началом при проведении такого сопоставления должен стать родной язык учащихся (при изучении татарского языка в русской школе русский язык, при изучении русского языка в татарской школе – татарский язык). «При изучении неродного языка опора на знания родного языка, сопоставление двух языков ценно и полезно: при сравнении, сопоставлении любые факты лучше воспринимаются и прочно запоминаются». В связи с этим Р.С. Газизов подходит к явлениям русского языка как к исходному началу при сопоставлении систем русского и татарского языков; к явлениям татарского языка как исходному началу при сопоставлении систем татарского и русского языков. При этом он учитывает «идиоматичность языков» и психолого-педагогические особенности усвоения второго языка и в связи с этим анализирует факты изучаемого языка с точки зрения учащихся, владеющих языком другой системы.

Р.С. Газизов занимался конкретной разработкой вопросов преподавания русского языка в татарской школе, начиная с букварного

периода. Буквари и учебники русского языка для татар (1938–1977), написанные в соавторстве с В. Чистяковым, Г. Каминским, З. Максудовой, И. Назаровым, И. Малкиным, Е. Яхонтовой и другими, составлены с учетом особенностей языка учащихся для того, чтобы сделать школьников двуязычными, свободно владеющими русским языком.

В его букваре много новых и разнообразных форм подачи материала, интересные по содержанию рисунки и оригинальная манера построения. Большая заслуга опытного методиста состоит в том, что он представил целостную систему обучения русскому языку в 1 классе татарской школы с учетом особенностей родного языка: развитие речи, обучение грамоте, чтению и письму. В его трудах излагаются основы обучения грамоте на основе звуко-буквенной системы русского и татарского языков, даются наиболее рациональные приемы выделения и сопоставления звуков в слогах и словах, приемы чтения и примерные образцы уроков, говорится о более тесной связи обучения грамоте и развития речи. Р.С. Газизовым разработана целая система упражнений по обучению в 1 классе правильному русскому произношению.

Р.С. Газизовым впервые были разработаны грамматический минимум для начальных классов, методические установки к программе по отдельным классам, распределение часов по классам, примерные типовые фразы (русский речевой этикет) и сформулированы требования к практическому владению русским языком. В программах содержится немало ценных указаний опытного ученого-методиста Р.С. Газизова, дающих возможность учителю организовать такую работу, которая способствовала бы развитию навыков устной речи, правильного чтения и письма.

Р.С. Газизов в течение полувека занимался составлением татарско-русских и русско-татарских словарей. По мнению методиста, двуязычная лексикография и практика обучения татарскому и русскому языкам находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. Двуязычные словари, включающие в себя все слова и словосочетания, которые могут понадобиться ученику, со всеми их точными

переводами оказывают большую помощь в овладении вторым языком (татарским или русским).

В 1927 году на основе арабской графики был издан «Татарско-русский словарь» (составители: М. Курбангалеев, Р. Газизов, И. Кулеев). Специфичность данного словаря заключается в том, что в нем сопоставляется лексико-семантическая система контактирующих языков. Этот словарь стал очень популярным у самых широких масс читателей, учителей и школьников.

«Русско-татарский словарь для начальных школ» (составители: Р. Газизов, М. Гимадиев) вышел лишь в 1948 году. Этот словарь ставит своей задачей помочь учащимся младших классов татарской школы, а также колхозной и рабочей молодежи при самостоятельном чтении небольших рассказов, сказок, басен на русском языке. «Мы не ограничились голым переводом отдельных слов, вошедших в словарь, – писали составители, – а по мере возможности старались давать те или другие грамматические формы слов, знание которых необходимо для овладения русским языком».

В предисловии к изданному в 1955 году «Русско-татарскому словарю (для начальной и семилетней школы)» (составители: Р. Газизов, М. Гимадиев) авторы подчеркивают, что она обогатит словарный запас учеников, будет развивать их «научное мышление» в употреблении того или иного слова даже во время внеклассного чтения.

Таким образом, Р.С. Газизов разрабатывал целостную систему сопоставительно-типологического исследования татарского и русского языков, выявлял характерные для учащихся татарских школ трудности в формировании речевых навыков и умений, разрабатывал приемы их устранения. Его методические идеи отразились в теории и практике обучения татарскому и русскому языкам как неродным, а также в татарско-русских и русско-татарских словарях.

Харисов Ф.Ф.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

Харисова Ч.М.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ЯРКАЯ ПЛЕЯДА ДИНАСТИИ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ (КҮРЕНЕКЛЕ МЭГЪРИФӘТЧЕЛӘР ДИНАСТИЯСЕ)

Аннотация. Статья посвящена жизни, научно-педагогической и методической деятельности одного из ведущих лингвометодистов нашей страны в области преподавания русского языка в национальной школе, автору более чем 600 научно-методических трудов, доктору педагогических наук, профессору, заслуженному деятелю науки РФ и РТ Лии Закировне Шакировой и другим представителям этой яркой плеяды просветителей.

Ключевые слова: лингвометодика, русский язык в национальной школе, международная ассоциация.

Kharisov F.F.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

Kharisova Ch.M.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

A BRIGHT DINASTY OF EDUCATORS

Abstract. The paper is devoted to the life, scientific, pedagogical and methodological activities of one of the leading linguistic methodologists of our country in the field of teaching the Russian language at the national school, the author of more than 600 scientific and methodological works, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation and the Republic of Tatarstan Liya Zakirovna Shakirova and other representatives of this bright category of educators.

Keywords: linguistics, methodology, Russian language at the national school, international association.

Казан лингвометодика мәктәбе Россиядә данлыклы һәм бай, гыйбрәтле тарихка ия. Аның бу дәрәжәгә ирешүендә атаклы галимнәрдән И.А. Бодуэн де Куртенэ, Д.Н. Крушевский, Е.Ф. Будде, В.А. Богородицкий һ. б. роле бик зур. Шуннысы игътибарга лаек: әлеге фәнни традиция алардан соң да лаеклы рәвештә дәвам итә. «Л.З. Шакирова үз эшчәнлегендә Казан фәнни-лингвистика мәктәбе мирасын дәвам итүче, педагогика, психология һәм методика фәннәренә генә таянмыйча, тел белеме казанышларын файдалануны нигез итеп алучы галимә дә», – дип ассызыкый күренекле рус лингвометодисты А.В. Текучев.

Педагогика фәннәре докторы, профессор, Татарстанның һәм Россиянең атказанган фән эшлеклесе, Татарстанның атказанган укытучысы, В.И. Ленин ордены, биш медаль һәм башка күп төрле хөкүмәт бүләкләре иясе Лия Закир кызы Шакированың ярты

гасырдан артык фәнни-методик эшчәнлеге Казан дәүләт педагогика институты белән тыгыз бәйле. Ул 25 елдан артык кафедра мөдире булып эшли, кафедраның фәнни-методик мөмкинлекләрен үстерүгә үзгәнән бик зур өлеш кертә: аның житәкчелегендә өч кеше докторлык (профессорлар В.Ф. Габдулхаков, Ф.Ф. Харисов, Ч.М. Харисова) һәм егермедән артык яшь галим кандидатлык диссертацияләре яклы. Аның Россия һәм башка илләрдә яшәүче аспирантлары остазларының эшен лаеклы дәвам итәләр, аңа һәрчак рәхмәтле булып калалар.

Л.З. Шакированың туган җире – Уфа шәһәре. Ул 1921 нче елның 9 нчы февралендә укытучы гаиләсендә дөньяга килә. Әтисе Закир Шакир улы Шакиров – Башкортстанның күренекле мәгърифәтчесе – Казандагы «Мөхәмәдия» мәдрәсәсендә укыган һәм фәнни-методик эшчәнлеген шунда башлап җибәргән, беренчеләрдән булып рус-башкорт, рус-татар мәктәпләрен оештыручы, Г. Тукай, К. Насыри, М. Акмулла, Г. Камал, М. Гафури, Ф. Әмирхан, М. Корбангалиев һ. б. белән якыннан аралашып яшәгән күренекле тел галиме, этнограф, географ, тарихчы, педагог, халык укытучысы, башкорт теленән беренче дәреслек төзүче, Башкортстанның атказанган фән эшлеклесе, Хезмәт Герое, күп еллар буе Башкорт дәүләт педагогика институтында кафедра мөдире булып эшләгән.

Безнең халыкта «алма агачыннан ерак төшми», – дигән әйтем бар. Билгеле, Гафифә Якуп кызы һәм Закир Шакир улы кебек күп яклы фәнни-педагогик эшчәнлеккә ия булган кешеләрнең гаиләсендә туып үскән Мидхәт Закир улы белән Лия Закир кызы да үз эшләрендә зур уңышларга ирешәләр.

Гаилә тәрбиясенең асылы да әнә шунда. Закир аганың олы улы – Мидхәт – ике дистә ел дәвамында Башкортстан Республикасын житәкли, Советлар Союзы, Европа илләре һәм Америка Кушма Штатларының югары дәрәжәдәге житәкчеләре белән хезмәттәшлек итә. Ул – Социалистик Хезмәт Герое, биш тапкыр Ленин ордены һәм башка күп санлы хөкүмәт бүләкләре белән бүләкләнгән шәхес.

Закир аганың кызы Лия Закир кызы – әтисе эшчәнлеген лаеклы дәвам итүче күренекле галимә. Ул Башкорт дәүләт педагогика университетының рус тел һәм әдәбияты бүлеген тәмамлагач, 1942 нче

елда хәрби оешмада эшләп ала. Мәскәүдә Россия Федерациясенен Педагогика Фәннәре Академисе аспирантурасында укый. Әйтергә кирәк, Лия Закировнаң фәнни житәкчесе шулай ук күренекле лингвометодист – В.М. Чистяков. Үзенәң файдалы киңәшләре белән Лия Закировнага диссертация эшен вакытына кадәр төгәлләргә күренекле тюрколог, әтисе белән бик дустанә мөнәсәбәттә яшәгән һәм аларга да килеп йөргән галим Н.К. Дмитриев була. Әлегә фәнни эшкә йомгак ясалгач, әтисе киңәшен тотып, Лия Закировна Казанга – пединститутка – эшкә килә һәм шунда ярты гасырдан артык эшли: башта ассистент, аннары өлкән укытучы, доцент, кафедра мөдире; докторлык диссертациясен яклагач, педагогика фәннәре докторы, профессор вазифаларын башкара.

Л.З. Шакирова – милли мәктәпләрдә рус теле укыту методикасы буенча үзенәң фәнни мәктәбен булдыра. Ул – күп санлы хезмәтләр авторы – Татарстан Республикасын бөтен Советлар Союзына гына түгел, бәлки чит илләргә дә таныткан галимә. Ул шактый еллар рус теле һәм әдәбияты укытучыларының Халыкара Ассоциациясе Президиумы (МАПРЯЛ) әгъзасы буларак, Татарстанда һәм СССРда рус теле укыту тәҗрибәсе белән чит илләрдә дә бик теләп уртаклаша. Уфада туып-үсеп, Казанда Лия Закировна, халыкара күләмдә эшләүче галимә булып, зур танылу ала: хезмәттәшләре аны тыңлыйлар, аңа киңәшкә киләләр, аның сүзләренә – методик күрсәтмәләренә һәрвакыт колак салалар.

Лия Закир кызы тынгысыз фәнни-методик эшчәнлек белән бергә, төрле белем бирү оешмаларында рус телен укытуны камилләштерү, югары белемле укытучыларны сыйфатлы итеп әзерләү юнәлешендә зур эш башкара. Үзенәң методик осталыгын камилләштерү өчен, мәктәптә рус теле дәресләре дә алып бара.

1950 нче еллардан башлап татар мәктәпләре өчен рус теле дәреслекләре төзү эшенә алына һәм ул бу эшкә намус белән соңгы көненә кадәр диярлек дәвам итә.

Татарстанда Россия милли мәктәпләр институтының филиалын оештыру мәсьәләсе килеп тугач, КПСС ның Татарстан өлкә комитеты һәм республика Мәгариф министрлыгы Л.З. Шакированы 1960 нчы

елда филиал мөдире итеп билгели. Әмма ул пединститут белән элементәсен өзми, анда дәресләр алып баруын дәвам итә. Институтның татар филиалында эшләгәндә, заман таләпләренә җавап биргән дәреслекләр төзүгә, республикада рус телен укытуның сыйфатын күтәрүгә, укучыларның танып белү һәм мөстәкыйль эшчәнлеген үстерүгә зур әһәмият бирә. Бу эшчәнлекне тагын да активлаштыру максатыннан, 1963 нче елда галимә яңадан КДПИга эшкә күчә, 1965 нче елда рус теле кафедрасы мөдире итеп сайлана. Шул ук вакытта Россия мәгариф министрлыгы тарафыннан Казан зонасында педагогика институтларының рус теле кафедралары берләшмәсенә рәисе итеп билгеләнә. Әлеге берләшмә фәнни-тикшеренү эшләрен һәм методик эшчәнлекне үзара килештереп эшләү, укытучыларны әзерләүнең һәм мәктәпләрдә белем бирүнең сыйфатын күтәрү буенча зур эш башкара. Жәмәгать тәртибендә эшләүче оешма даими рәвештә алдынгы тәҗрибәне тарату өчен, фәнни-методик конференцияләр, семинарлар уздыра, аларның җыентыкларын чыгара.

Л.З. Шакирова «Русский язык в национальной школе», «Совет мәктәбе», «Мәгариф» журналларында еш кына мәкаләләр бастыра, программалар, монографияләр, күп санлы кулланмалар язып, рус теле методикасын үстерүгә зур өлеш кертә. Ул җитәкләгән кафедра милли республика пединститутлары арасында берничә тапкыр жинүче дип табыла, 1977 нче елда СССР Мәгариф министрлыгы тарафыннан кафедраның укыту-методик һәм фәнни эшчәнлегенә җентекләп тикшерелә һәм яхшы дип табыла, бу тәҗрибә үрнәк буларак башка югары уку йортларына файдалану өчен тәкъдим ителә.

Татарстанда, СССРда һәм аннан ерак җирләрдә яхшы таныш булган лингвометодист, милли мәктәпләргә үстерү өчен зур хезмәт керткән Лия Закир кызы Шакирова илебезнең бик күп шәһәрләрендә, чит илләрдә төрле дәрәҗәдәге конференцияләрдә актив катнаша, ялкынлы чыгышлар ясый. Ул – йөздән артык китап (программалар, монографияләр, дәреслекләр, кулланмалар) авторы. Бик күп еллар дәвамында диссертацияләр яклау советы әгъзасы буларак, фән юлына тәүге адымнарын ясаучы яшь галимнәргә һәрдаим үзенең ярдәм кулын суза.

90 нчы елларда Лия Закир кызы Татарстан Республикасы халыклары теллэре турындагы Законны тормышка ашыру буенча да бик нәтижәле эшли. Ул, беренчеләрдән булып, татар теле укуы методикасы буенча ике фән докторы һәм берничә фән кандидаты әзерләде.

Л.З. Шакированың кызы Диләрә Мансуровна – химия фәннәре кандидаты, доцент; күп еллар буе Татар-Америка региональ институты ректоры булып эшләде, хәзер Татарстан Фәннәр академиясе хезмәткәре. Ул – берничә монография, кулланмалар авторы, күп телләрне камил белүче чын галимә, фән эшлеклесе һәм педагог.

Әйе, бөтен бер халыкның тормыш-көнкүреш хәле ахыр чиктә балаларны дәрәс тәрбия кылуга бәйле. Бу эш вәгазь укуга гына кайтып калмый, бәлки шәхси тормыш үрнәге дә; балалар мөстәкыйльлеккә омтылганда, аларга комачауламыйча, урынлы киңәш бирү һәм дәрәс юнәлеш күрсәтү, аларның киләчәген алдан күреп эш итү, инициативларын хуплау өчен үзеңдә көч табу да әһәмиятле. Этисенең тәрбия дәрәсләрен әнә шундый эшлеклелектә истә калдырган Лия Закир кызы. Хезмәт юлының башында ук этисе ана «үзеңне тыныч тот, бөтен эшләреңне уйлап эшлә, кешеләргә игътибарлы бул», – дип хәер-фатихасын бирә.

Күренекле лингвометодист, таләпчән остаз, оста оештыручы, татарның чын зыялысы, бөтен барлыгы белән туган ягын – Башкортстанны – һәрчак яратып һәм сагынып яшәгән, әмма торган жире – Татарстанны – үз хезмәтләре белән бөтен дөньяга таныткан, фән өлкәсендә биниһая тирән эш калдырган гыйлем иясе Лия Закировна Шакировага быел, 100 яшь тула. Шәкертләрегез һәм хезмәттәшләрегез Сезне сагыналар, һәрвакыт олы хөрмәт хисләре белән күңел түрендә йөртәләр, мөхтәрәм Лия Закировна!

Литература

1. Шакирова Л.З. Библиографический указатель трудов преподавателей ТГГПУ (2000–2010) / Л.З. Шакирова. – Казань: Издательство Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2010. – 279 с.

2. Казанская лингвистическая школа / сост. М.З. Закиев. – Казань: Татарское книжное издательство, 2008. – Кн. 1: Казанская тюркская лингвистическая школа. – 424 с.

3. Педагогическая лингвистика: традиции и современность: сборник статей. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 184 с.

4. Ученые Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Казань: Идел-Пресс, 2008. – 176 с.

5. Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка. – 3-е изд., перераб. и доп. / под ред. Н. М. Шанского. – Казань: Магариф, 1999. – 351 с.

6. *Якты язмыш* / Төз. Л.З. Шакирова. – Казан: Мәгариф, 1996. – 186 б.

УДК 372.8:811

Иргашева Т.Г.

*Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова,
г. Абакан, Россия*

**Е.Д. ПОЛИВАНОВ И Л.З. ШАКИРОВА –
ВЫДАЮЩИЕСЯ ЛИНГВИСТЫ-ТЮРКОЛОГИ XX ВЕКА**

Аннотация. В статье рассматривается научная деятельность двух знаменитых тюркологов, учеников и последователей выдающегося русского лингвиста Бодуэна де Куртене, который одним из первых в отечественном языкознании обратился к проблеме обучения русскому языку как неродному, а также роль современной лингвометодической концепции обучения русскому языку как неродному в Республике Татарстан, опирающейся на исходные положения Казанской лингвистической школы.

Ключевые слова: лингвистика, языковая компетенция, сравнительно-историческое языкознание, письменность, основы лингводидактики, научно-лингвистический центр.

Irgasheva T.G.

*Khakass State University named after N.F. Katanov,
Abakan, Russia*

E.D. POLIVANOV AND L.Z. SHAKIROVA – OUTSTANDING LINGUISTS-TURKOLOGISTS OF THE XX CENTURY

Abstract. The article discusses scientific activity of two famous scholars, students and followers of the outstanding Russian linguist Baudouin de Courtenay, who is one of the first in the domestic linguistics has addressed the problem of teaching Russian as a foreign language. And also the role of the modern linguistic-methodological concept of teaching Russian as a non-native language in the Republic of Tatarstan, based on the initial provisions of the Kazan Linguistic School.

Keywords: linguistics, language competence, comparative-historical linguistics, writing, fundamentals of linguodidactics, scientific-linguistic center.

По общему признанию, XXI век принято называть веком информации. С каждым годом колоссально возрастает объем научной информации, в том числе в области теории языка, общего и сравнительно-исторического языкознания, лингвистики, методики преподавания русского языка в русской и национальной школе. В Проекте новых образовательных стандартов по русскому языку в средней общеобразовательной школе выделены компетентности, т. е. те основные результаты уровня образованности, которыми должны овладеть школьники в процессе обучения. В связи с этим требованием одной из важнейших задач в школьном курсе русского языка является формирование у обучающихся лингвистической компетенции. Так, в государственном стандарте по русскому языку в стабильной программе определены три задачи школьного курса русского языка: формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции. Лингвистическая компетенция предполагает знание о языке, его системе, т. е. владение метаязыком лингвистики. Лингвистика в насто-

ящее время – это наука, включающая в себя не только языковые, но и речеведческие, культурно-речевые, социолингвистические понятия [7, С. 11]. По мнению В.Д. Янченко, проблеме формирования лингвистической компетенции сегодня еще не уделяется должного внимания в школьной практике. Не все учителя русского языка в полной мере осознают, что учащимся нужно знакомить с научными биографиями и открытиями виднейших русистов, к тому же преподаватели не всегда находят формы работы с материалами по истории лингвистической науки [15, С. 3]. Далее ученый отмечает: «Необходимо целенаправленно формировать профессиональное мышление будущих специалистов, уметь применять свой интеллектуальный потенциал в профессиональной деятельности. Все это создает предпосылки к целостному исследованию истории методики преподавания русского языка XX века» [16, С. 5].

В последние годы ученые в области истории языкознания проявляют свой интерес к научному наследию профессора-тюрколога Евгения Дмитриевича Поливанова – выдающего лингвиста современности. Е.Д. Поливанов был лингвистом широкого профиля и внес неоценимый вклад во многие области языкознания.

«Поливанов Е.Д. (1891–1938), востоковед, профессор Петроградского университета, Среднеазиатского университета в Ташкенте. Ученик И.А. Бодуэна де Куртене. Труды по проблемам японистики, китаистики, узбекского, дунганского языков, общего и сравнительно-исторического языкознания, по общим вопросам лингвистики, поэтики, по поэтике восточной литературы и восточному фольклору. Один из основоположников диахронической фонологии, социолингвистики. Участвовал в разработке письменностей для народов СССР» [2, С. 1210].

Значительный труд о жизни и деятельности Е.Д. Поливанова написал и опубликовал профессор Самаркандского университета Е.Г. Ларцев – в научном издании «Евгений Дмитриевич Поливанов. Страницы жизни и деятельности» (Москва, 1988). Его книга обогащает «поливановедение». В ней описываются тщательно подобранные документальные факты из биографии ученого, она содержит глубо-

кую и разностороннюю оценку основных его исследований. Особенно анализируется вклад Е.Д. Поливанова в методику описания различных языков, разработку лингвистической поэтики, построения основ лингводидактики, языкового строительства в многонациональном государстве.

Евгений Дмитриевич Поливанов родился 12 марта 1891 года в Смоленске, в обедневшей дворянской семье. В 1908 году он окончил Рижскую Александровскую гимназию и отправился учиться в Петербург, где сумел получить два филологического образования: в 1911 году окончил Практическую восточную академию по японскому разряду, а в 1912 году – историко-филологический факультет Петербургского университета. Среди его университетских учителей были два крупнейших отечественных лингвиста того времени – И.А. Бодуэн де Куртене и Л.В. Щерба. Лингвистические взгляды Е.Д. Поливанова складывались под их влиянием [4, С. 55]. Е.Д. Поливанов был выдающимся полиглотом и знал, как он сам утверждал, 18 языков: французский, немецкий, английский, латинский, греческий, испанский, сербский, польский, китайский, японский, татарский, узбекский, туркменский, казахский, таджикский, киргизский, эстонский и русский [5, С. 63]. В книге И.П. Сусова «История языкознания» указываются также абхазский, азербайджанский, албанский, калмыцкий, ассирийский, арабский, грузинский, дунганский, корейский и мордовский (эрзя) языки [9].

По словам современников, Е.Д. Поливанов мог переводить Гете с немецкого на узбекский язык с листа. В соавторстве с О.В. Плетнером Е.Д. Поливановым была издана грамматика японского языка. Работы ученого сыграли особую роль в развитии китаистики. Е.Д. Поливановым были отмечены особенности китайской фонетики; совместно с А.И. Ивановым им была создана грамматика китайского языка. Он разработал фонетическую теорию, предложив понятие слогофонемы, и заложил основы теории сложного слова. Его идеи были впоследствии развиты другими учеными. Е.Д. Поливанов занимался вопросами родственных отношений корейского языка. Он был одним из первых лингвистов, применивших метод внутренней реконструк-

ции для анализа неиндоевропейских языков. В 1923 году он сформулировал гипотезу о родстве корейского и алтайских языков, которая в 1927 году сложилась в подкрепленную рядом доказательств теорию об алтайском происхождении корейского языка. Независимо от Е.Д. Поливанова к таким же выводам пришел финский ученый Густав Рамstedт, благодаря работам которого данная теория получила признание в мировой науке (Г. Рамstedт – лингвист и дипломат, специалист по исторической лингвистике уральских, алтайских, корейского и японского языков. Основоположник сравнительно-исторического монгольского и современного алтайского языкознания. По происхождению швед).

Е.Д. Поливанов участвовал в языковом строительстве, занимаясь созданием письменностей и литературных норм для языков народов СССР, в частности языков Средней Азии: узбекский, дунганский и др. Он также разработал лингвистические и методические основы обучения русскому языку нерусских. Значительный вклад ученый внес в теорию и практику сопоставительного метода, идея которого была ранее теоретически доказана Бодуэном де Куртене. Классическим применением этого метода стали исследования Е.Д. Поливанова 1930-х годов, например, такие, как «Некоторые фонетические особенности каракалпакского языка («Труды Хорезмской экспедиции»)» (Ташкент, 1933), «Узбекская диалектология и узбекский литературный язык (к современной стадии узбекского языкового строительства)» (Ташкент, 1933), «Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком» (Ташкент, 1933), «Материалы по грамматике узбекского языка» (выпуск I, введение, с приложением схемы классификации узбекских говоров) (Ташкент, 1935), «Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам» (часть I) (Ташкент, Самарканд, 1935) и др.

В 1921 году Е.Д. Поливанов был командирован Коминтерном – организацией, объединившей в себе несколько партий и организаций по всему миру – в Ташкент. С конца 1921 года он работал профессором Среднеазиатского университета и заместителем председателя Государственного ученого совета Туркестанской Республики. В этот

период Е.Д. Поливанов начал научную работу по языкам Средней Азии. В 1922 году на II съезде узбекских работников просвещения он сделал доклад о латинском алфавите для узбекского языка. Год спустя вышла его брошюра, посвященная проблемам реформы графики некоторых тюркских языков, затем он продолжил заниматься вопросами узбекской письменности и выпустил статью о казахской графике [5, С. 63]. В 1924–1925 годах Поливанов заведовал в Ташкенте Главлитом. В 1926 году продолжал заниматься вопросами письменности ряда тюркских языков [6, С. 63–64]. Ученый активно занимался научной деятельностью. Были изданы его научные работы по языкам народов СССР и Востока, в частности «Введение в языкознание для востоковедных вузов» [1, С. 112]. В 1928 году Поливанова избрали в состав Научного совета Всесоюзного центрального комитета нового тюркского алфавита. В этом же году в сборниках «Культура и письменность Востока», а также в периодической печати были опубликованы статьи, в которых Поливанов подытожил результаты своих работ, связанных с деятельностью научного совета и комиссии. Помимо этого, он продолжал писать обзорные статьи, где давал общий очерк реформы графики народов СССР. Поливанов изучал и фольклор. Он был одним из первых крупных исследователей киргизского эпоса «Манас». «Манас» – главный кыргызский эпос и имя его главного героя – богатыря, объединившего кыргызов, это эпос, повествующий о роде богатырей в трех поколениях: Манасе, его сыне Семетее и внуке Сейтеке, а заодно обо всей степной Азии. В 1930-е годы многие главы эпоса были впервые переведены на русский именно Е.Д. Поливановым [8].

Е.Д. Поливанов – один из основоположников советской социолингвистики, изучавший язык как общественное явление. Он обосновал необходимость социальной диалектологии наряду с диалектологией территориальной. Им выдвинуто положение о зависимости темпов языковой эволюции от темпов развития общества. В трудах Е.Д. Поливанова 1920-х годов была впервые высказана мысль о том, что общество влияет на язык не непосредственно, что изменения в социальной жизни не могут влиять на характер

и направление языковой эволюции, хотя способны ускорять или замедлять ее ход. Концепция Поливанова была разработана в 1960-х годах М.В. Пановым, который сформулировал теорию языковых антиномий. При жизни у Е.Д. Поливанова вышло около 140 публикаций, в том числе более 20 книг и брошюр. Многие работы остались в рукописном виде.

XX век ознаменован также появлением другого замечательного ученого, специалиста – методиста нового, современного типа, который, в отличие от методистов недавнего прошлого, опирается в своей научной деятельности не только на педагогику, дидактику, психологию и методику, но в большей мере на лингвистику (А.В. Текучев), замечательного исследователя – Лии Закировны Шакировой, аспирантки известного ученого, профессора Василия Матвеевича Чистякова и затем выдающегося тюрколога Николая Константиновича Дмитриева. Первый оппонент – действительный член АПН СССР, доктор педагогических наук, профессор А.В. Текучев в отзыве на докторскую диссертацию Л.З. Шакировой писал: «Казань как научно-методический центр имеет давнюю и славную историю. Казанская лингвистическая школа, как известно, в истории русского языкознания занимает важное и почетное место ведь ее представителями были крупные языковеды, как Бодуэн де Куртене, Д.Н. Крушевский, Е.Ф. Будде, В.А. Богородицкий и др. Приятно осознавать, что традиции казанской научной школы продолжают жить и в настоящее время... Л.З. Шакирова с полным к тому основанием может считаться методистом нового современного типа» [10, С. 4]. Л.З.Шакирова, советский и российский ученый, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РСФСР и Татарской АССР, автор более 330 научных работ, посвященных актуальным проблемам методики обучения русскому языку в вузе и школе, подготовила 19 кандидатов и три доктора педагогических наук. Основатель научной Казанской лингвометодической школы, которая известна не только в Татарстане, но и других регионах Российской Федерации.

Лия Закировна Шакирова родилась 14 февраля 1921 года в Уфе, в семье известного языковеда-тюрколога, этнографа, географа, исто-

рика Закира Шакировича Шакирова. От отца Лия Закировна унаследовала любовь к языкам и поэтому выбрала специальность учителя русского языка и литературы, поступив в 1939 году в Башкирский государственный педагогический институт имени М. Акмуллы. После окончания пединститута в 1942 году, Л.З. Шакирова стала преподавать в воинской части (п/п 44238). В 1944 году поступила в аспирантуру в НИИ методов обучения РСФСР, где стала первой аспиранткой по специальности «Методика преподавания русского языка в национальной школе». В 1951 году ею была успешно защищена кандидатская диссертация на тему «Методика преподавания русского глагола в классах башкирской школы [11].

По окончании аспирантуры Л.З. Шакирова приехала на работу в Казань, где стала работать на кафедре русского языка Казанского государственного педагогического института, с которой была связана почти 60 лет. Кафедра русского языка, руководимая Л.З.Шакировой с 1956 по 1990 гг., в 1970-1980-х годах считалась одной из лучших кафедр педагогических институтов национальных республик страны. На кафедре регулярно проводились конференции Казанского зонального объединения, куда входили все заведующие кафедрами русского языка, председателем которого в течение пятнадцати лет была профессор Л.З. Шакирова. В работе зональных конференций принимали участие известные ученые страны: академики А.В. Текучев (Москва) и В.В. Решетов (Ташкент), профессора А.И. Горшков (Москва), А.Н. Тихонов (Москва), И.В. Баранников (Москва), А.Ф. Бойцова (Москва), В.И. Кодухов (Ленинград), Г.Н. Акимова (Ленинград), Э.М. Ахундзянов (Казань), Д.Т. Турсунов (Казахстан) и многие другие.

В 1960 году Л.З. Шакирова стала организатором Республиканского филиала НИИ национальных школ Академии педагогических наук РСФСР в Татарстане. Сотрудники филиала занимались разработкой содержания и методов обучения татарскому, русскому языкам и литературам. В 1974 году Л.З. Шакирова защитила докторскую диссертацию на тему «Научные основы обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе». Высокую оценку докторской диссертации дали оппо-

ненты: академик А.В. Текучев, профессора А.Ф. Бойцова и Н.В. Черемисина. В своих научных трудах Л.З. Шакирова обобщила все, что было сделано в области методики преподавания русского языка в тюркоязычной школе, начиная с В.В. Радлова, Каюма Нисыри, В.В. Богородицкого и до наших дней. Принципиально новым в докторской диссертации Л.З. Шакировой является особое внимание к типовой сочетаемости исследуемых форм с локальными по семантике группами слов (с фазовыми глаголами, модальными словами), некоторыми тематическими сигнализаторами определенного вида и определенной семантики, как на русском, так и на родном языке [3, С. 19]. Научно-методические результаты исследования, содержащиеся в диссертации, служат еще одним доказательством того, что сведения, добытые сопоставительно-типологическими изысканиями, представляют не только теоретико-лингвистический, но и прагматически-методический интерес.

Особая страница в жизни и деятельности Л.З. Шакировой – работа по составлению программ и учебников русского языка для татарских школ. Всего с участием Л.З. Шакировой издано более 80 учебников, в том числе новый тип учебного пособия «Русская речь» – для 5 класса [12], 8 класса [13] и 10–11 классов [14]. В учебниках нового поколения учитывается человекоформирующая роль языка, компетентностный подход к формированию языковой личности, развивается компетенция (языковая, лингвистическая, коммуникативная, социокультурная). В таком подходе к обучению русскому языку – как отмечают ученые, сподвижники Л.З. Шакировой – также живо ощущается опора на лингвистические воззрения И.А. Бодуэна де Куртене, которого интересовала «языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива ...», и на идеи Л.В. Щербы о том, что каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит.

Обобщение и синтезирование опыта преподавания русского языка в учебных заведениях Казанского края, Республики Татарстан, знание ведущих принципов казанской лингвистической школы позволили Лии Закировне Шакировой обосновать лингвистическую мо-

дель обучения русскому языку как неродному в образовательном пространстве Татарстана конца XX – начала XXI века.

Литература

1. *Алпатов В.М.* Путешествия Поливанова / В.М. Алпатов // Восточная коллекция. – 2002. – № 4. – С. 106–113.

2. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2007.

3. *Закиев М.З.* Шакирова Лия Закировна: линия жизни. Казанская лингвометодическая школа / М.З. Закиев, Р.Р. Замалетдинов, Н.Н. Фаттахова // Шакирова Лия Закировна: сборник статей и воспоминаний, посвященный юбилею доктора педагогических наук, профессора Лии Закировны Шакировой / сост.: Н.Н. Фаттахова, З.Ф. Юсупова. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 196 с.

4. *Иванов В.В.* Лингвистические взгляды Е.Д. Поливанова / В.В. Иванов // Вопросы языкознания. – 1957. – № 3. – С. 55–76.

5. *Иргашева Т.Г.* Развитие речи младших школьников в условиях компетентностного подхода: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие / Т.Г.Иргашева. – Абакан: Издательство Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, 2020. – 140 с.

6. *Леонтьев А.А.* Поливанов Евгений Дмитриевич / А.А. Леонтьев // Большая советская энциклопедия: в 30 т. / под ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.

7. *Сусов И.П.* История языкознания / И.П. Сусов. – Владимир: Владимирская книжная типография, 2006. – 295 с.

8. *Текучев А.В.* Традиции казанской научной школы / А.В. Текучев // Филология и образование: современные концепции и технологии. – Казань, 2011. – Ч. I. – С. 4.

9. *Шакирова Л.З.* Методика преподавания русского глагола в V–VII классах башкирской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.З. Шакирова. – М.: АПН РСФСР, НИИ методов обучения, 1951. – 20 с.

10. *Шакирова Л.З.* Русская речь: учебное пособие для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2005. – 127 с.

11. *Шакирова Л.З.* Русская речь: учебное пособие по развитию речи для 8 класса татарской школы / Л.З. Шакирова, Н.Н. Фаттахова. – Казань: Магариф, 2000. – 159 с.

12. *Шакирова Л.З.* Русская речь: учебное пособие для 10–11 классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, педучилищ / Л.З. Шакирова, Л.С. Андреева. – 3-е изд., доп. – Казань: Магариф, 2005. – 175 с.

13. *Янченко В.Д.* Занимательное путешествие по страницам истории русской лингвистической науки: методические рекомендации и дидактические материалы / В.Д. Янченко. – М.: Вербум-М, 2002. – 160 с.

14. *Янченко В.Д.* История в очерках о педагогах и методистах русского языка XX века / В.Д. Янченко; под ред. А.Д. Дейкиной. – М.: Прометей, 2006. – 328 с.

УДК 001.32

Фаттахова Н.Н, Файзуллина Н.И.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СИНТАКСИСА В КОНЦЕПЦИИ Л.З. ШАКИРОВОЙ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению методики преподавания синтаксиса русского языка в национальной школе, изложенной в работах основателя современной Казанской лингвометодической школы Лии Закировны Шакировой. Предметом анализа являются основные принципы методики преподавания русского языка, реализованные в серии учебников по русскому языку для татарской

школы. Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить и проанализировать систему изучения синтаксиса русского языка в татарской школе, ориентированной на двуязычие учащихся, что предполагает учет проблем трансференции и интерференции при взаимодействии русского и татарского языков. Материалом для анализа послужили как труды Л.З. Шакировой, так и учебники по русскому языку для татарской школы. Выявленные при анализе основных работ выдающегося методиста лингвистические и методические принципы обучения позволяют говорить о том, что Л.З. Шакирова сумела преодолеть разрыв между системным и функциональным подходами к обучению, последовательно реализуя выход системных знаний о языке на уровень связной речи.

Ключевые слова: русский язык, методика преподавания, синтаксис

Fattakhova N.N., Faizullina N.I.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

METHODS OF TEACHING SYNTAX IN CONCEPT OF L.Z. SHAKIROVA

Abstract. This article is devoted to the consideration of methodology of syntax teaching in the field of Russian as a foreign language, set forth in the works of the founder of the modern Kazan Linguistic School, Liya Zakirovna Shakirova. The subject of the analysis is the basic principles of the methodology of teaching the Russian language, implemented in a series of textbooks on the Russian language for both national and Russian schools. The purpose of this work is to identify and analyze the system of studying the syntax of the Russian language in Tatar schools focused on bilingual students, which involves taking into account the problems of transference and interference in the interaction of Russian and Tatar languages. We took the works written by L.Z. Shakirova, and textbooks on the Russian language for the Tatar school for the material of this study. The linguistic

and methodological principles of teaching revealed during the analysis of the main works of the outstanding methodologist allowed us to say that L.Z. Shakirova managed to cope with the gap between the systemic and functional approaches to learning, consistently realizing the release of systemic knowledge about the language to the level of coherent speech.

Keywords: Russian language, teaching methods, syntax.

Проблемы преподавания русского языка в национальной школе продолжают занимать одну из ведущих позиций современной отечественной методической науки. Несмотря на то, что понятие и определение национальной школы существенно изменилось под влиянием процессов глобализации и интернационализации в области образования, в последнее время все чаще происходит переосмысление методического наследия для его реализации в современной полилингвальной школе. Казанская лингвометодическая школа, берущая свое начало в работах И.А. Бодуэна де Куртенэ, В.А. Богородицкого, В.В. Радлова, Каюма Насыри, сумела заложить основы методики преподавания русского языка в татарской школе, опираясь при этом не только на определенные теоретические постулаты, но и на методический опыт преподавания в татарских школах и гимназиях. В частности, в 1881–1884 годах В.А. Богородицкий преподавал в Казанской учительской татарской школе, результатом работы в которой явился его очерк «О преподавании русской грамматики в татарской школе».

Л.З. Шакирова, обобщая и синтезируя труды представителей Казанской лингвистической школы и опираясь на собственный опыт преподавания русского языка в школе и педагогическом институте, написала свой основной труд «Основы методики преподавания русского языка и татарской школе» [4], в котором последовательно и убедительно обосновала лингвистическую модель обучения русскому языку в татарской школе. Несмотря на то, что основным предметом исследования в течение долгих лет ее педагогической деятельности оставался русский глагол, Лия Закировна сумела сформулировать и внедрить в практику и лингвистические предпосылки преподавания синтаксиса в татарской школе, основные положения которого

не потеряли актуальности и в наше время. Своеобразие подхода Л.З. Шакировой состоит в том, что «...лингвистическое обоснование школьного курса синтаксиса требует внимания к тем достижениям научного синтаксиса, которые становятся в известной мере традиционными и важными в деле реализации практической направленности в обучении» [5, С. 122].

В соответствии с данным подходом в школьных учебниках для 8 и 9 классов татарской школы были внесены коррективы в принципы определения и иллюстрации некоторых синтаксических тем, таких как словосочетание, односоставное предложение, сложное предложение, что позволило повысить теоретический уровень преподавания школьного курса синтаксиса. Например, в учебнике для 11 класса впервые вводится материал, связанный с рассмотрением смыслового центра предложения.

«Предложение строится для того, чтобы что-то сообщить другим людям (собеседнику). Этим обусловлено членение предложения на данное (известное, то, из чего исходит говорящий) и новое – **смысловый центр предложения** (то, ради чего, собственно, и рождается высказывание) [1, С. 28–29].

Немаловажным в концепции Л.З. Шакировой является необходимость учета «не только специфических черт системы русского языка», но и «особенностей родного языка учащихся» [5, С. 123], что предполагает знание не только системы двух языков, но и их функциональных особенностей. Сопоставляя русский и татарский языки с целью предотвращения интерференции, не следует упускать из внимания и их межъязыковые сходства, которые, с одной стороны, позволяют значительно уменьшить объем нужного для запоминания теоретического материала, а с другой – могут рассматриваться как важнейший материал для изучения. В частности, словосочетание рассматривается как такая синтаксическая единица, при изучении которой необходимо учитывать различия в грамматических средствах и способах оформления связи между словами в русском и татарском языках, отсутствие в татарском языке ряда грамматических категорий, например, грамматического рода. Это приводит к многочислен-

ным ошибкам в словосочетаниях с типом связи «согласование» и «управление» (*высокий здание, читаю книга* и т. п.) [3, С. 20–32].

С целью недопущения подобных ошибок Л.З. Шакировой была внедрена уникальная методика освоения русского языка в татарской школе, основанная на принципе комплексности – «обучение фонетике, лексике и морфологии на синтаксической основе» [5, С. 121]. Так, при изучении темы «Местоимение» существенным образом была изменена логика введения как теоретического, так и практического материалов. Если в учебниках для 5–6 классов русских школ сразу вводится теоретический материал по изучаемой теме, то в учебниках для национальных школ значительное внимание уделяется подготовительной работе, которая, безусловно, предполагает учет структуры родного языка. Следуя данной логике, в учебники для национальных школ были включены упражнения, направленные на актуализацию знаний учащихся о категории рода, и лишь затем – упражнения на отработку и закрепление знаний об особенностях согласования и управления в русском языке.

Подобный метод работы с новым материалом позволяет не только усваивать новую тему, но и развивать мышление в целом: «внимание к воспроизведению учащимися знаний по родному языку путем самостоятельной формулировки соответствующих правил на русском языке не свидетельствует о предпочтении теории практике, а является средством интенсификации процесса обучения неродному языку, способствует совершенствованию предшествующего опыта и усвоению материала, предусмотренного в программе русского языка» [6, С. 5–6]. Часто в учебниках для национальных школ приводится алгоритм работы с синтаксическими конструкциями, что также имеет целью обучить школьников дифференцировать синтаксические конструкции в русском (неродном) и татарском (родном) языках. Кроме того, обучение русскому языку как неродному предполагает детальную проработку таких тем, которые тем или иным образом обнаруживают разницу в структурной организации русского и родного языка.

Мы не можем не упомянуть еще об одном основополагающем принципе методики обучения, а именно – текстовом принципе, которой последовательно прослеживается во всех научных и научно-методических работах Л.З. Шакировой, учебниках и программах для татарской школы: «...текст предстает не только как исходный пункт анализа, как готовое речевое произведение, но и как заключающий тему, как продукт речетворчества обучающихся» [5, С. 8]. Все учебники, созданные самой Л.З. Шакировой или под ее научной редакцией, отличаются очень тщательным отбором высокохудожественных текстов из произведений прежде всего тех авторов, творчество которых изучается на уроках литературы, что обеспечивает культурологический, эстетический и воспитательный потенциал учебников русского языка и учебных пособий «Русская речь».

Литература

1. *Андромонова Н.А.* Русский язык: учебник для 11 класса татарской средней общеобразовательной школы / Н.А. Андромонова, Н.Н. Фаттахова. – Казань: Магариф, 2007. – 175 с.
2. Программа средней школы. Русский язык. V–XI классы татарских школ. – Казань: Магариф, 2003. – 136 с.
3. Русский язык: учебник для 8 класса татарской средней общеобразовательной школы / Л.Д. Умарова, Н.Н. Фаттахова, Г.К. Хамзина и др. – Казань: Магариф, 2000. – 206 с.
4. *Шакирова Л.З.* Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / Л.З. Шакирова; под ред. Н.М. Шанского. – Казань, 1995.
5. *Шакирова Л.З.* Педагогическая лингвистика: концепции и технологии / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2008. – 271 с.
6. *Шакирова Л.З.* Русский язык в 5 классе татарской средней общеобразовательной школы: методические указания к учебнику / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2008. – 128 с.

Юсупова А.Ш.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ
САМОУЧИТЕЛЕЙ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА
XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ**

Аннотация. История преподавания татарского языка русским является, в частности, и историей методов обучения, поскольку методы, будучи компонентом системы обучения неродному языку, занимают в этой системе одно из центральных мест. В проанализированных нами самоучителях применялись различные методы. Остается только удивляться тому, как сформировались и получили развитие такие методы, как переводно-грамматический, сознательно-сопоставительный, комбинированный, метод чтения и т. д.

Ключевые слова: метод, обучение, татарский язык, самоучитель, переводно-грамматический, сознательно-сопоставительный, комбинированный, метод чтения

Yusupova A.Sh.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

**LINGUISTIC-METHODOLOGICAL PRINCIPLES
OF PHRASE BOOKS AND TUTORIALS TATAR LANGUAGE
LATE XIX – EARLY XX CENTURIES**

Abstract. The history of teaching the Tatar language to Russian is, in particular, the history of teaching methods. Since methods, being a component of the system of teaching a non-native language, occupy one of the central places in this system. In the self-help books analyzed by us, various

methods were used, which were noted above. One can only wonder how such methods as translation-grammatical, conscious-comparative, combined, reading method, etc. were formed and developed.

Keywords: method, teaching, Tatar language, self-help guide, translation-grammatical, conscious-comparative, combined, reading method.

В проанализированных нами самоучителях применялись различные методы, что было отмечено выше. Остается только удивляться тому, как сформировались и получили развитие такие методы, как переводно-грамматический, сознательно-сопоставительный, комбинированный, метод чтения и т. д.

Целью изучения татарского языка в самоучителях являлось понимание, правильное произношение, говорение, чтение и частичное знакомство с грамматикой, фонетическим строем татарского языка того периода.

Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т. е. невозможно общение на изучаемом языке.

В самоучителях предполагалось, естественно, правильное произношение звуков. Поэтому во всех самоучителях татарского языка XIX – начала XX веков дается татарский алфавит с объяснениями графических и акустических особенностей каждого звука. В самоучителях Г. Вагапова (1864, 1867, 1861), М. Бекчурина (1859), Ш. Саинова (1880), Ш. Рахметуллина (1905, 1914) дан алфавит татарского языка на основе арабской графики и различные позиции букв: в начале, середине и конце слова. А в самоучителях М. Салихова (1885), И. Кондратова (1893) и М. Юнусова (1903) дана характеристика каждого звука и сопоставление этих звуков с русскими эквивалентами.

В самоучителях татарского языка конца XIX – начала XX веков алфавит представлен в виде таблиц, в которых очень подробно излагается порядок написания татарских букв в разных позициях –

«в начале», «въ середине», «въ конце» и «отдельное начертание». Число букв в алфавите разное – от 28 до 34.

Алфавит в таком виде дается в самоучителях Г. Вагапова, Ш. Саинова, М. Бекчурина, М. Салихова, И. Кондратова, Ш. Рахметуллина и др.

В некоторых самоучителях, в частности под авторством М. Юяусова и Ш. Рахметуллина, в конце алфавита даются сочетания звуков для выработки правильного произношения.

В самоучителях татарского языка конца XIX – начала XX веков обучение фонетике ограничивалось в основном только алфавитом. Характеристика звуков, иногда даже сопоставительная характеристика с русским языком, их образование приводятся только в трудах М. Салихова и М. Юнусова.

Отсутствие теоретического материала по фонетике, несомненно, затрудняло задачу учащимся. Специфические звуки татарского языка, которые передавались только буквами, без описательной характеристики вызывали, вероятно, определенные трудности при произношении слов.

Составители самоучителей прекрасно понимали, что без овладения словарным запасом невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей. По этой причине работе над лексической стороной речи во всех самоучителях татарского языка конца XIX – начала XX веков отводится исключительное место.

Усвоение лексики почти во всех самоучителях начиналось с тематических групп, в которые включались различные части речи, относящиеся к определенной тематике, ситуации, обстановке. Этим самоучители и привлекают наше внимание. Обучение лексике через тематические группы признается в современной методике одним из эффективных приемов обучения языку.

Тематическая лексика самоучителей XIX – начала XX веков отличается друг от друга количеством групп. Самое большое количество групп в самоучителе М. Салихова и И. Кондратова – всего 47. Далее, в самоучителе Ш. Рахметуллина – 45, в самоучителях Г. Вагапова и И. и И. Рахметуллиных – 30, в самоучителе Ш. Саинова – 29,

в самоучителе М. Бекчурина – 27, в «Новом практическом самоучителе татарского языка» – 22, в самоучителе С. Рахманкулова – 7 тематических групп.

Исследования показывают, что в основном лексика отбиралась из живой разговорной речи татар. Такие тематические группы, как «Слова духовные», «Части человеческого тела», «Родственники», «Занятия и ремесла», «Одежда», «Съедобное», «Напитки», «Хлеба», «Травы», «Плоды», «Овощи», «Домашние вещи», «Воздушные явления», «Денежный счет» и т. д., имеются во всех самоучителях.

Далее идут предложения, в которых даются уже другие слова, входящие в данную тематическую группу: «Артышь джиляги даруга джаридурь», «Яшилъ джилякданъ кайнатма кайнатурга кирэкъ», «Урман кура-джилэги бакча кура джилягунданъ тямлюрякъ» (С. 6–7).

Метод реализации в речи слов определенной тематической группы широко использован в самоучителе С. Рахманкулова. Например, после тематической группы «Школа» следуют такие предложения: «Мэктебдэ гэр терлэ ылым өйрэтэлэр». – «Въ школе обучаютъ разнымъ наукамъ» (С. 41).

Наиболее активное употребление метода изучения лексики во фразе мы видим в «Практическомъ руководстве къ изучению татарского языка» В. Граммакова. В 60 параграфах даны предложения, которые от параграфа к параграфу усложняются новыми лексическими единицами и грамматическими категориями. В этом руководстве В. Граммаков очень уместно употребляет прием подачи лексического и также грамматического материала по принципу от простого к сложному. Из всех вышеперечисленных изданий данный самоучитель представляется наиболее систематизированным и продуманным с методической точки зрения. По своим подходам он наиболее приближен к современным требованиям. Самоучитель предусматривает развитие речевой деятельности по всем направлениям: слушание, говорение, чтение и письмо.

Обучение лексике является основным аспектом обучения языку в самоучителях. Тематические группы слов дают возможность легче

ориентироваться в языке. Закрепляющие фразы способствуют запоминанию слов в составе предложений.

В истории обучения иностранным языкам, в том числе и татарскому языку русскоязычных учеников, вопрос о роли грамматики решался по-разному. Сторонники переводно-грамматического метода утверждали, что язык может быть изучен только через грамматику. Сторонники прямого метода, напротив, считали, что при обучении языкам совсем не следует заниматься грамматикой, что язык должен усваиваться практически.

В самоучителях татарского языка XIX – начала XX веков грамматическому материалу отводилась служебная роль. Грамматика изучалась практически на синтаксической основе. Только в трех трудах дается краткий грамматический материал. Это – книга М. Юнусова «Татарский языкъ и грамота, изложенные на русском языкъ», работа С. Рахманкулова «Самоучитель татарского языка (казанское наречие)» и «Уроки татарского языка» Н. Ильминского. В них представлены описания частей речи и грамматических категорий.

В целом в самоучителях татарского языка XIX – начала XX веков грамматический материал занимает небольшое место. Это объясняется тем, что главной целью самоучителей являлось научение говорению.

Таким образом, в самоучителях не ставится цель описать полностью весь грамматический строй татарского языка. Авторы рассматривают грамматические явления с точки зрения практической грамматики. Представлены в основном продуктивные грамматические модели татарского языка.

Говорение определяется как вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устное общение. На начальном этапе, как правило, преобладает обучение диалогу. Этот метод отражен в самоучителях М. Бекчурина, Ш. Саинова, И. Кондрагова и М. Юнусова.

Диалоги составлены для практического применения в широком общении. Они очень подробны, посвящены формированию навыков разговорной речи, несут в себе элементы коммуникативности, в них учитывается масса различных ситуаций, которые могут возникнуть

в той или иной области, и четко просматривается практическая направленность целей обучения.

Несомненной удачей можно считать то, что содержание ситуативно-тематических диалогов представляют события, факты, признаки и свойства реальной действительности, тесно связанные с жизнью.

В диалогах, помещенных в самоучителях татарского языка XIX – начала XX веков, соблюдается общедидактический принцип от простого к сложному. Динамику развития диалогической речи определяют расширение ее тематики, использование разнообразных по структурной связи реплик, увеличение общего объема диалога.

Все вышесказанное позволяет прийти к выводу, что применяемые в современной методике обучения татарскому языку сознательно-практический, переводно-грамматический, сопоставительно-переводной, коммуникативный и другие методы имели место и в самоучителях татарского языка XIII – начала XX веков и успешно развивались в течение исследуемого периода.

За последние годы обучение татарскому языку в иноязычной аудитории принимает все большие масштабы. Все возрастающий интерес к изучению татарского языка вызывает необходимость совершенствования методики его преподавания. В этой связи разработка новых методов и совершенствование уже существующих приобретают большое значение. В настоящее время требуется тщательное изучение этих методов и использование их в преподавании татарского языка в иноязычной аудитории.

Литература

1. *Юсупова А.Ш.* Самоучители татарского языка XIX века. Лексика / А.Ш. Юсупова. – Казань: Школа, 2000. – 140 с.

ВКЛАД ШАКИРОВОЙ ЛИИ ЗАКИРОВНЫ В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ЛИНГВОМЕТОДИКУ

УДК 811.161.1

Горобец Л.Н.

*Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКИ И ИХ РЕШЕНИЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Л.З. ШАКИРОВОЙ И Т.К. ДОНСКОЙ

Аннотация. В статье рассмотрены подходы Л.З. Шакировой Т.К. Донской к решению ключевых вопросов современной лингвометодики. Ученых связывало отношение к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, понимание функций русского языка как языка межнационального и международного общения; отношение к тексту как единице обучения и развития речи. Доказана необходимость работы с текстом как единицей обучения, развития и воспитания, проанализирована система текстовых упражнений, названы критерии оценивания творческих работ учащихся, описаны основания для разграничения текстовых ошибок. Много внимания уделяли исследователи речи учителя, представлена их обоснованная позиция, приведены примеры.

Ключевые слова: русский язык, государственный язык России, функции русского языка, подходы, обучение, развитие, текст, текстовые упражнения, текстовые ошибки.

Gorobets L.N.
Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia

**TOPICAL ISSUES OF MODERN STUDIES
OF LINGUISTIC METHODS AND THEIR SOLUTION
IN RESEARCH BY L.Z. SHAKIROVA AND T.K. DONSKAYA**

Abstract. The article discusses the approaches of L.Z. Shakirova and T.K. Donskaya to the solution of key issues of modern studies of linguistic methods. Scientists were connected by their attitude to the Russian language as the state language of the Russian Federation, understanding the functions of the Russian language as the language of interethnic and international communication; relation to the text as a unit of learning and development of speech. The necessity of working with text as a unit of teaching, development and upbringing is proved, the system of text exercises is analyzed, the criteria for evaluating the creative works of students are named, and the grounds for distinguishing between text errors are described. The researchers the teacher's speech paid much attention on the teacher's speech, their substantiated position is presented, examples are given.

Keywords: Russian language, the state language of Russia, functions of the Russian language, approaches, training, development, text, text exercises, text errors.

Лию Закировну Шакирову и моего учителя Тамару Константиновну Донскую связывала многолетняя профессиональная дружба и общность лингвометодических подходов к преподаванию русского языка в вузе и школе.

Л.З. Шакирова так вспоминала об этом: «Нас сблизила и общая позиция во взглядах на лингвометодику, изложенная мною в книге «Лингвометодика: историографический аспект» (2009), как важнейший компонент методики преподавания русского языка как неродно-

го на сравнительно-сопоставительной основе. Но оказалось, что еще в 1982 году на кафедре методики русского языка РГПИ имени А.И. Герцена (заведующий кафедрой – профессор В.В. Степанова) эта проблема не только обсуждалась, но даже был издан сборник научных работ кафедры «Лингвометодические основы работы над текстом в школе», в котором идея органичной связи лингвистики и методики русского языка стала центральной в обосновании методики работы над текстом как единицей обучения и развития речи учащихся в школе и вузе. Вот эта близость профессиональных взглядов на проблемы методической науки и определила нашу активную переписку и обмен мнениями об актуальных вопросах истории методики русского языка и ее современного состояния [Шакирова, С. 14].

Ученых связывало и отношение к русскому языку как государственному языку Российской Федерации с его многообразными функциями: коммуникативной, когнитивной, эмотивной, контакто-устанавливающей, конативной, волюнтативной, межпредметной. Межпредметную функцию русского языка как языка познания межличностного, межнационального общения Т.К. Донская подробно охарактеризовала в своих научных работах [3].

Языковая ситуация в различных регионах РФ исторически сложилась в результате миграции населения России и обусловила многоязычие как объективное явление, приведшее к тому, что русский язык издавна стал языком общения и познания. В качестве государственного языка русский язык выполнял важнейшую функцию социальной коммуникации, осуществляя одновременно функцию приобщения народов к русской национальной культуре и истории, к культуре других народов России, к мировой художественной литературе. Эта функция ретраслятора инокультуры и определила/определяет особый статус русского языка как языка межнационального и международного общения. В своих размышлениях Т.К. Донская опиралась на традиции методической мысли, на взгляды Ф.И. Буслаева о преподавании отечественного языка, который еще в 1844 году говорил о межпредметной функции русского языка. «Язык в каждом возрасте жизни есть плод совокупности образования всего человека, то никак нельзя

требовать, чтобы учитель отечественного языка один мог дать оное... каждый вкладывает свою частицу в общее воспитание ученика» [2, С. 61]. Действительно, и сегодня ответственность лежит на каждом учителе/преподавателе, какой бы предмет он не преподавал.

Сближало Л.З. Шакирову и Т.К. Донскую отношение к тексту как единице обучения и развития речи, особенно актуален этот вопрос при обучении русскому языку в национальной школе.

Текст осознается учеными как единица языка, культуры, коммуникации, обучения. И этот современный подход созвучен постулатам Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, которые определяли текст, прежде всего образцовый, в качестве основы процесса обучения русскому языку.

Сегодня дано много определений понятию «текст», предложены разные подходы, трактовки, способы обучения. И это объяснимо. В современной лингвометодике текст понимается и как объект, и как средство обучения. На основе текста мы не только формируем языковые и речевые компетенции, но и учим постигать культуру речевого общения, владеть устной и письменной формами речи, понимать исторические, духовные, культурные ценности своего народа, т. е. текст является важнейшим средством приобщения к культуре и основным способом овладения всеми видами речевой деятельности.

Реализация общей линии работы с текстом сегодня опирается на разнообразные технологии, методы, приемы, упражнения, предполагающие учебную деятельность, оформленную как учебные действия с языковым материалом. Достаточно результативна, на наш взгляд, система текстовых упражнений, описанная М.Т. Барановым:

1) упражнения аналитического характера – они связаны с анализом готового текста: определить основную мысль текста, сформулированную автором; найти в тексте лишнее предложение и т. п.;

2) упражнения аналитико-синтетического характера – они связаны с анализом готового текста и созданием на его основе элементов собственного текста: озаглавить текст; подобрать эпиграф к тексту; сформулировать основную мысль автора и т. п.;

3) упражнения на переработку готового текста с целью его совершенствования: устранить допущенные недочеты в стилистическом оформлении текста; дополнить текст фактами из реальной жизни и т. п.;

4) упражнения на создание нового текста на основе данного: воспроизвести подробно (или сжато) часть исходного текста или весь текст; письменно изложить услышанный текст и т. п.;

5) упражнения на создание собственного текста заданного типа речи, стиля и жанра [1, С. 282–283].

Предложенная последовательность действий необходима и при оценивании письменных работ учащихся, при классификации текстовых ошибок, проблема определения которых интересовала обеих ученых.

Текстовые ошибки – это нарушение в высказывании целостности, связности, последовательности, модального плана на уровне сложного синтаксического целого (в школьном тезаурусе – текста).

Проблема оценивания творческих работ учащихся еще не решена. Здесь мы видим противоречие – в методической литературе и словарях без труда находим несколько подходов к определению текстовых ошибок, но на практике многие учителя слабо их различают, не конкретизируют, не обращают должного внимания на них при проверке письменных работ в 5–9 классах, поэтому во время подготовки к ЕГЭ и при проверке письменных работ в данном формате возникает много проблем.

Подходы к классификации текстовых ошибок представлены в материалах Федерального института педагогических измерений, в статьях Т.К. Донской, Н.А. Ипполитовой, Т.Н. Сокольницкой (также ученицы Т.К. Донской) и др. Выделены следующие группы текстовых ошибок и критерии оценивания творческих работ:

I – ошибки, нарушающие целостность текста.

II – ошибки, нарушающие последовательность текста.

III – ошибки, нарушающие модальный план текста.

IV – ошибки, связанные с непониманием проблемы текста / основной мысли / позиции автора.

Мы разделяем мнение Т.Н. Сокольницкой о том, что «причина таких ошибок – недостаточный уровень сформированности у выпускников умений анализировать исходные тексты, определять их тему, проблематику, выделять главную мысль, позицию автора, видеть аргументы, к которым прибегает автор, чтобы доказать свою позицию, видеть роль языковых единиц в тексте, а также строить собственные высказывания в устной и письменной форме» [4, С. 78–84].

Думается, что систематическая работа над текстом («диалог с текстом») позволяет вводить новое содержание в образование, развивать мыслительную и познавательную деятельность учащихся, формировать навыки поисковой и исследовательской деятельности.

Много внимания Л.З. Шакирова и Т.К. Донская уделяли речи учителя (сами прекрасные ораторы – их публичные научные выступления восхищали методическое научное сообщество).

Слово учителя, по их мнению, является как средством информации, так и средством организации коллективной, групповой, индивидуальной работы, оно воздействует на ученика. Речь учителя играет роль образца, так как учитель является / должен являться носителем литературных норм языка, и уровень владения нормами литературного языка становится эталоном для учащихся.

Таким образом, Л.З. Шакирова и Т.К. Донская раскрывали/называли проблемы лингвометодики, корректировали идеи, принципы методической деятельности, новый смысл внесли в представления о целях и содержании обучения русскому языку в национальной школе, его месте в культуре и социуме. Они призывали вводить школьников и студентов средствами языка в мир культуры, помогать им преодолевать существующее отчуждение от системы нравственных и эстетических ценностей, выбирать значимые ценностные ориентиры. Развитие идей этих исследователей в современной методической науке продолжатся их учениками, чтобы свеча, которую они зажгли, не погасла.

Литература

1. *Баранов М.Т.* Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов. – М., 1990.
2. *Буслаев Ф.И.* Преподавание отечественного языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / Ф.И. Буслаев. – М., 1992.
3. *Донская Т.К.* Методика преподавания русского языка: научно-методические материалы / Т.К. Донская. – СПб.: Книжный дом, 2011.
4. *Сокольницкая Т.Н.* Текстовые ошибки и их классификация в сочинениях части «С» ЕГЭ по русскому языку / Т.Н. Сокольницкая // Методика реализации национально-регионального компонента в обучении русскому языку как часть системы лингвистической и методической подготовки студентов-северян: материалы Герценовских чтений (Санкт-Петербург, 2004) / под ред. Т.К. Донской. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2005. – С. 78–84.
5. *Шакирова Л.З.* Мой далекий петербургский друг / Л.З. Шакирова // Преемственность и перспективность в развитии отечественной методики русского языка XIX–XXI веков: материалы международного семинара, посвященного юбилею академика Петровской академии наук, профессора Т.К. Донской (Санкт-Петербург, 26–27 октября 2011 г.) / науч. ред. Л.Н. Горобец, отв. ред. Т.Н. Сокольницкая. – Армавир: Издательство Армавирской государственной педагогической академии, 2011.

Юсупова З.Ф.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА ШАКИРОВОЙ Л.З.

Аннотация. Лия Закировна Шакирова является основателем современной Казанской лингвометодической школы, которая признается одной из ведущих лингвометодических школ не только в Российской Федерации, но и странах СНГ. Об этом писали и пишут такие известные ученые в области методики преподавания русского языка, как Е.А. Быстрова, Л.Г. Саяхова, Т.К. Донская, К.З. Закирьянов и др. Современная Казанская лингвометодическая школа представляет собой содружество методистов и лингвистов, творческий коллектив единомышленников, осуществляющих в Республике Татарстан и за ее пределами научно-методическое обеспечение преподавания русского языка как неродного [5–6].

Ключевые слова: лингвистика, лингвометодика, школа, Л.З. Шакирова.

Yusupova Z.F.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

LINGUOMETOLOGICAL SCHOOL OF SHAKIROVA L.Z.

Abstract. Liya Zakirovna Shakirova is the founder of the modern Kazan linguistic methodology school, which is recognized as one of the leading linguistic methodology schools not only in the Russian Federation, but also in the CIS countries. Such well-known scientists in the field of methods of teaching the Russian language as E.A. Bystrova, L.G. Sa-

yakhova, T.K. Donskaya, K.Z. Zakiryanov et al. The modern Kazan linguo-methodological school is a community of methodologists and linguists, a creative team of like-minded people who carry out scientific and methodological support for teaching Russian as a non-native language in the Republic of Tatarstan and beyond [5–6].

Keywords: linguistics, linguistic methodology, school, L.Z. Shakirova.

В становлении и развитии Казанской лингвометодической школы особое место принадлежит ведущим учебным центрам России – Казанскому государственному университету (ныне Казанский (Приволжский) федеральный университет), Казанскому государственному педагогическому университету (с 2005 г. – Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, с 2011 г. – в составе Казанского (Приволжского) федерального университета), всемирно известной Казанской лингвистической школе, методическому опыту ее представителей – И.А. Бодуэна де Куртенэ, Н.В. Крушевского, В.А. Богородицкого, В.В. Радлова, А.И. Александрова, А.И. Анастасиева и др. – органически сочетавших теоретическую глубину и практику преподавания русского языка. В методическом наследии КЛМШ сосредоточен большой опыт языковедов по формированию научных знаний, который и способствовал тому, что методика преподавания русского языка как неродного в Республике Татарстан стала лингвистической с момента своего возникновения [1–2].

Богатейшее наследие в области преподавания русского языка как неродного, отраженное в работах ученых-просветителей, энтузиастов К. Насыри, Н.А. Бобровникова, В.А. Богородицкого, М.Х. Курбангалиева, В.В. Радлова, В.П. Брюханова, В.А. Никанорова и др., положило начало Казанской лингвометодической школе и сыграло решающую роль в становлении методики преподавания русского языка в татарской школе как лингвопедагогической науки. Образцом научного обоснования методики обучения русскому языку как неродному до сих пор является разработанная В.А. Богородицким система обучения русской фонетике в татарской школе, базирующаяся

на данных сопоставительного анализа звуковой системы русского с татарским языком, полученных в результате экспериментальных исследований. Именно В.А. Богородицкий впервые дал научное обоснование принципа учета особенностей грамматической системы родного языка учащихся при обучении русскому языку.

Хронологически разработка научных основ методики русского языка как неродного относится ко второй половине XIX века. Лингвистические основы методики преподавания русского языка, сформировавшиеся во второй половине XIX и первой половине XX века, продолжали развиваться и обогащаться благодаря научно-методической деятельности М.Х. Курбангалиева, Р.С. Газизова, Н.К. Дмитриева, В.М. Чистякова, Н.З. Бакеевой, Н.М. Хасанова, Р.Б. Гарифьяновой, Г.А. Ждановой, А.Ш. Асадуллина, М.Ш. Субаевой, Ф.С. Камаловой, А.А. Михеевой, М.К. Бакеевой, Ф.Ю. Ахмадуллиной, а в конце XX и начале XXI века – В.Ф. Габдулхакова, Т.О. Скиргайло, Г.Х. Ахбаровской, Р.Ю. Закировой, З.Ф. Юсуповой, Г.М. Нуруллиной и др.

Современная Казанская лингвометодическая школа (КЛМШ) исследует актуальные проблемы методики преподавания русского языка как неродного, взаимосвязанного обучения русскому и родному языкам, вопросы развития билингвизма. Руководителем научной школы, идейным вдохновителем является Шакирова Лия Закировна. Личность Лии Закировны как ученого-методиста, наставника и человека вызывает восхищение у ее учеников, коллег далеко за пределами РФ. Как отмечает известный ученый-тюрколог М.З. Закиев в своей статье «Вклад Л.З. Шакировой в развитие лингвометодической науки в Республике Татарстан», «в монографиях, многочисленных статьях, сборниках научных статей Л.З. Шакирова излагает лингвометодическую концепцию обучения русскому языку как неродному в Республике Татарстан, умело совмещая в лингвометодической теме достижений современной теоретической лингвистики и методики, а также дидактики и психологии» [4, С. 32].

Особую значимость для педагогической общественности приобрели монографии Л.З. Шакировой «Научные основы методики обу-

чения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной школе» (1974), «Русский глагол: теория и практика» (перераб. и доп., 2007), обогатившие русскую лингвометодику. Фундаментальные труды «Основы методики преподавания русского языка в татарской школе» под ред. Н.М. Шанского, переизданные трижды (1984, 1990, 1999), «Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ)» (2003), «Педагогическая лингвистика» (2008), «Лингвометодика: историографический аспект» (2009) отличаются реализацией тесной связи лингвистической науки с методикой обучения русскому языку. В обучении русскому языку как неродному, по мнению Лии Закировны, становится актуальным один из ведущих лингвометодических принципов – учет особенностей родного языка учащихся, опирающийся на результаты сопоставительно-типологического анализа, что позволяет предупредить интерферирующее воздействие родного языка и использовать его положительное влияние, т. е. транспозицию. В связи с этим особую значимость приобретают исследования в области сопоставительной типологии русского и родного языка учащихся, которые имеют огромную практическую значимость для совершенствования теории и практики обучения русскому языку как неродному. Опираясь на результаты сопоставительной типологии русского и тюркских языков, Л.З. Шакирова предложила идею классификации языкового материала, согласно которой выделяется три группы языковых фактов:

1) грамматические категории, аналогичные для сопоставляемых языков, между которыми обнаруживается полное соответствие;

2) грамматические категории, обозначаемые одним и тем же термином и аналогичные по своим функциям в сопоставляемых языках, но имеющие свои специфические особенности;

3) грамматические категории, характерные только для русского языка.

Лия Закировна рекомендует особо обратить внимание на языковые факты второй и третьей группы, которые относятся к интерференции, т. е. отрицательному влиянию родного языка при изучении русского языка [8–10].

С 1975 года Шакирова Лия Закировна руководила аспирантурой по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык) и подготовила трех докторов наук: Габдулхаков В.Ф. «Лингводидактические основы развития связной русской речи учащихся V–IV классов в условиях татарско-русского двуязычия» (Москва, 1992); Харисов Ф.Ф. «Лингвистические и психолого-педагогические основы начального обучения татарскому языку в школах с русским языком обучения» (Казань, 2000); Харисова Ч.М. «Теория и практика обучения татарскому произношению в русской школе» (Казань, 2002), а также 19 кандидатов наук: Ахмадуллина Ф.Ю. «Методика обучения русским глаголам движения в татарской школе» (Москва, 1979); Камалова Ф.С. «Методика обучения лексико-семантическим категориям в «Практическом курсе русского языка» в национальных группах педвузов» (Москва, 1982); Габдулхаков В.Ф. «Работа с учебником как средство развития устной речи учащихся средних ПТУ (на материале русского языка и литературы)» (Москва, 1983); Мирошниченко Л.В. «Лингводидактические основы обучения односоставным глагольным предложениям в татарской школе» (Москва, 1983); Хайрутдинова Г.А. «Развитие навыков употребления видовременных форм глагола в русской монологической речи (у учащихся 4–6 классов татарской школы)» (Москва, 1985); Кайгулова Ф.Х. «Транспозиция в процессе изучения именных частей речи на уроках русского языка в башкирской школе» (Москва, 1987); Ильдарханова Ф.А. «Патриотическое и интернациональное воспитание учащихся в процессе обучения русскому языку в IV–VIII классах национальных школ ТАССР» (Москва, 1989); Сералиева Н.Ж. «Учет особенностей родного языка при обучении русскому языку в 6–7 классах казахской школы (на материале глагольных категорий и форм)» (Нижний Новгород, 1991); Волкова Т.А. «Лингвометодические основы обучения русскому произношению учащихся марийских школ» (Нижний Новгород, 1994); Закирова Р.Ю. «Совершенствование русской монологической письменной речи студентов-татар в «Практическом курсе русского языка» (на материале причастий и синтаксических конструкций с ними)» (Казань, 1994); Харисов Ф.Ф. «Лингводи-

дактические основы содержания и системы первоначального обучения татарской устной речи в русской школе» (Казань, 1994); Галлямова А.Г. «Лингвометодические основы обучения русской монологической письменной речи учащихся татарских школ (на материале деепричастий)» (Казань, 1996); Харисова Ч.М. «Лингвометодические основы обучения татарскому произношению русских учащихся в I–III классах» (Казань, 1996); Замалетдинов Р.Р. «Методика обучения чтению на татарском языке русскоязычных учащихся I–III классов как одному из видов речевой деятельности (сорук. Ф.Ф. Харисов)» (Казань, 1998); Султанова Г.М. «Лингвометодические основы обучения лексико-стилистическим нормам русского языка в национальных группах педагогических училищ и колледжей (на материале глаголов)» (Казань, 1998); Гиляжиева Ф.А. «Педагогическое наследие В.М. Чистякова и его отражение в теории и практике преподавания русского языка нерусским» (Казань, 1999); Юсупова З.Ф. «Лингводидактические основы обучения русским местоимениям в татарской школе (функционально-семантический аспект)» (Казань, 2000); Ахмадуллина С.В. «Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами-мари в “Практическом курсе русского языка”» (Нижний Новгород, 2002); Замалетдинова Г.Ф. «Лингвистическое и методическое наследие Р.С. Газизова» (Казань, 2004).

Лия Закировна подготовила целую плеяду методистов, которые активно развивают традиции КЛМШ не только в Республике Татарстан, но и в других регионах РФ и странах СНГ (Ф.Ю. Ахмадуллина, Ф. Кайгулова, Н.Ж. Сералиева, В.Ф. Габдулхаков, Р.Р. Замалетдинов, Ф.С. Камалова, Р.Ю. Закирова, Г.М. Султанова, Т.А. Волкова, Ф.А. Гиляжиева, З.Ф. Юсупова, С.В. Ахмадуллина, Г.Ф. Замалетдинова и др.). Благодаря стараниям Лии Закировны в разработке учебно-методических комплексов по русскому языку активное участие принимают и ученые-лингвисты Н.А. Андрамонова, Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова, Г.К. Хамзина, Г.А. Хайрутдинова, Л.С. Андреева и др. Заслугой Лии Закировны является также то, что лингвисты стали соавторами учебно-методических комплексов по русскому языку федерального уровня (Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова).

Основными постулатами современной КЛМШ¹ являются лингвистические принципы системности и функциональности, обусловленные подходом к языку как к функционирующей системе; коммуникативный подход; текстовая организация дидактического материала, позволившая воплотить в школьном курсе русского языка идею взаимосвязанного изучения языка и культуры народа, его носителя; принцип учета особенностей родного языка учащихся, базирующийся на данных сопоставительно-типологического анализа русского и татарского языков; концепция целостного обучения русскому и родному (татарскому) языкам; диалог языков и культур; компетентностный подход к формированию билингвальной языковой личности [11–13].

Научно-методическая деятельность КЛМШ получила общественное признание в России, странах СНГ и за рубежом, о чем свидетельствуют публикации на общедоступном международном образовательном портале по билингвальному образованию “Bilingual-online.net”, в журналах «Русский язык в школе», «Русский язык в национальной школе», «Русская речь», «Русская словесность», «Научный Татарстан», «Мир русского слова», «Учитель Башкирии», «Русский язык в башкирской школе», «Русский язык в казахской школе», «Мир образования», «Известия АПСН», в приложении к газете «Первое сентября», в издательствах «Просвещение», «Татарское книжное издательство», «Магариф», «Дрофа», «Русское слово», «Казанский университет» и др., выступления на конгрессах МАПРЯЛ (Болгария, г. Варна, 1973; Польша, г. Варшава, 1976; ГДР, г. Берлин, 1979; Венгрия, г. Будапешт, 1988; Россия, г. Москва, 1990 и др.) и РОПРЯЛ (2008, 2010, 2012, 2014), а также то, что представители КЛМШ – члены РОПРЯЛ и МАПРЯЛ.

Высокая оценка деятельности представителей КЛМШ дана ведущими учеными России: Н.М. Шанским (Москва), И.В. Баранниковым (Москва), М.З. Закиевым (Казань), А.В. Текучевым (Москва), В.В. Решетовым (Узбекистан), Д. Турсуновым (Казахстан), Е.А. Быстровой

¹ Более подробно о деятельности КЛМШ и научно-педагогической деятельности Шакировой Лии Закировны можно посмотреть на сайте «Казанская лингвометодическая школа». URL: <https://kpfu.ru/philology-culture/kazanskaya-lingvometodicheskaya-shkola>.

(Москва), Т.К. Донской (Санкт-Петербург), Т.И. Чижовой (Санкт-Петербург), Л.Г. Саяховой (Уфа), К.З. Закирьяновым (Уфа) и др.

В настоящее время представители КЛМШ ведут свою научно-исследовательскую деятельность по нескольким направлениям:

1) изучение лингвометодического наследия в области преподавания русского и татарского языков;

2) методическая интерпретация результатов сопоставительно-типологического описания русского и родного языков учащихся в свете новейших достижений в данной области;

3) совершенствование лингвометодических основ обучения русскому и татарскому языкам в условиях полилингвизма и поликультурности общества;

4) реализация тесной связи лингвистической науки с методикой обучения русскому и татарскому языкам в школе;

5) разработка содержания и системы обучения русскому и татарскому языкам в тюркоязычной аудитории;

6) внедрение современных информационных технологий и дистанционных форм обучения;

7) профессиональная подготовка и переподготовка будущих учителей-словесников;

8) подготовка научных кадров для высшей школы.

Представители КЛМШ принимают активное участие в реализации программ и проектов федерального, регионального и республиканского уровней:

1) в реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2006–2010, 2011–2015, 2016–2021 годы (совместно с Российским новым университетом были разработаны программы курсов переподготовки и повышения квалификации для преподавателей вузов и учителей русского языка и литературы по направлению «Русский язык как неродной» и УМК (лекции, семинары, задания, тесты и т. д.), были проведены дистанционные курсы повышения квалификации по программе «Теория и практика взаимодействия языков и культур в процессе овладения русским языком как неродным»);

2) в реализации Государственной программы РТ по сохранению, изучению и развитию государственных языков РТ и др.;

3) в реализации научно-исследовательских грантов РГНФ, РФФИ, РНФ и др.

Результаты исследований по направлениям КЛМШ внедрены:

1) в школьный курс русского языка как родного и неродного в Российской Федерации в виде программ, учебников, учебных пособий (например, Русский язык: учебник для 8 класса общеобразовательных школ Российской Федерации. – М.: Русское слово, 2013 (соавтор – Н.Н. Фаттахова); Русский язык: учебник для 9 класса общеобразовательных школ Российской Федерации. – М.: Русское слово, 2013 (соавтор – Н.Н. Фаттахова); Русский язык: учебник для 11 класса школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках / под ред. Л.Г. Саяховой. – СПб.: Просвещение, 2002 (соавтор – Л.Д. Умарова); Культура тюркских народов на уроках русского языка: пособие для учителя. – СПб.: Просвещение, 2008 (соавтор – Н.Н. Фаттахова) и др.);

2) в подготовку будущих учителей русского языка в виде учебных программ и курсов, спецкурсов, пособий для студентов (например, Учет особенностей родного языка учащихся в обучении русскому языку: учебно-методическое пособие для студентов-филологов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2013. – 60 с. (автор З.Ф. Юсупова); Теория и практика обучения русскому языку в школе: учебно-методическое пособие для студентов-филологов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2013. – 80 с. (автор З.Ф. Юсупова); Олимпиада по русскому языку: учебно-методические рекомендации. – Казань: Издательство Казанского университета, 2013. – 96 с. (авторы – Т.А. Корнеева, З.Ф. Юсупова) и др.).

С 2009 года были проведены научно-практические конференции международного уровня, в которых нашли отражение лингвометодические идеи представителей КЛМШ: «Богородицкий В.А. и современные проблемы исследования и преподавания языков» (2009, ТГГПУ); «Сопоставительная филология и полилингвизм» (2010, КГУ; 2013, КФУ); «Филология и образование: современные концепции и технологии» (2010, ТГГПУ; 2011, КФУ); «Современные проблемы русистики и лингвометодики» (2010, ТГГПУ); «Русский язык в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии»

(2012, КФУ) и др., в которых обсуждались актуальные вопросы русистики, сопоставительного изучения языков, методики преподавания русского и родного языков, вопросы формирования билингвизма и полилингвизма.

Кафедра русского языка и методики его преподавания Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации имени И.А. Бодуэна де Куртенэ Института филологии и межкультурной коммуникации бережно хранит традиции в подготовке будущих учителей русского языка, заложенные Лией Закировной Шакировой, и развивает идеи КЛМШ в свете новых парадигм образования. Современная Казанская лингвометодическая школа в условиях обновления системы российского образования ориентируется как на сложившиеся традиции в процессе обучения, так и на лингвистические, этнолингвистические, психолингвистические, лингвометодические изыскания последних десятилетий XX и начала XXI века.

Литература

1. *Андрамонова Н.А.* Интегративный принцип обучения русскому языку и родным языкам / Н.А. Андрамонова // Магариф. – 2004. – № 9. – С. 45–47.
2. *Андрамонова Н.А.* Лингвистические парадигмы и образовательные процессы / Н.А. Андрамонова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2013. – № 4 (34). – С. 23–26.
3. *Закиев М.З.* Педагог, ученый, наставник / М.З. Закиев, Р.Б. Сабаткоев, В.Ф. Габдулхаков // Магариф. – 2001. – № 2. – С. 42–43.
4. *Закиев М.З.* Вклад Л.З. Шакировой в развитие лингвометодической науки в Республике Татарстан / М.З. Закиев // Педагогическая лингвистика: традиции и современность. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – С. 6–9.
5. *Замалетдинов Р.Р.* Лия Закировна Шакирова – Первый доктор педагогических наук в области преподавания русского языка как неродного в Татарстане / Р.Р. Замалетдинов, М.З. Закиев, Н.Н. Фаттахова // Tatarica. – 2015. – № 1 (4). – С. 127–144.
6. Казанская лингвометодическая школа: Шакирова Лия Закировна: сборник статей и воспоминаний, посвященный юбилею

доктора педагогических наук, профессора Лии Закировны Шакировой / сост. Н.Н. Фаттахова, З.Ф. Юсупова. – Казань: Магариф-Вакыт, 2016. – 196 с.

7. *Саяхова Л.Г.* Научно-методическое наследие ученых Татарстана: Лия Закировна Шакирова / Л.Г. Саяхова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2016. – № 3 (45). – С. 201–203.

8. *Фаттахова Н.Н.* Русский язык как неродной в Республике Татарстан: проблемы преподавания в школе / Н.Н. Фаттахова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы III Конгресса РОПРЯЛ. – СПб.: МИРС, 2012. – Т. 2. – С. 134–136.

9. *Фаттахова Н.Н.* Первый доктор педагогических наук по специальности «Методика преподавания русского языка в национальной (татарской) школе» / Н.Н. Фаттахова // Филология и образование: современные концепции и технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию доктора педагогических наук, профессора Л.З. Шакировой (Казань, 14–15 февраля 2011 г.). – Казань: Издательство Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2011. – С. 23–30.

10. *Шакирова Л.З.* Становление и развитие Казанской лингвометодической школы / Л.З. Шакирова // Русский язык: теория и практика: сборник статей, посвященный 125-летию Казанского государственного педагогического университета и 10-летию факультета русской филологии. – Казань: Издательство Казанского государственного педагогического университета, 2001. – С. 28–42.

11. *Шакирова Л.З.* Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 1999. – 351 с.

12. *Шакирова Л.З.* Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 352 с.

13. *Шакирова Л.З.* Казанская лингвометодическая школа: прошлое и настоящее / Л.З. Шакирова. – Казань: Алма-Лит, 2004. – 168 с.

14. *Шакирова Л.З.* Русский глагол: теория и практика / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2007. – 187 с.
15. *Шакирова Л.З.* Педагогическая лингвистика / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2008. – 181 с.
16. *Юсупова З.Ф.* Современная Казанская лингвометодическая школа и вопросы преподавания русского языка как неродного / З.Ф. Юсупова // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 28–29 ноября 2013 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2013. – С. 544–549.
17. *Юсупова З.Ф.* Реализация лингвистического и культурологического принципов в учебно-методической литературе по русскому языку для тюркоязычной аудитории / З.Ф. Юсупова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 2. – С. 170–173.
18. *Юсупова З.Ф.* Лингвометодическая школа Лии Закировны Шакировой. Памяти выдающегося ученого Республики Татарстан / З.Ф. Юсупова // Русский язык в национальной школе. – 2015. – № 3. – С. 56–64.
19. *Юсупова З.Ф.* Беззаветное служение науке и образованию / З.Ф. Юсупова, И.С. Фазлиахметов // Магариф. – 2016. – № 2. – С. 45.
20. *Юсупова З.Ф.* Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе: конец XX и начало XXI века / З.Ф. Юсупова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2016. – 162 с.
21. *Юсупова З.Ф.* Реализация методических идей Л.З. Шакировой в теории и практике обучения русскому языку как неродному / З.Ф. Юсупова // Филологическая наука и школа. Диалог и сотрудничество: материалы VIII Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л.В. Дудуова. – М.: Флинта; Наука, 2016. – С. 124–129.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА И ПОЛИЛИНГВИЗМА

УДК 372.8:811.161.1

Аминова А.А., Давлатова М.М.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ- БИЛИНГВОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации целей обучения межличностным отношениям студентов-билингвов при построении продуктивной коммуникации на русском языке. Основное внимание в работе авторы акцентируют на коммуникативных стратегиях речевого общения, а также на их роли как репертуаре речевых действий, которые человек должен выполнить при определенных обстоятельствах.

Ключевые слова: речевая деятельность, межличностное взаимодействие, педагогические стратегии организации межличностного взаимодействия, коммуникативная стратегия, роль как репертуар речевых действий.

Aminova A.A., Davlatova M.M.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ORGANIZING INTERPERSONAL INTERACTION OF BILINGUAL STUDENTS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article deals with the problem of implementing the goals of teaching interpersonal relations to bilingual students in building

productive communication in Russian. The authors focus on the communicative strategies of speech communication, as well as on the role as a repertoire of speech actions that a person must perform under certain circumstances.

Keywords: speech activity, interpersonal interaction, pedagogical strategies for organizing interpersonal interaction, communicative strategy, role as a repertoire of speech actions.

Межличностное взаимодействие основывается на определенных побуждениях, проявляющихся в интересе и понимании необходимости общения, и включает в себя то или иное поведение, эмоции и чувства. Обычно это направленное взаимодействие людей между собой, опосредованное языком и речью. Именно речевая деятельность оказывается объектом обучения, через овладение средствами, способами, механизмами которой формируются и сами обучаемые.

Отметим, что понятие общения в научной литературе используется и для характеристики специфики взаимодействия между представителями различных этнических общностей, проявляясь в культуре межнационального общения [1], которая в содержательном плане включает «совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. Культура межнационального общения является органической составной частью духовной жизни общества, культуры человеческих отношений в целом» [2].

Проблема обучения общению на втором языке получила определенное теоретическое обоснование в работах известных ученых-психологов и методистов – С.Д. Пурцеладзе, И.В. Рахманова, Л.Л. Леонтьева, Б.В. Беляева, В.М. Чистякова, Т.Л. Ладыженской, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Л.З. Шакировой, И.А. Зимней, А.И. Щукина и др. Актуальными остаются проблемы проведения фундаментальных исследований, в которых были бы всесторонне описаны и раскрыты основные факторы, принципы и правила речевого общения на втором языке, приемы речевого воздействия, ролевая

структура речевого поведения человека, стратегия и тактика ведения беседы, те многочисленные скрытые смыслы, которые передаются в процессе обмена репликами. Обучаемые в определенной мере осваивают все это, как правило, интуитивно, чего недостаточно для овладения изучаемым языком как инструментом решения разнообразных задач, которые ставят повседневная жизнь и окружающая действительность, для приобретения коммуникативной компетенции и достижения полноценности и адекватности участия в процессе общения.

Вот почему возникает объективная необходимость разработки такой методологической системы, в которой органично реализовывались бы коммуникативная и развивающая функции, и которая обеспечивала бы овладение языком в основных его функциях – как средством общения, сообщения и познания, планирования и организации деятельности (особенно коллективной), эмоционально-эстетического и нравственного воздействия – при приоритетности коммуникативной функции.

Реализация целей обучения межличностным отношениям студентов-билингвов может эффективно осуществляться с применением педагогических стратегий организации межличностного взаимодействия – технологий образовательной коммуникации – «интерактивном диалоговом взаимодействии субъектов образования в процессе переработки информации, направленном на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения» [3, С. 17], и осуществляющемся «на трех уровнях: уровне учебного содержания, уровне межличностных отношений, уровне самосознания – с целью приобретения личностью социальных компетенций средствами коммуникативных стратегий и тактик» [3, С. 23].

Коммуникативные стратегии речевого общения охватывают все сферы построения процесса коммуникации, когда целью ставится достижение некоторых долговременных результатов. Обычно выделяют десять таких стратегий (стилей) [4]:

- 1) доминантная (стратегия, направленная на снижение ролей других участников в коммуникации);

- 2) драматическая (преувеличение и эмоциональная окраска содержания сообщения);
- 3) спорная (агрессивный или доказывающий стиль общения);
- 4) успокаивающая (расслабляющая манера общения, имеющая целью снижение тревожности собеседника);
- 5) впечатляющая (стратегия, ориентированная на то, чтобы произвести впечатление);
- 6) точная (стиль, нацеленный на точность и аккуратность сообщения);
- 7) внимательная (выказывание интереса к тому, что говорят другие);
- 8) воодушевленная (частое использование невербального поведения, контакт глаз, жестикуляция, движения тела и т. д.);
- 9) дружеская (тенденция открытого поощрения других и заинтересованность в их вкладе в общение);
- 10) открытая (стиль, представляющий собой стремление безбоязненно выразить свое мнение, свои чувства, эмоции, личностные аспекты своего «Я»).

Тактика же речевого общения описывает линию поведения и совокупность приемов ведения беседы на определенном этапе в рамках отдельного разговора, нацеленного на достижение желательного эффекта или предотвращения нежелательного результата. Также тактика речевого общения описывает конкретные речевые действия [5], имеющие своей целью достижение воздействия на некотором этапе коммуникации, привлечение внимания, установление и поддержание контакта, убеждение или переубеждение адресата, приведение его в определенное эмоциональное состояние и т. п.

Владение стратегией и тактикой речевого общения «в большей степени опирается на владение говорящим лицом вариативными речевыми средствами... Говорящий ежеминутно выбирает наиболее подходящие лексико-грамматические варианты для передачи своих мыслей и чувств, наиболее уместные варианты развития беседы, наиболее эффективные варианты решения возникающих коммуника-

тивных задач и проблем, наиболее целесообразные варианты реагирования на реплики собеседника» [6, С. 109].

Большой интерес для анализа процесса общения имеет также концепция Э. Берна, интерпретирующая с психологической точки зрения понятие роли как репертуара речевых действий, которые человек должен выполнить при определенных обстоятельствах.

Понятие роли взаимосвязано с используемым О. Берном понятием игры. Игра представляет собой форму взаимодействия людей при общении и может быть вполне серьезной. Игра включает в себя серию единиц общения. Заговаривая с другим человеком или же просто показывая свою осведомленность о присутствии друг друга, люди подают стимул, в ответ на который следует некоторая реакция. Цель анализа по методике Э. Берна – понять, какое именно состояние человека ответственно за стимул и какое – за реакцию. «При нормальных человеческих отношениях стимул влечет за собой уместную, ожидаемую и естественную реакцию» [7].

Из сказанного вытекает, что для построения продуктивной коммуникации на втором языке нужно не просто выучить слова по определенным темам и научиться строить с ними предложения, но и уметь использовать различные способы взаимодействия с другими людьми в процессе общения, обладать способностью работать с информацией – не только ее обрабатывать, но и порождать тексты, управлять своими эмоциями и чувствами, уметь их выражать, а также быть способным прогнозировать и планировать совместную деятельность.

Итак, основой обучения студентов-билингвов общению на русском языке с целью подготовки к успешной профессиональной коммуникации является формирование коммуникативной компетенции, интегрирующей в себе комплекс факторов. В их числе определение и обоснование сфер, тем и ситуаций общения, уяснение репертуара типичных социальных и коммуникативных ролей собеседников, отбор и усвоение необходимых для общения языковых средств с акцентом на вариативность, владение различными тактиками речевого поведения в зависимости от речевых намерений коммуникантов.

Названные выше факторы должны послужить отправной точкой для разработки на коммуникативной основе учебников и учебных пособий по овладению студентами-билингвами русским языком как средством общения, сообщения и организации своей деятельности.

Литература

1. Русский язык в полиэтнической среде: социокультурные проблемы лингвистического образования: материалы Международной научно-практической конференции (Уфа, 26–28 октября 2006 г.). – Уфа: Издательство Башкирского государственного университета, 2006. – 530 с.

2. Культура межнационального общения: энциклопедический словарь по психологии и педагогике (сводный). – 2012. – URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm> (дата обращения: 17.01.2021).

3. *Даутова О.Б.* Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие / О.Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2018. – 176 с.

4. *Крысько В.Г.* Социальная психология: курс лекций / В.Г. Крысько. – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с. – URL: <https://socioline.ru/book/vt-krysko-sotsialnaya-psihologiya#attacments> (дата обращения: 19.01.2021).

5. *Карнеги Д.* Общайся так, чтобы тебя слышали, слушали и слушались / Д. Карнеги, Н. Хилл; пер. с англ. А. Янченко, В. Полищук. – М.: АСТ, 2015. – 317 с.

6. *Тарасова И.П.* Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез / И.П. Тарасова. – М.: Высшая школа, 1992. – 175 с.

7. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; пер. с англ.; под ред. М.С. Мальковского. – СПб.; М.: Университетская книга; АСТ, 1998. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Bern_Games/02.php (дата обращения: 19.01.2021).

Волкова Т.А.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола, Россия*

**ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ И СОПРОВОДИТЕЛЬНЫЙ
КУРСЫ)**

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования произносительных навыков при изучении русского языка как иностранного. Сопоставление систем родного и изучаемого языков позволяет выделить виды фонетических упражнений, учитывающих специфику родного языка обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетика, произношение, произносительные (фонетические) навыки, учет особенностей родного языка.

Volkova T.A.

*Mari State University,
Yoshkar-Ola, Russia*

**PRONUNCIATION TRAINING IN TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE (INTRODUCTORY PHONETIC
AND ACCOMPANYING COURSES)**

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the formation of pronunciation skills in the study of Russian as a foreign language. Comparison of the systems of the mother language and the target language makes it possible to single out the types of phonetic exercises that take into account the specifics of the students' native language.

Keywords: Russian as a foreign language, phonetics, pronunciation, pronunciation (phonetic) skills, native language accounting.

Ежегодно в Российскую Федерацию, в том числе и в Республику Марий Эл, для получения высшего образования приезжают студенты из-за рубежа, большую часть которых составляют выходцы из бывших республик СССР: Казахстана, Таджикистана, Туркменистана и др. Достаточно большой контингент иностранных студентов в Марийском государственном университете составляют студенты, приехавшие из Туркменистана. Несмотря на достаточно сложное положение русского языка в связи с так называемой «туркменизацией» государства, русский язык по степени распространенности занимает в данный момент третье место (после туркменского и узбекского языков). Однако следует отметить привлекательность русского языка для молодого поколения, что связано с получением новой, актуальной информации, в том числе связанной с профессиональными интересами, дополнительными преимуществами при устройстве на работу в странах СНГ. При этом степень владения русским языком у приезжающих для поступления в российские вузы студентов различна.

Овладение навыками правильного произношения – необходимое условие при изучении неродного языка, без соблюдения которого адекватное речевое общение становится практически невозможным. Задачи обучения состоят в выработке и совершенствовании у обучающихся произносительных (артикуляционных, просодических, интонационных) навыков; формировании слуховых образов звуков и слов, что должно способствовать овладению правилами перехода от графического образа слов к их произношению и распознавания слов (высказываний); формировании умений контроля и самоконтроля, овладении умением правильно членить речь на произносительные отрезки и т. д.

В системе обучения произношению традиционно выделяют такие виды курсов, как вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный, первые два из которых характерны для начального этапа обучения, третий – для продвинутого, особенно в тех случаях,

когда обучающийся впервые попадает в условия языковой среды (при включенном или курсовом обучении).

На начальном этапе речь идет о развитии произносительных навыков прежде всего на ограниченном лексико-грамматическом материале. При этом во время изучения вводно-фонетического курса должно обеспечиваться формирование навыков на таком уровне, который позволяет обучающимся в ограниченных пределах воспринимать, понимать и воспроизводить русскую речь.

Сопроводительный курс является по сути «фонетической поддержкой» при работе параллельно с основным учебником и осуществляется уже на более сложном лексическом и грамматическом материале, зачастую связанном с профессиональной подготовкой студентов. Важность непрерывной работы по совершенствованию произносительных навыков состоит в том, что, к сожалению, на данном этапе зачастую происходит деавтоматизация и даже разрушение сформированных ранее фонетических навыков. Причинами этого являются большой объем нового материала, усложнение грамматики и лексики (в том числе изучение терминологической лексики), включающей труднопроизносимые слова, недостаток времени на повторение и коррекцию артикуляционных, просодических, интонационных навыков. Одним из основных факторов, вызывающих отклонения в речи иностранных студентов, может стать интерферирующее влияние родного языка обучающихся в силу больших различий родного и изучаемого (русского) языков, так как «слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное нам «фонологическое сито» своего родного языка» [3, С. 59].

Туркменский и русский языки принадлежат разным языковым семьям, поэтому их фонетические системы в значительной степени отличаются друг от друга. Сравнительный анализ фонетической и фонологической систем русского и туркменского языка позволил в соответствии с классификацией языковых явлений, предложенной Л.З. Шакировой [4, С. 201–202], выделить следующие группы закономерностей:

1) фонетические явления, аналогичные в русском и туркменском языках, представляют собой потенциально транспозиционный материал, например, произношение некоторых гласных и согласных в сильной позиции;

2) фонетические явления, обозначаемые в сравниваемых языках одним и тем же термином, но имеющие свои специфические особенности (данные явления могут стать причиной интерферентных ошибок): характер редукции, которая является количественной и зависит от качества слогов; особенности произношения гласных переднего и заднего ряда [1]; различия в особенностях произношения звонких и глухих согласных, приводящие к возникновению своеобразного «глухого» акцента [2, С. 112] и неразличению при написании некоторых звонких и глухих согласных; особенности палатализации, которая характерна только для некоторых согласных (например, *k, g, l*) и др.;

3) фонетические явления, характерные только для русского языка (представляют для обучающихся особую трудность): отсутствие фонематичности мягких согласных, в связи с чем возникают трудности в различении на слух твердых и мягких согласных, что отражается и при написании слов; отсутствие характерных для русского языка многочисленных сочетаний согласных, прежде всего в начале слов, вызывающее появление протетического гласного и др.;

4) специфические закономерности родного языка: отсутствие гласных среднего ряда; наличие долгих и кратких гласных, различия между которыми имеют фонематический характер; наличие специфических звуков [θ] и [d], которые передаются буквами *s* и *z* и т. п.

Основываясь на рассмотренной выше классификации фонетических явлений русского и родного языка студентов, в дополнение к традиционно выделяемым в методике РКИ можно выделить три группы фонетических упражнений.

Первую составляют упражнения по усвоению фонетических явлений, тождественных в русском и туркменском языках и, следовательно, требующих значительно меньших усилий со стороны студента благодаря транспозиции.

В основе второй группы упражнений лежат фонетические явления, имеющие в русском и туркменском языке одинаковое наименование, но обладающие своими специфическими особенностями. При работе над произносительными навыками, связанными с подобными явлениями, обучающиеся допускают наибольшее количество ошибок, так как частичное совпадение тех или иных признаков не столько облегчает усвоение звуков и звукосочетаний изучаемого языка, сколько является причиной интерферентных ошибок и поэтому требует специальной работы по их предупреждению и преодолению.

Наконец, третья группа упражнений направлена на выработку и совершенствование произносительных навыков, связанных со специфическими фонетическими явлениями русского языка.

При этом в каждую группу могут входить упражнения произносительно-имитационные (состоят в подражании произношению звуков, слогов, слов, словосочетаний и предложений), произносительно-операционные (упражнения, требующие сознательного употребления, выбора, группировки звуков/звукосочетаний), произносительно-коммуникативные (главная их цель – научить переносить выработанные/откорректированные произносительные навыки в новые речевые условия, в которых обучающиеся должны спонтанно пользоваться полученными ранее навыками русского произношения).

Таким образом, обучение русскому произношению на занятиях РКИ характеризуется взаимодействием и взаимопроникновением различных произносительных структур – русской и родной. Изучение языкового материала, базирующееся на учете особенностей фонетической и фонологической систем русского и изучаемого языка, требует дифференцированного подхода к обучению произносительным нормам изучаемого языка, учета степени трудности русских звуков и звукосочетаний для иностранных студентов.

Литература

1. *Иванова Т.А.* Некоторые моменты сопоставительного анализа фонетики русского и туркменского языков / Т.А. Иванова, С.Д. Вин-

ниченко, А. Атаев. – URL: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/handle/123456789/3214> (дата обращения: 20.02.2021).

2. *Таирова А.В.* Проблемы обучения русскому языку как иностранному студентов из Турмениистана / А.В. Таирова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2010. – С. 111–115.

3. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии / Н.С. Трубецкой. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 372 с.

4. *Шакирова Л.З.* Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / Л.З. Шакирова. – Казань: Татарское книжное издательство, 1974. – 280 с.

УДК 372.8:811.161.1

Касымова Р.Т.

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан*

О ТЕЗАУРУСНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются тематические связи слов, которые служат отражением общих принципов классификации явлений действительности. Исследование экстралингвистической и общеязыковой природы тематической группы и описание ассоциативных связей слов в ее составе позволили бы не только решить проблему упорядочения лексики, системной организации лексического материала, но и рассматривать тематическую дифференциацию лексики как лингвистический феномен. Так как все виды семантических связей между лексемами находят отражение в сознании человека, то знание обучаемым тематической группы слов как компонента языкового

знания о мире позволяет ему осмысливать действительность, представление о действительности, выраженное в понятийных категориях, которые могут быть более или менее дробными.

Ключевые слова: категоризация, классификация, тезаурус, тематическая группа, языковая личность, лексическая компетенция, картина мира.

Kasymova R. T.

Al-Farabi Kazakh National University,

Almaty, Kazakhstan

ABOUT THESAURUS-ORIENTED METHOD OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS NONGENEIOUS

Abstract. The article discusses thematic connections of words that reflect the general principles of classification of the phenomena of reality. The study of the extralinguistic and general linguistic nature of the thematic group, the description of the associative connections of words in its composition would allow solving not only the problem of ordering vocabulary, the systemic organization of lexical material, but also considering thematic differentiation of vocabulary as a linguistic phenomenon. Since all types of semantic connections between lexemes are reflected in the human consciousness, the student's knowledge of the thematic group of words as a component of linguistic knowledge about the world allows him to comprehend reality, the idea of reality, expressed in conceptual categories that can be more or less fractional.

Keywords: categorization, classification, thesaurus, thematic group, linguistic personality, lexical competence, picture of the world.

На современном этапе развития казахстанского общества значимость методических исследований, с одной стороны, обуславливается их включенностью в процесс формирования нового научного пространства, в том числе методики, ориентированной на обучение в соответствии с собственными стандартами и программами образо-

вания, с другой – существует социальный запрос на языковое образование, диктуемый необходимостью кардинального изменения языковой ситуации. Современный этап развития школьного образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности учащихся. Это связано с формированием новой парадигмы школьного образования, в основе которой лежит идея формирования картины мира средствами второго языка.

Взросший в последние десятилетия интерес к лингвистике говорящего, к описанию языка с точки зрения активного участника коммуникации находит отражение в разработке проблем тезауруса и лексикона обучаемого. Как справедливо отмечает Л.К. Жаналина, «тезаурус как система универсальных знаний о мире, отраженный в русском языке, может быть перенесен и на родной (казахский) язык, преобразуя стихийно выстроенное миропонимание в осознанное и таким образом способствуя общему интеллектуальному развитию учащихся-казахов» [1, С. 90]. В пользу тезаурусного метода обучения говорят и многочисленные экспериментальные данные, подтверждающие тот факт, что «во-первых, человек, рассуждающий последовательно, всегда прибегает к своего рода тезаурусу, во-вторых, интуиция подсказывает, что так или иначе при общении друг с другом люди умеют очертить границы своих «тезаурусов», иначе не могло бы быть и коммуникации» [4, С. 176].

Как уже известно, с самого раннего детства ребенок учится структурировать свои знания о мире, учится обобщать по возможности путем объединения предметов реального мира (и их имен) в определенные группы, обычно называемые категориями. В психологической и психолингвистической литературе под категорией обычно понимают такую группу слов (объектов), внутри которой прослеживаются связи по принципу «выше – ниже», т. е. преимущественно иерархические структуры. Одним из ключевых слов в психологических работах по изучению отношений типа «курага – сухофрукт», «петрушка – зелень» и др. является категоризация.

Именно лексика из всех языковых уровней в ее номинативном аспекте непосредственно обращена к окружающему миру. К средствам выражения тезауруса относятся тематические слова, тематические словосочетания к каждой лексической теме, из которых и складывается идеографический минимум. Согласно концепции Ю.Н. Караулова, «тезаурусный уровень организации языковой личности, который также может быть назван лингво-когнитивным, имеет дело уже не с семантикой слов и выражений, а со знаниями» [2, С. 171]. Следовательно, можно утверждать, что тезаурусный тип организации знаний более тесно связан с мыслительным процессом, с глубинно-когнитивными процессами и предполагает знание отдельным индивидом тематических групп как компонентов языковых знаний о мире.

Тематические связи слов как отражение общих принципов классификации явлений действительности напрямую связаны со структурами мышления. К высшему уровню относятся категориальные понятия, к базисному – примарные понятия, к подчиненному – сенсорные понятия. С теоретической точки зрения, понятия типа «собака», «стул» занимают промежуточное положение, но в когнитивно-психологическом плане «...они относятся к базисному уровню, т. е. в них максимально сконцентрированы релевантные для человека свойства» [3, С. 357]. По мнению И.Г. Ольшанского, «именно с них ребенок начинает знакомство с окружающим миром. Слова «собака» и «стул» имеют зрительные прототипы, образы, в то время как слова «млекопитающее», «мебель» и подобные им родовые понятия являются мыслительными конструктами, им не соответствуют в нашем сознании определенные зрительные представления» [5, С. 89].

Выбор ономаσιологического подхода обоснован тем, что мы идем от познания действительности к тому, как обозначить «кусочки действительности» словами тематической группы. Ономаσιологический аспект анализа лексических единиц означает характер связи того или иного языкового явления с обозначением окружающей нас действительности, с выбором и созданием названий для отдельных ее фрагментов, а также изучение функций самих анализируемых единиц. Осмысление содержания объективной действительности обеспе-

чивает понимание, на основе которого и происходит объединение слов по определенным темам. Тематический принцип организации лексического материала на начальной ступени обучения русскому языку как неродному создает условия для лучшего запоминания и усвоения слов на основе установления ассоциативных связей между ними. Слова объединяются в тематические группы лексическими отношениями, являющимися отражением связей в объективной действительности.

При формировании русской лексической компетенции учащихся-казахов необходимо учитывать:

- 1) внеязыковую действительность с новыми информационными технологиями – систематизацию знаний о мире;
- 2) достижения педагогики – деятельностно-личностный подход;
- 3) личностно-ориентированную методику;
- 4) лингвистику, расширившую объект понимания о языке.

Ядерную часть русской лексической компетенции младшего школьника представляют предметные имена, имеющие соотнесенность с действительностью, обладающие референтностью, поэтому характеризующиеся высокой степенью интегрированности, следовательно, усвояемости.

При освоении семантического пространства русской тематической лексики учащимися-казахами используются в познавательной деятельности мыслительные операции в следующей соотнесенности с классами слов:

1. Сравнение – класс однородных предметов.
2. Анализ: а) разграничение (различия) – класс разнородных предметов; б) отождествление (сходство) – лексико-грамматические классы.
3. Систематизация: а) классификация (предметов); б) категоризация (понятий) – грамматические классы.

Итак, лексическая компетенция предполагает познание и осмысление обучаемыми:

- а) мира реалий;

б) сети связей, отношений между предметами окружающей действительности;

в) экстралингвистической информации;

г) умения оценивать, давать эмоциональную характеристику.

В основе дидактических условий формирования русской лексической компетенции учащихся на начальной ступени обучения 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, лежат два уровня обобщения: понятийный (тезаурус) и семантический (тематические группы).

Разработанная нами тезаурусно-ориентированная технология формирования русской лексической компетенции учащихся ориентируется на когнитивную основу усвоения языка, обусловленную его познавательной функцией, которая определяется способностью языка отражать мир, выступать в качестве его образа. Данная технология представляет собой поэтапное овладение тематической лексикой и приобретение вместе с ней навыков оперирования когнитивными единицами как элементами системных знаний о мире – тезауруса. Так как тезаурус реализует отражательную и аккумулятивную функции языка и представляет знания о мире, то актуальным оказывается обучение учащихся-казахов русской лексике, систематизированной в виде картины мира.

Таким образом, тезаурусно-ориентированная технология обучения русскому языку как неродному обеспечивает эффективность процесса овладения обучаемыми лексической компетенцией, единицей которой является лексема, выступающая как элемент не просто предметно-классифицирующего, а временного, динамического мира, как потенциально коммуникативная единица, готовая к участию в процессах восприятия и порождения речи.

Литература

1. *Жаналина Л.К.* Знание и значение / Л.К. Жаналина // Теоретические и методологические аспекты языкознания: материалы Между-

народной научно-теоретической конференции (Алматы, 30 ноября – 1 декабря 2004 г.). – Алматы, 2004. – С. 3–12.

2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.

3. *Лакофф Дж.* Лингвистические гештальты / Дж. Лакофф // НЗЛ. – М.: Прогресс, 1981. – Вып. X: Лингвистическая семантика. – С. 350–368.

4. *Мастерман М.* Тезаурус в синтаксисе и семантике / М. Мастерман // Математическая лингвистика: сборник переводов. – М.: Мир, 1964. – С. 160–176.

5. *Ольшанский И.Г.* Когнитивные аспекты лексической многозначности (на материале современного немецкого языка) / И.Г. Ольшанский // Филологические науки. – 1996. – № 5. – С. 85–93.

УДК 372.8:811.161.1

Кулькова М.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
ЭЛЕКТРОННЫХ КОРПУСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ
ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ**

Аннотация. Настоящая статья содержит описание применения корпусных технологий при обучении иностранных студентов филологических специальностей русскому языку как иностранному. Корпусно-ориентированные технологии позволяют продемонстрировать большой учебно-исследовательский потенциал электронных корпусов и рассматриваются автором как эффективный метод обучения иностранным языкам с учетом их солидной ресурсной текстовой базы текстов.

Ключевые слова: корпусные технологии, русский язык как иностранный, этноспецифическая лексика

Kulkova M.A.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF APPLICATION OF THE ELECTRONIC CORPUS IN TEACHING FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN ETHNO-SPECIFIC VOCABULARY

Abstract. This article describes the possibilities of using corpus technologies in teaching Russian as a foreign language to foreign students of philological specialties. Corpus-oriented technologies allow us to demonstrate the great educational and research potential of electronic corpora and are considered by the author as an effective method of teaching foreign languages, considering their solid resource base of texts.

Keywords: corpus technologies, Russian as a foreign language, lexical competence.

Стремительно развивающиеся глобализационные процессы, формирующие новые условия для успешного взаимодействия и сотрудничества представителей различных культур и национальностей, заставляют современное общество все чаще обращаться к вопросам, связанным с диалогом культур, сохранением национально-культурного наследия, языкового многообразия в современном поликультурном обществе. В связи с активной миграцией населения в настоящее время немаловажную роль играют вопросы, связанные с обучением русскому языку иностранных обучающихся. Особое значение при этом отводится обучению этноспецифической лексике, вызывающей определенные трудности в процессе усвоения русского языка как иностранного.

Среди отечественных ученых, занимавшихся изучением культурно-маркированной и фоновой лексики, следует отметить, в пер-

вую очередь, представителей лингвострановедческого направления, зародившегося в 70-е годы, – Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Морковкина, Г.Д. Томашина, М.Л. Вайсбурд, Э.И. Тамм и др. Позднее сформировался межкультурный подход в обучении иностранных учащихся, яркими представителями которого являются В.П. Фурманова, С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Елизарова, Г.А. Масликова, Н.Г. Соловьева и др. Среди зарубежных ученых, занимавшихся изучением культурно-маркированной лексики, необходимо выделить М. Бенсона, А. Вежбицкую, Э. Патриджа, Л. Саудека, Р. Спирса, П. Традгилла, В. Лабова, А. Вирлахера и др.

Несмотря на имеющиеся труды отечественных и зарубежных лингвистов в области лингвострановедения и межкультурной коммуникации, отмечается недостаточное количество работ, посвященных таким важным аспектам изучения этноспецифической лексики (ЭСЛ), как содержание обучения ЭСЛ, учет особенностей подвидов ЭСЛ на различных этапах обучения русскому как иностранному языку, разработка эффективной методики формирования и развития межкультурной компетенции на основе обучения ЭСЛ иностранных учащихся.

Под этноспецифической лексикой мы понимаем лексические единицы, обладающие экстралингвистическим фоном и являющиеся источником значимой социокультурной информации об этносе, его обычаях и нравах, традициях и особенностях ведения быта.

Анализ соответствующей теоретической литературы по заявленной проблеме исследования (Тер-Минасова, 2000; Вежбицкая, 2001; Верещагин, Костомаров, 1980, 2005; Нелюбин, 2003; Влахов, Флорин, 1986; Микулина, 1977; Марковина, Сорокин, 2008; Томашин, 1988 и др.) позволяет выделить следующие основные характеристики этноспецифической лексики:

- отсутствие абсолютного эквивалента в иноязычной культуре;
- наличие в семантической структуре этноспецифической лексики социального фона, отражающего связь лексической семантики и культурной среды этноса;
- национально-культурная специфика лексических единиц обусловливается соответствующим компонентом культуры;

– формирование внутренней формы слова происходит под воздействием экстралингвистических факторов, а также культурно-исторических предпосылок формирования этнокультурного социума;

– отражение культурного компонента лексического значения и его актуализация происходит через семантические признаки в определенных условиях;

– в зависимости от семантических признаков, характеризующих тот или иной культурный компонент значения, диапазон этноспецифической лексики может варьироваться от безэквивалентной (возникающей внутри отдельного этнокультурного социума) до фоновой (отражающей сведения об определенном предмете либо явлении только одной культуры) и коннотативной лексики (демонстрирующей отличительные свойства каких-либо предметов либо явлений в результате проявления культурного своеобразия в определенной лингвокультуре).

В процессе знакомства учащихся с особенностями иностранного языка важное значение имеет демонстрация сходств и различий между родным и изучаемым иностранным языком, детальное описание случаев совпадений и расхождений языковых явлений на фоне их национально-культурной специфики, связанной с образом жизни того или иного народа, его способом мировосприятия и миропонимания, историческим прошлым, национальными традициями и культурным наследием.

Согласно мнению известного отечественного педагога, основателя Казанской лингвометодической школы, Л.З. Шакировой, «слабое знание или незнание грамматики родного языка является существенным препятствием для усвоения русской грамматики. В связи с этим в процессе обучения русскому языку как неродному следует рационально использовать то, что может облегчить усвоение изучаемого материала, с другой стороны, своевременно и умело предупреждать все, что может создать те или иные трудности, привести к интерференции родного языка. При этом решаются три вопроса:

- 1) учет особенностей родного языка учащихся;
- 2) опора на знания, умения и навыки учащихся по родному языку;

3) использование фактов родного языка в процессе обучения русскому языку» [3, С. 178].

Данное положение справедливо относится к обучающимся, изучающим русский язык не только как неродной, но и как иностранный.

Одно из наиболее перспективных направлений методики преподавания русского языка как иностранного представляют корпусно-ориентированные технологии, позволяющие решать конкретные лингвистические задачи благодаря структурированному массиву языковых данных в электронном виде.

Важно отметить, что при обучении иностранцев русскому языку с помощью корпусно-ориентированных технологий обучающимся сообщаются лишь достоверные лингвистические сведения о русском языке и его особенностях функционирования в вариативных типах дискурса с опорой на данные корпуса, создавая достойный образ родной культуры. При этом необходимо учитывать межкультурный аспект в преподавании и соблюдать принцип диалога культур при разъяснении лингвоспецифической информации иностранным студентам.

Традиционная дидактика предполагает преподавание и усвоение учебного материала в соответствии с определенной последовательностью подачи материала, логическим построением как содержания, так и учебного процесса в целом. Таким образом, в процессе обучения иностранных студентов необходимо отбирать учебный материал согласно логической взаимосвязи тем из Национального корпуса русского языка, являющегося одним из основных источников работы с текстами. При этом следует определить содержательные центры и выделить главные понятия, а также взаимосвязь со смежными научными дисциплинами, теоретическими сведениями. В ходе составления упражнений и заданий для иностранных обучающихся преподавателю рекомендуется руководствоваться общеизвестными принципами «от простого к сложному», «от известного к неизвестному» [1, С. 28].

Одним из важнейших положений, лежащих в основе организации любого процесса обучения, в том числе и образовательного про-

цесса иностранных граждан и мигрантов, является принцип наглядности. Данные корпуса позволяют весьма эффективно применять данный принцип в ходе выполнения даже несложных поисковых заданий, направленных на наблюдение использования этноспецифической лексемы в речи, определение частотности лексемы либо составление конкордансного профиля слова со страноведческим культурным компонентом.

Кроме того, организация работы иностранных студентов с корпусами текстов предполагает учет принципов сознательности и активности обучаемых, являющихся одними из главных принципов современной дидактической системы. Эффективность обучения во многом определяется тем, насколько студенты проявляют познавательную активность и выступают в роли субъектов деятельности. Положительным моментом здесь выступает наличие сформированности интереса обучающихся к будущей профессии, связанной с преподаванием русского языка как иностранного, переводческой деятельностью, работой с русскоязычными текстами вариативной дискурсивной направленности. По мнению ученых-методистов, в преподавании русского языка активность и сознательность иностранных обучающихся может быть достигнута лишь в случае опоры на интересы обучаемых, при условии применения таких методов обучения, как дидактические игры, дискуссии, стимулирование коллективных форм работы [1, 2, 4].

Таким образом, в основе корпусно-ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов преподавателю рекомендуется соблюдать следующие общие принципы: принцип ориентации на ведение межкультурного диалога, принцип создания достойного образа родной культуры, принципы доступности и посильности, принцип наглядности, принцип сознательности и активности обучаемых, принцип сформированности их интереса к профессии, принцип опоры на интересы обучаемых, принцип самостоятельности и рефлексии.

Помимо общедидактических принципов необходимо отметить специальные принципы, соблюдение которых в ходе работы с корпусными данными в образовательном процессе имеет большое значе-

ние. К основным специальным принципам следует отнести следующие: принцип учета сложности семантизации лексической единицы, принцип стилистической дифференциации (учет языковых особенностей, характерных для разных стилей речи), принцип статистической и языковой наглядности, принцип статистической достоверности, принцип профессиональной аутентичности.

При составлении упражнений и учебных заданий, направленных на знакомство и закрепление русских слов с культурной коннотацией необходимо учитывать все вышеперечисленные общедидактические и специальные принципы. Представим примерный алгоритм составления подобных заданий:

1. Поиск в корпусе исследуемых этноспецифических слов и подготовка соответствующего списка результатов.

2. Анализ и аннотирование характеристик (морфологических, синтаксических, семантических) каждого примера употребления этноспецифической лексической единицы в корпусе из предложенного списка.

3. Включение статистических сведений о частотности проявления характеристик слова с последующим оформлением полученных результатов.

4. Сравнительный анализ частотности употребления этноспецифических слов с опорой на параллельный русско-немецкий корпус, позволяющий выявить вариативные возможности перевода той или иной лексики с русского на немецкий язык.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение корпусных технологий, соответствующих инструментов для составления лингвистического профиля слов, выявления частотности той или иной лексики, анализ контекстуального окружения этноспецифического слова, сопоставление вариантов перевода русской фоновой лексики с иноязычными вариантами требует от преподавателя и иностранных студентов определенных знаний в области корпусной лингвистики, навыков работы с корпус-менеджером, владением корпусными инструментами. Тем не менее данные параллельного русско-немецкого корпуса НКРЯ открывают для иностранных студентов

большие возможности для анализа, сопоставления и семантизации русской этноспецифической лексики, позволяют мгновенно получить данные внушительного массива русскоязычных текстов и их переводов на иностранный язык.

Литература

1. *Митрофанова О.Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.

2. *Хавронина С.А.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина. – М.: Российский университет дружбы народов, 2008. – 198 с.

3. *Шакирова Л.З.* Педагогическая лингвистика: концепции и технологии / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2008. – 271 с.

4. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

УДК 372.8:811.161.1

Лотфуллина А.Н.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ГРУППЫ PLURALIA TANTUM В БИЛИНГВАЛЬНОМ КЛАССЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования технологии развития критического мышления в процессе преподавания русского языка в условиях билингвизма. Описаны цели, особенности

и преимущества данной технологии. Даны практические рекомендации по ее применению в виде упражнений на уроке по изучению существительных группы *pluralia tantum*.

Ключевые слова: билингвизм, русский язык, инновационная технология, критическое мышление, существительные группы *pluralia tantum*.

Lotfullina A.N.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE APPLICATION OF THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN TERMS OF TEACHING PLURALIA TANTUM IN A BILINGUAL CLASS

Abstract. The article is devoted to the issues of using the technology of critical thinking development in the process of teaching the Russian language in the context of bilingualism. The goals, features and advantages of this technology are described. Practical recommendations for effective learning of *pluralia tantum* are given in the form of exercises.

Keywords: bilingualism, Russian language, innovative technology, critical thinking, *pluralia tantum*.

На территории РФ билингвизм воспринимается как социально-культурная норма. Для большинства российских школ характерно совместное обучение русскоговорящих детей и учеников, для которых русский язык является неродным. Однако в педагогике до сих пор нет единого решения вопросов, возникающих при таком виде обучения.

Главная проблема, с которой сталкиваются учителя русского языка в билингвальном классе, это проблема психологического характера, когда ребенок отказывается отвечать и замыкается в себе из-за боязни ошибиться [6, С. 56]. Другой трудностью является разный

уровень владения русским языком учащимися. Все это диктует нам необходимость совершенствования методик при работе с детьми-билингвами.

Решением данных проблем может стать использование инновационной технологии развития критического мышления. Поощрение данной технологии имеет большое значение по нескольким причинам. Во-первых, если изучающие язык могут взять на себя ответственность за собственное мышление, они смогут более успешно отслеживать и оценивать свои собственные способы обучения. Во-вторых, критическое мышление расширяет возможности учащихся и делает язык более значимым для них. Дети-билингвы смогут понять язык, его структуру, а не просто заучивать правила неосознанно. В-третьих, критическое мышление в высокой степени связано с достижениями учащихся [1, С. 112].

В отечественном образовании технология развития критического мышления появилась в 1997 году, изначально она называлась «Чтение и письмо для развития критического мышления». Ее авторами являются американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Российские методисты, особенно петербургские ученые, адаптировали зарубежную модель под нашу педагогику, учитывая потребности страны.

Главная цель технологии развития критического мышления – развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих ему учиться самостоятельно [4, С. 12]. Технология предстает целостной системой, которая формирует навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Ее структура стройна и логична, поскольку этапы технологии совпадают с этапами когнитивной деятельности человека. Урок состоит из трех фаз: вызова (пробуждения), осмысления и рефлексии.

На первой стадии важно предоставить возможность учащимся проанализировать знания, которые у них уже имеются по изучаемой теме, так как это даст дополнительный импульс для определения их мотивов на уроке. При этом никто не должен бояться высказываться, делиться своими знаниями, каждое мнение, пусть даже не совсем

правильное, должно быть учтено. Данный подход очень важен в работе с детьми-билингвами, поскольку зачастую у них присутствует страх дать неправильный ответ, а технология развития критического мышления борется с этой фобией, а именно предотвращает ее возникновение. Для этого необходимо совместить индивидуальную и групповую работы: индивидуальная форма работы даст возможность актуализировать знания, а групповая – изложить свои мысли и услышать альтернативные точки зрения, что также поможет при разноуровневом обучении. Изложенные сообщения учащихся следует зафиксировать для дальнейшей работы.

На второй стадии идет непосредственная работа с информацией, акцентируется внимание на поиске ответов на ранее возникшие вопросы, идет процесс сопоставления новой информации с имеющимися знаниями, отслеживается само знакомство с материалом.

На третьей стадии (рефлексии) происходит суммирование и систематизация новой информации, ее оценки, ответы на ранее поставленные вопросы, формулировка вопросов, постановка новых целей учебной деятельности [3, С. 20].

Далее рассмотрим упражнения для изучения имен существительных группы *pluralia tantum* на основе предложенной технологии.

На этапе вызова можно использовать такие упражнения, как «Кластер», «Корзина идей», «Дерево предсказаний», «Мозговой штурм».

Упражнение 1. Составить кластер по теме «Число имен существительных». Нужно использовать уже имеющиеся знания и предложить другие положения о числе имен существительных. Кластер можно оформить в виде солнечной системы (звезды, планеты, спутники).

Упражнение 2. Собрать «Корзину идей». Учащиеся тезисно записывают все, что им известно по теме урока «Имена существительные, которые употребляются только во множественном числе». Дальше идет обмен информацией между учениками, и после этого все идеи, предположения, факты и т. д. скидываются в «корзину».

Упражнение 3. Нарисовать и заполнить «Дерево предсказаний». Ствол – тема урока или главный вопрос темы, ветки – варианты предположений, листья – аргументы, доказывающие правильность предположений.

Упражнение 4. Провести «Мозговой штурм». В ходе этого упражнения учащиеся высказывают большое количество вариантов решения поставленной задачи, после из идей отбирают самые удачные.

На данном этапе ученики владеют свободой мышления, и это может им помочь задаться вопросами, которых нет в учебной программе, выйти за рамки и усвоить более сложный уровень знаний. Например, дети могут поинтересоваться: «Ограничено ли количество таких слов, которые употребляются только во множественном числе? Чем они отличаются от слов, у которых существует две формы числа? Можно ли самим образовать такие слова? На какие группы можно разделить эти слова?» и т. д.

На фазе осмысления можно применить такие приемы, как «Кубик Блума», «Толстые и тонкие вопросы», таблица «ЗХУ».

Упражнение 5. «Кубик Блума». Для проведения этого приема понадобится кубик, на гранях которого написано: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Учитель или ученик бросают кубик и формулируют вопрос, начиная со слова, которое им выпало.

Упражнение 6. «Толстые и тонкие вопросы». Во время использования данного приема происходит взаимоопрос учащихся. Они чертят таблицу из двух колонок и заполняют ее «тонкими» и «толстыми» вопросами, а после расспрашивают своих одноклассников. На «тонкие» вопросы можно ответить «да» или «нет», «толстые» же вопросы требуют от собеседника распространённого ответа.

Упражнение 7. Заполнить таблицу «ЗХУ». Таблица состоит из трех столбцов: знаю, хочу узнать, умею. Учащиеся сначала заполняют колонку «знаю», активизируя свои знания, далее они вносят вопросы и мысли в колонку «хочу узнать» и на этапе рефлексии подводят итог, заполняя последнюю. Таблица «ЗХУ» помогает контролировать работу учеников, их интерес и понимание изучаемой темы.

На стадии осмысления учащиеся могут не только понять и проработать тему урока, но и найти знания, которые не представлены в учебном пособии.

К примеру, составить классификацию семантических групп имен существительных *pluralia tantum* в русском языке и выяснить, что она включает 12 семантических групп [2, С. 138–140]. Или же определить потенциальные существительные группы *pluralia tantum* [5, С. 474], а также случаи пополнения существительных группы *pluralia tantum*.

Для стадии размышления подходит упражнение «Синквейн».

Упражнение 8. Составить синквейн по теме «Множественное число». Написание синквейна считается творческим процессом, ведь нужно подытожить материал урока и кратко изложить его в форме стихотворения из пяти строк. Первая строка – это тема (одно слово, существительное), вторая строка состоит из двух прилагательных, раскрывающих тему, третья строчка описывает тему с помощью трех глаголов или деепричастий, четвертая – фраза, которой составитель высказывает свое мнение по поводу темы, пятая строчка снова состоит из одного слова, подводящего итог.

Таким образом, использование инновационной технологии развития критического мышления на уроках русского языка при изучении имен существительных группы *pluralia tantum* в билингвальном классе может значительно увеличить процент усвоения данной темы учащимися. Дети-билингвы будут воспринимать информацию осознанно, что поможет им более успешно и в краткие сроки понять правила и понятия, а также достичь в дальнейшем больших высот в обучении.

Литература

1. *Shirkhani S. Enhancing Critical Thinking In Foreign Language Learners / S. Shirkhani // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2011. – No. 29. – P. 111–115.*

2. *Виноградов В.В.* Современный русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1938. – 719 с.

3. *Заир-Бек С.И.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 176 с.

4. *Муштавинская И.В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская. – СПб.: Каро, 2009. – 140 с.

5. Русская грамматика: в 2 т. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 717 с.

6. *Эстомирова Х.Р.* Билингвизм как проблема адаптации младших школьников / Х.Р. Эстомирова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2015. – № 17. – С. 55–58.

УДК 372.8:811.161.1

Нуруллина Г.М., Сафина К.Й.

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

Лицей № 35,

г. Казань, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ОБОГАЩЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса об обогащении грамматического строя речи учащихся на уроках русского языка. Авторы статьи анализируют критерии и способы формирования грамматического строя речи учащихся в продуктивных формах речевой деятельности. В научной статье приведены примеры упражнений, которые могут быть использованы учителями на уроках и во внеурочной деятельности по русскому языку.

Ключевые слова: лингвометодика, грамматический строй речи, нормы русского литературного языка, культура речи.

Nurullina G.M., Safina K.Y.

Kazan Federal University,

Lyceum № 35,

Kazan, Russia

ON THE QUESTION OF ENRICHING THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article is devoted to the study of the question of enriching the grammatical structure of students' speech in Russian language lessons. The authors of the article analyze the criteria and methods of forming the grammatical structure of students' speech in productive forms of speech activity. The scientific article provides examples of exercises that can be used by teachers in the classroom and in extracurricular activities in the Russian language.

Keywords: linguamatics, the grammatical structure of speech, the norms of the Russian literary language, culture of speech.

Вопросы повышения качества обучения учащихся и повышения эффективности процесса преподавания являются важной задачей в современной методической науке. В соответствии с индивидуальными образовательными потребностями каждой личности и ее свободным развитием современная система образования предлагает разнообразные системы обучения. Задача учителя русского языка заключается в создании условий для продуктивной деятельности учащихся, развития их познавательной активности и творческих способностей [2, С. 231].

В современной лингвометодике актуальным остается вопрос об обогащении грамматического строя речи учащихся на уроках русского языка. Согласно определению Ф.М. Литвинко, «Грамматический строй речи учащихся – это совокупность языковых средств лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического уровней, которые используются носителем языка для реализации за-

мысла говорящего/пишущего с учетом ситуации общения и решаемых коммуникативных задач» [1, С. 320].

Основной задачей учителя в процессе работы по обогащению грамматического строя речи учащихся является формирование у школьников осмысленного, правильного, с соблюдением всех норм русского языка, целесообразного использования в речи морфологических форм слов и синтаксических конструкций, которые отражают смысл высказывания в соответствии с темой высказывания. Обогащение грамматического строя речи в продуктивной письменной и устной речи учащихся предполагает соблюдение грамматических норм русского литературного языка, использование экспрессивных, функционально-стилистических возможностей разных грамматических форм и синтаксических конструкций.

Одним из показателей сформированности грамматического строя речи учащихся является ее правильность. «Высокоорганизованная («хорошая») речь предполагает отсутствие речевых ошибок; поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в школе» [3, С. 5].

Учителю важно верно выстроить систему работы по обогащению грамматического строя речи учащихся. Учащимся важно усвоить нормы словоизменения, словоупотребления, нормы построения разных по значению и структуре словосочетаний, предложений. Задача учителя заключается в том, чтобы ученик при написании сочинений, изложений смог передать мысль (рассказать о каком-либо событии, описать предметы, процессы, явления окружающей действительности) с соблюдением норм русского литературного языка: грамматических (морфологических и синтаксических), правописных (орфографических и пунктуационных) и произносительных.

Так, например, для обогащения грамматического строя речи в качестве дидактического материала могут быть использованы разные виды заданий и упражнений. Например:

1. Какими частями речи может быть представлено слово «значит» в русском языке? Докажите. Приведите примеры.

Ответ:

а) вводное слово (*Экзамен будет сложным. Значит, нужно готовиться*);

б) частица (*Бороться – значит победить*);

в) глагол (*Для меня эта картина значит очень многое*).

2. Выпишите из следующего списка только те словосочетания, в которых существительные стоят в предложном падеже.

Гулять по территории, держаться на клею, прыгнуть с разбегу, прятаться в шкафу, по окончании отпуска, по рекомендации врача, встретимся в аэропорту, по истечении срока договора.

Ответ: *держаться на клею, прятаться в шкафу, по окончании отпуска, по истечении срока договора, по окончании отпуска, встретимся в аэропорту.*

3. Образуйте от следующих глаголов формы повелительного наклонения, закрепленные в русском языке как «литературная норма»: *выкинуть, высунуть, портить, лакомиться, морщить*.

Ответ: *выкини, высуну, (не) порти, лакомься, (не) морщи.*

4. Какая из форм является нормативной: *плацкарт* или *плацкарта*? Какая форма используется в разговорной речи и почему?

Ответ: *плацкарта* – нормативный вариант. В разговорной речи – *плацкарт*. Возможно, аналогия с *плацкартный вагон*.

5. Идентичны ли по значению предложения с разными предлогами? Докажите.

Репин – самый выдающийся из всех великих русских художников.

Репин – самый выдающийся среди всех великих русских художников.

Ответ: нет. *Из* предполагает, что только Репин является великим художником. *Среди* – не только Репин, но и все остальные художники велики.

Указанные выше задания направлены на овладение учащимися грамматическими нормами русского языка. Кроме предложенных заданий, наблюдение над сформированностью грамматического строя речи школьников можно организовать и при анализе содержания творческих письменных работ учащихся (сочинений на литературную тему, рефератов, письменных ответов на вопросы и т. д.). Разные

коммуникативно-ориентированные упражнения предусматривают применение разнообразных морфологических форм и синтаксических конструкций для выражения мыслей, для эффективного достижения коммуникативных намерений.

Литература

1. *Литвинко Ф.М.* Методика преподавания русского языка в школе: учебное пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

2. *Нуруллина Г.М.* Технология модерации как один из методов развития мотивированности у учащихся на уроках русского языка / Г.М. Нуруллина // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: труды и материалы международной конференции (Казань, 31 октября – 3 ноября 2016 г.): в 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Г.А. Николаева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2016. – Т. 2. – С. 231–237

3. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

УДК 372.8:811.161.1

Павлова Н.И., Прокофьева Л.П.

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

г. Казань, Россия,

Саратовский государственный медицинский университет,

г. Саратов, Россия

СМЕШАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. Статья представляет собой исследование эффективности использования смешанных технологий при практическом

овладении русским языком с целью формирования коммуникативной успешности обучаемых.

Рассмотренный в статье подход с применением приемов смешанного обучения обеспечивает благоприятные условия для формирования коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности, прежде всего в аудировании, говорении, а также в пополнении словарного запаса.

Ключевые слова: цифровое образование, дистанционные формы обучения, смешанное обучение (“blended learning”), «перевернутый класс» (“flipped classroom”), кросс-платформенная модель, коммуникативные способности.

Pavlova N. I., Prokofyeva L.P.
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia,
Saratov State Medical University,
Saratov, Russia

BLENDED TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE DURING THE PANDEMIC

Abstract. The article is a study of the effectiveness of using mixed technologies in practical mastering of the Russian language in order to form communicative success. The approach considered in the article with the use of mixed learning techniques provides favorable conditions for the formation of communication skills in all types of speech activity, primarily in listening, speaking, as well as in vocabulary replenishment.

Keywords: digital education, distance learning, blended learning, flipped classroom, cross-platform model, communication skills.

Сложная эпидемиологическая ситуация в 2020 году поставила перед преподавателями всего мира принципиально новую методологическую задачу – найти пути для выживания системы образования в прежнем виде и наметить способы ее трансформации в связи с возможной угрозой для здоровья человечества. Переход образователь-

ной системы в марте 2020 года на дистанционный формат, постепенное приспособление системы к изменяющимся условиям пандемии привело к началу 2021 года к выделению вместо трех почти изолированных глобальных образовательных технологий – очное, заочное и дистанционное обучение – двух: дистанционное и смешанное. Заметим, что заочное обучение не равно дистанционному, а скорее, может быть квалифицировано как «обучение с использованием дистанционных технологий», так как традиционно предполагало короткие периоды очного контакта с преподавателями во время сессии.

Мировая образовательная система уже давно приняла дистанционное обучение (ДО) как способ самообразования и повышения квалификации в любой профессии в течение всей жизни. В России развитие открытых образовательных ресурсов для самообучения (в том числе “Massive Open Online Course” – далее MOOC) в соответствии с основной целью рассчитано на национальную аудиторию, хотя курс на интернационализацию российских вузов, безусловно, приведет к более активному использованию материалов таких систем, как “Coursera” (2011), “OpenLearning (2012), “Iiversity” (2013) и др. Создание в 2015 году Национальной платформы открытого образования (URL: <https://openedu.ru>) привело к быстрому росту самой системы ДО и курсов, размещаемых на ней: сегодня, по данным сайта НПОО, их уже 671. Наличие бесплатных массовых курсов, так же, как и огромное количество ресурсов сети Интернет, позволяющих создавать и модерировать подобные курсы, помогли преподавателям в сжатые сроки продолжить свою деятельность в условиях вынужденного дистанционного обучения после начала мирового локдауна и попытаться перестроить свою работу с учетом предложенных обстоятельств.

При изучении русского языка как родного и обучении русскому как неродному (второму и/или как иностранному) дистанционные формы обучения в числе других методов и технологий используются для повышения качества обучения и способствуют практическому овладению языком, а именно:

– помогают в овладении культурой общения в актуальных сферах деятельности;

– развивают коммуникативные способности и формируют психологическую готовность к эффективному взаимодействию с партнером по общению, например, при взаимном обучении в процессе конструирования знаний;

– помогают формированию открытой для общения коммуникабельной личности [2, 5].

При решении вышеупомянутых задач возникает проблема осуществления смешанного обучения студентов, понимаемое как «особая форма обучения, которая позволяет сочетать различные виды учебных мероприятий, включая очное обучение в аудитории и современные технологии обучения в электронной дистанционной среде» [1, С. 69].

В условиях всеобщего социального дистанцирования и карантинных мер многие университеты выстраивают учебный процесс в смешанном формате и цифровое образование становится более значимой частью российских образовательных учреждений. Смешанное обучение получило достаточное распространение в мире и до пандемии, развивалось как технология “blended learning”, но количество разновидностей за последний год выросло и продолжает расти.

Не включаясь в дискуссию по классификации типов и видов обучения отметим, что современные технологии смешанного обучения, представляя собой инновационную деятельность, включают многообразие средств:

– веб-ориентированный тренинг;

– виртуальные классы / вебинары;

– конференции по телефону и через Интернет;

видео- и аудиотехнологии (к которым можно отнести подкасты

– небольшие аудиопрограммы, формат которых схож с радиопередачами).

Многие представители сообщества преподавателей признают преимущества дистанционных средств для обучения, работа/участие в которых либо использование которых способствует развитию навыков аудирования, говорения и пополнения словарного запаса.

В процессе работы проводились педагогические эксперименты по типу «смешанного обучения» (“blended learning”), «перевернутого

класса» (“flipped classroom”), созданы и апробированы методики обучения с использованием дистанционных технологий по типу кросс-платформенной модели, когда на занятии используются одновременно или последовательно разные технологии из сети интернет. Началась работа над созданием собственной платформы для обучения русскому языку как иностранному абитуриентов в дистанционном режиме. Созданы и утверждены рабочие программы дисциплин, разработанных в ходе проведения исследования; написаны, изданы учебные пособия [3, 4], обеспечивающие методическую поддержку курсов; проведены обучающие семинары для сотрудников; вебинары для преподавателей РКИ, специализирующихся на преподавании, в том числе, языка медицины по всему миру; преподаватели кафедр университетов, в которых осуществляют свою деятельность авторы данной статьи, выступали на научных и методических конференциях разного уровня.

Таким образом, преподаватели вузов, обучающие студентов овладению различными языками, в том числе русского как родного, русского как неродного и/или иностранного, составляя научно-педагогическое сообщество, являются не только свидетелями, но и активными участниками построения новой модели языкового образования, которая должна учитывать новые формы. Однако следует помнить, что языковое образование – это, прежде всего, коммуникация, взаимодействие во всех видах речевой деятельности, поэтому следует разумно выстраивать баланс между классическими форматами и дистанционными формами онлайн- и офлайн-образования.

Литература

1. *Бекетова А.П.* Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.П. Бекетова. – Воронеж, 2018. – 24 с.

2. *Давлатова М.М.* Использование технологий образовательной коммуникации при изучении русского языка китайскими стажерами (взаимное обучение в процессе конструирования знаний) / М.М. Давлатова // Перспективы и приоритеты педагогического образования

в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI виртуальный международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – Ч. II. – С. 197–206.

3. Общение врача: устная и письменная коммуникация: учебное пособие для иностранных студентов-медиков / Л.П. Прокофьева, А.Ю. Беляева, А.Д. Левицкая и др.; под ред. Л.П. Прокофьевой. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 228 с.

4. Русский язык для будущих медиков: задания для самостоятельной работы студентов из ближнего зарубежья, владеющих языком на уровне B1: практикум / Л.П. Прокофьева, Н.И. Павлова, Т.В. Салашник и др. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 85 с.

5. *Davlatova M.M. Use of Technology for Peer Learning in the Study of the Russian Language by Chinese Interns / M.M. Davlatova // ARPHA Proceedings. – 2020. – P. 405–414. – URL: <https://ap.pensoft.net/issue/3092>*

УДК 372.8: 881.161.1

Салимова Д.А.

Елабужский институт (филиал)

Казанского (Приволжского) федерального университета,

г. Елабуга, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ: К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья представляет собой краткое и сжатое изложение проблем, возникающих в работе с одаренными детьми-билингвами на занятиях по русскому языку, в частности во время их подготовки к олимпиадам, и путей решения этих проблем. На основе применения таких методов, как описательный, семантико-стилистический, сопоставительный, квалификационный, наблюдения и др., предлагается несколько оригинальных заданий и вопросов, требующих

языковой креативности и логических операций с изложением возможных на них ответов. Материалом и базой исследования стали результаты непосредственной практической работы автора статьи в «Университетской школе» г. Елабуги билингвальной Республики Татарстан; итоги работы с 30 детьми, проходящими специальную подготовку.

Ключевые слова: русский язык, одаренные дети, билингвы, олимпиады, задания, алгоритм решения.

Salimova D.A

Yelabuga Institute (branch)

of Kazan (Volga Region) Federal University,

Elabuga, Russia

FEATURES OF WORKING WITH GIFTED BILINGUAL CHILDREN: ON THE ISSUE OF PREPARING FOR THE RUSSIAN LANGUAGE OLYMPIADS

Abstract. The article is a brief and concise presentation of the problems of working with gifted bilingual children in the Russian language, in particular, preparing them for the Olympiads, and ways and forms of solving these problems. Based on the use of methods: descriptive, observation, semantic-stylistic, comparative, qualification, etc. The article are proposed several original tasks and questions which require language creativity and logical operations with possible answers to them. Material and the basis of the results appeared by practical experience of the article's author in the "University school" of Elabuga bulilingual Republic of Tatarstan; the results of 30 children who had the special training.

Keywords: Russian language, gifted children, bilingual, the Olympiads, the task solution algorithm.

В последние годы в связи с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов процесс обучения русскому языку в образовательных учреждениях приобретает новые

очертания: одним из основных требований выдвигается воспитание творческой личности, способной к самообразованию и самосовершенствованию. Возрастает роль олимпиад по русскому языку не только в выявлении уровня подготовленности учащихся, но и в первую очередь в воспитании живого интереса к фактам и явлениям русского языка, ибо в ходе подготовки к олимпиадам школьники заново познают факты языка; интересные с точки зрения истории, логики языка задания и вопросы способствуют развитию пытливости ума, мыслящего молодого человека в современном мире. Вопрос приобретает особую актуальность, если речь идет о детях-билингвах, у которых сбалансированность «переключения кодов» свидетельствует и о высоком интеграционном потенциале. Школьник, владеющий как минимум двумя языками и имеющий особую подготовку по русскому языку, относится к заданиям особого типа с энтузиазмом и творчески, так как понимает и видит, что его знания языков востребованы.

Без сомнения, сегодня уже имеется прекрасный арсенал интересных и высококвалифицированных трудов, учебных пособий по подготовке школьников к олимпиадам. Перечислим лишь некоторые из них: это труды И.Г. Милославского, В.В. Одинцова, Т.О. Скиргайло, Г.Х. Ахбаровской, Л. Успенского, Н.М. Шанского и др. [1–10]. Успешно функционирует специальный сайт, фиксирующий типы заданий разных лет, и в интернете можно найти огромное число олимпиадных вопросов для школьников по классам. Ничуть не умаляя достоинство этих серьезных трудов, все же признаемся: в большинстве случаев встречаются однотипные задания, построенные по типу «Знаешь ли ты?» и очень мало работ и пособий, системно отражающих весь спектр языковых ярусов и уровней в интересных и творческого характера заданиях и вопросах; к тому же во многих трудах отсутствуют ответы на вопросы или же предпочтение отдается только двум-трем разделам курса русского языка. Мы в данной статье предлагаем всего семь типов заданий (небольшой объем не позволяет дать более развернутое описание) по русскому языку, нацеленных как на развитие компетенций по одному языку, так и на совершенствование знаний и умений ребенка по второму языку, в частности, по татарскому.

Задание 1. Вставьте вместо точек такое трехбуквенное существительное, которое образовало бы новые имена существительные в сочетании с буквами:

Б...

Г...

Х...

ПА...

Примерный ответ. Таким словом является *ром*, возможны и другие варианты. Рассуждаем так – слово это трехбуквенное, скорее всего, начинается со звучного согласного, так как в последнем случае первая буква стоит после гласной, единственный вариант гласного, который приходит на ум с последней схемой, это *парк*, но здесь всего две буквы.

Задание 2. Как вы прокомментируете следующую немецкую поговорку: *Der Gast ist wie der Fisch: er bleibt nicht lange frisch* (букв. *Гость как рыба: он недолго остается свежим*). Аналогичная поговорка есть и в татарском языке: *Кунакның алдыннан арты матур* (букв. *У гостя спина красивее, чем перед*). Попробуйте подобрать русские эквиваленты (соответствия) к этим поговоркам.

Примерный ответ. Приведенные поговорки подчеркивают, что в гостях долго задерживаться нежелательно: ведь это всегда нагрузка для хозяев. Возможно, в этом есть проявление прагматичности и расчетливости аккуратных немцев. Возможно также, что в этих поговорках присутствуют элементы шуток. Не каждая поговорка есть абсолютная истина. В русском языке тоже много поговорок о гостеприимстве, причем противоположных по смыслу: *Нежданный гость лучше жданных двух. Нежданный гость хуже татарина*. Есть также и такие примеры: *В гостях хорошо, а дома лучше того. Гость не кость, за дверь не выкинешь. Рад не рад, а говори: милости просим! Добрый гость всегда в пору*. Одним словом, есть русские поговорки о том, что гостям всегда рады, но также и о том, что гостей принимать – большая ответственность.

Задание 3. В русской речи людей, носителей других языков, например, тюркских, мы часто слышим: *Художник рисует картину*.

«И. Шишкин нарисовал много картин с изображением лесов. Русские же в основном употребляют глаголы *писал, написал*. Можете ли вы объяснить эту особенность в восприятии и использовании глагола *писать*?

Примерный ответ. Русский глагол *писать* первоначально связан с цветом и рисованием кистью (эта идея сохраняется в однокоренном слове *живопись*, по происхождению *писать* и *пестрый* – родственные), т. е. для русского языка выражение *писать картину* – это исконная форма. В татарском языке глаголы *яза – пишет, рәсем ясый – рисует* отличаются.

Задание 4. Даны татарские фразы с переводом на русский язык.

1. *Мин китап укыдым – Я читал книгу.*

2. *Ул журнал укыды/укый иде – Он читал журнал.*

3. *Мин хат язган дустымны күрәм – Я вижу друга, который написал письмо.*

4. *Мин дустым язган хатны алдым – Я получил письмо, которое написал мой друг.*

5. *Мин хат язучы бу кешене күрәм – Я вижу этого человека, который пишет письмо.*

6. *Ул мин укый торган китапны күрә – Он видит книгу, которую я читаю.*

7. *Мин күргән кеше китап укый – Человек, которого я видел, читает книгу.*

Переведите на русский язык:

1. *Мин журнал укыйм.*

2. *Дустым мин укыган китапны күргән.*

3. *Ул мин язган хатны алган.*

4. *Бу журналны укыган дустымнан хат алдым.*

5. *Китап укучы кеше минем дустым.*

Переведите на татарский язык:

Я видел человека, который читает это письмо, что (которое) написал мой друг.

Примерный ответ. Перевод с татарского на русский:

1. *Я читаю журнал.*

2. *Мой друг видел книгу, которую я читал.*
3. *Он получил письмо, которое я написал.*
4. *Я получил письмо от друга, который читал этот журнал.*
5. *Человек, читающий книгу, мой друг.*

Перевод с русского на татарский:

Мин дустым язган бу хатны укучы кешене күрдем.

Задание 5. Составьте несколько предложений со словом *язык* в разных значениях, ответ комментируйте.

Примерный ответ.

1. *Показывать язык – это детская шалость, взрослым это совсем не идет* (подвижный мышечный орган в ротовой полости позвоночных животных и человека, способствующий захватыванию, пережевыванию и т. п. пищи).

2. *Хорошо приготовленный язык всем понравился* (кушанье, приготовленное из такого мышечного органа (обычно коровьего или свиного)).

3. *Изучаю великий русский язык* (исторически сложившаяся система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым, лексическим и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе).

4. *Разведчики привели языка* (пленного, который мог дать нужную информацию для следующих боевых операций).

5. *Язык Толстого уникален* (особенности стиля, пера мастера, совокупность средств выражения в словесном творчестве).

Задание 6. Приведите примеры слов разных частей речи, в которых последней буквой является «о».

Примерный ответ. На букву «о» оканчиваются все части речи:

1. Существительные (склоняемые) среднего рода: *село*; несклоняемые: *пальто*; мужского рода: *эсперанто*; существительные с суффиксами субъективной оценки мужского рода: *домишко*; краткие прилагательные единственного числа среднего рода: *дитя мило*; количественное числительное *сто* в именительном и винительном падежах; собирательное числительное *пятеро* в именительном падеже; местоимения почти всех (кроме возвратного *себя*) разрядов: *оно, это,*

таково, его, само, что, нечто, никто; глагол в прошедшем времени единственного числа среднего рода: *получило*; краткое причастие среднего рода: *прочитано*; наречие: *плохо* (сшит); категория состояния: *стало темно*; предлог: *до, во*; союз: *зато*; частица: *во, прямо*; междометия: *о-о!*, звукоподражания: *ко-ко*.

Задание 7. Кто в XIX веке считал, что больше всего русский язык портят иностранные слова? Вместо французских слов предлагал русские: *пенсне – щипки, носохватка, очки; гимнастика – ловкосилие; атмосфера – мироколица; горизонт – небозем, глазом; абориген – коренник; авангард – переды* и др. За эти предлагаемые слова он был подвергнут Н.Г. Чернышевским ироничной критике. О ком идет речь?

Ответ. Это В.И. Даль.

Так, при подготовке детей к олимпиадам следует не только работать в плане обогащения их базы знаний, но и стремиться развивать в них лингвистическое и творческое мышление, интерес к другим языкам, стремление сопоставить, сравнить русский язык с другими языками. Необходимо развивать в детях «языковую креативность» и «чувство языка», что способно воспитать в них его будущих исследователей. Первым результатом работы по данной теме стало издание автором этой статьи учебно-методического пособия «Готовимся к олимпиадам по русскому языку» (Елабуга, 2021).

Литература

1. Колесов В.В. История русского языка в рассказах / В.В. Колесов. – М.: Просвещение, 1976. – 176 с.
2. Лингвистические задачи: пособие для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
3. И.Г. Милославский. Как разобрать и собрать слово: книга для учащихся / И.Г. Милославский. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Одинцов В.В. Лингвистические парадоксы. Книга для учащихся старших классов / В.В. Одинцов. – М.: Просвещение, 1982. – 175 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1983. – 816 с.

6. Республиканские олимпиады по русскому языку. Вопросы и задания. – Казань: Унипресс, 200. – 68 с.

7. Салимова Д.А. 555 тестов по русскому языку / Д.А. Салимова. – Казань: Школа, 2006. – 112 с.

8. Успенский Л. Слово о словах (очерки о языке) / Л. Успенский. – Л.: Государственное издательство детской литературы, 1965. – 310 с.

9. Шанский Н.М. Лингвистические детективы / Н.М. Шанский. – М.: Дрофа, 2002. – 528 с.

10. Энциклопедия для детей. – 3-е изд. / под ред. М.Д. Аксеновой. – М.: Аванта+, 2002. – Т.10: Языкознание. Русский язык. – 704 с.

УДК 372.8:811

Сералиева Н.Ж.

Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова,

г. Талдыкорган, Казахстан

МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕНОС КАК ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОРЫ ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ (ТРАНСПОЗИЦИЯ И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы положительного и отрицательного влияния родного языка учащихся при обучении русскому.

Ключевые слова: интерференция, транспозиция, межъязыковой перенос, лингвистические понятия, сопоставительный анализ,

Seralieva N.Zh.

*Zhetysu University named Ilyas Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan*

INTERLANGUAGE TRANSFER AS POSITIVE AND NEGATIVE FACTORS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION (TRANSPOSITION AND INTERFERENCE)

Abstract. The article deals with the positive and negative impact of the native language of students in teaching Russian.

Keywords: interference, transposition, interlanguage transfer, linguistic concepts, comparative analysis.

В построении обучения русскому языку нерусских методика исходит из данных смежных наук – языкознания, основных принципов педагогики как теории воспитания и обучения, существенных закономерностей психологии школьников и учета особенностей родного языка учащихся.

Учитель русского языка в школах с нерусским языком обучения должен умело использовать неизбежное взаимодействие в сознании учащегося систем родного и русского языков. В одних случаях ему необходимо увести ученика от лексико-грамматических категорий родного языка, в других, наоборот, закрепить в его сознании языковые ассоциации.

А.А. Леонтьев, раскрывая теоретические основы речевой деятельности при обучении неродному языку, отмечает, что грамматическая система русского языка «не может быть самостоятельно «выстроена» учащимися рядом с грамматической системой родного – они непременно вступают в контакт» [1, С. 214]. При этом ученый отмечает, что учащийся в процессе овладения вторым языком пользуется умениями и навыками, отработанными на родном языке [2, С. 88].

Залогом успешной работы в преподавании родного языка Л.В. Щерба считал решительный отказ «от традиционной изоляции изучаемого языка от родного» [3, С. 112].

Учащиеся казахской школы одновременно изучают родной и русский языки. При этом на уроках русского языка они усваивают в основном те же лингвистические понятия, что и в курсе родного языка. При этом, естественно, грамматическое осознание и осмысление языковых фактов родного языка проходит успешнее и в более короткие сроки, так как дети приходят в школу, владея родной речью, и им хорошо известен сам языковой материал. Русским же языком учащиеся начинают овладевать в школе. Формирование речевых навыков и умений происходит одновременно с овладением грамматическим строем русского языка.

Проблема связей русского и родного языков в учебном процессе не является новой. Еще И. Алтынсарин настоятельно рекомендовал учителям обратить особое внимание на преподавание русского языка, равно как и на обучение детей родному (казахскому) языку. Судя по изданным И. Алтынсариним трудам и дошедшим до наших дней материалам, он был сторонником взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам, придавая большое значение такому виду работы, как перевод: «...рекомендую постоянно продолжать упражнения учеников в письменном переводе с киргизского на русский язык» [4, С. 8].

Опыт работы передовых учителей русского языка в казахской школе показывает, что обращение к упражнениям такого характера является действенным средством коррекции стихийно возникающего «смешанного» двуязычия. Именно при переводе предложений и текстов с казахского на русский язык обучаемый имеет возможность убедиться в отсутствии однозначных соответствий между единицами и структурными формулами разных языков. При выполнении упражнений на перевод с родного языка на русский учащиеся-казахи получают правильное представление как об аналогичных явлениях в структуре и функционировании двух языков, так и о невозможности подобия таких явлений.

В методических целях необходимо хорошо знать, что подлежит переносу (транспозиции) и что составляет трудности в изучении русского языка из-за интерферирующего влияния родного языка. Преимущество использования родного языка при обучении русскому

и заключается в том, чтобы определять существующие в действительности возможности переноса знаний, умений и навыков из родного языка на изучаемый, а также выявить те моменты, которые создают благоприятные условия для проявления интерференции. Это возможно лишь на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языка учащихся. Лишь данные бинарного сопоставления закономерностей русского и родного языков обуславливают правильный выбор принципов отбора, организации материала и системы его осмысления школьниками. Именно поэтому нельзя подходить к определению методов и приемов обучения русскому языку однозначно.

Л.З. Шакирова, исследуя лингвистические предпосылки учета особенностей родного языка при обучении русскому языку в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе, выделяет три группы языковых фактов:

1) грамматические явления, аналогичные по своим функциям в русском и татарском языках, между которыми обнаруживается полное соответствие;

2) грамматические явления, обозначаемые одним и тем же термином и аналогичные в русском и татарском языках, но имеющие свои специфические особенности;

3) грамматические категории, характерные только для русского языка [5].

Нетрудно заметить, что первая группа и есть потенциальный транспозиционный материал. Во вторую группу входит и транспозиционный материал, и тот, который является причиной интерферентных ошибок. Третья группа требует к себе особого внимания, так как именно в этом случае потребуется весьма продуманная методика отбора, классификации и изучения материала.

Безусловно, в мыслительной деятельности человека большая роль принадлежит сравнению, которое помогает увидеть характерные признаки предметов и явлений, лучше познать их. Тогда же, когда речь идет о реализации на практике принципа коммуникативности, когда целью обучения является приобщение школьников к иноязычной речевой деятельности, на наш взгляд, открытые сопоставления

фактов родного и русского языков должны быть доведены до минимума. Таким образом, нельзя возводить в методический принцип сопоставление явлений русского языка с фактами родного языка непосредственно на уроках.

Возможности положительного языкового переноса и интерференции, выявленные лингвистами и методистами (но не обучающимися и не на уроке!) путем сравнительного анализа двух контактирующих языковых систем должны быть использованы для построения рациональной системы упражнений, установления последовательности и в изучении языкового материала и в отборе текстов для упражнений. Наиболее эффективными методами и приемами стимулирования межъязыкового переноса на уровне теоретических знаний при изучении аналогичных языковых фактов являются:

- 1) перевод терминов;
- 2) приведение примеров;
- 3) ссылка на родной язык;
- 4) открытые сопоставления с родным языком.

Фактор сходства грамматического материала позволяет избежать дублирования известного из курса казахского языка (правила, определения); фактор отсутствия позволяет предусмотреть иную, чем в русской школе, систему, классификацию изучаемого материала, особый подход с целью предупреждения и преодоления интерференции.

Трудности, возникающие из-за интерферирующего влияния родного (казахского) языка, могут быть выявлены и путем анализа ошибок, их частотности и устойчивости в устной и письменной русской речи учащихся.

Литература

1. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
2. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1970. – 88 с.

3. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – 2-е изд. – М: Высшая школа, 1974. – 112 с.

4. Алтынсарин И. Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку / И. Алтынсарин. – Оренбург, 1879. – 62 с.

5. *Шакирова Л.З.* Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / Л.З. Шакирова; под ред. И.В. Баранникова. – Казань: Таткнигоиздат, 1974. – 280 с.

УДК 372.8:811

Суюнбаева А.Ж.

*Военный институт Сил воздушной обороны,
г. Актобе, Казахстан*

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье поднимаются дискуссионные вопросы, связанные с билингвизмом, а также приводятся результаты социолингвистического исследования, целью которого было описать функционирование билингвизма в среде курсантов, обучающихся в военном вузе Республики Казахстан.

Ключевые слова: языковая ситуация, социолингвистика, билингвизм, язык-макропосредник, профессиональная коммуникация.

Suyunbaeva A.Zh.
Military Institute of the Air Defense Forces,
Aktobe, Kazakhstan

INFLUENCE OF BILINGUISM ON THE EDUCATIONAL PROCESS AT A MILITARY UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The article raises problematic issues related to bilingualism, and also provides the results of a sociological study, the purpose of which was to describe the functioning of bilingualism among cadets studying at a military university of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: language situation, sociolinguistics, bilingualism, language – macro mediator, professional communication.

По мнению лингвистов, с каждым годом актуальность билингвизма только растет. Применительно к языковой ситуации в Республике Казахстан это связано с тем, что здесь проживают представители более 110 национальностей, каждый из которых обладает правом говорить на своем родном языке. Под билингвизмом мы понимаем владение индивидом двумя языками и его общение на них с одинаковой или разной степенью компетентности [1, С. 156].

Используя языковые способности и компетенции, билингвы выполняют умственное и языковое «кодовое переключение» – когнитивно-психолингвистические операции, сопровождающие переход с одного языка на другой [2, С. 60].

Во многих странах, где официальным языком является не один язык, билингвизм – норма жизни. Различают врожденный (ранний) билингвизм, когда ребенок учится одновременно базовому и иностранному с рождения (разный родной язык у родителей или переезд в другую страну в раннем детском возрасте), и приобретенный (поздний) билингвизм, когда человек (взрослый или подросток) начинает осваивать второй, иностранный язык после того, как сформированы навыки общения на родном языке. В этом случае, даже если начинать изучать второй язык достаточно рано, то он все равно позициониру-

ется как иностранный. Такая классификация относится, скорее, к возрасту, с которого человек начинает полноценно пользоваться двумя языками [4, С. 2].

Как утверждают ученые, дети-билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу, иностранные языки. У них развиты лингвистическая интуиция, языковая догадка, умение быстро переключаться с одного языка на другой, компенсаторные компетентности [4, С. 6].

У билингвизма много положительных сторон, особенно в период растущей глобализации: это и усовершенствование возможностей получения информации, расширение возможностей выбора, доступность при межкультурных контактах, увеличение возможностей при получении образования и т. д.

Нам представляется необходимым заострить внимание на двух языках (казахском и русском), активно используемых в образовательной и социально-коммуникативной системе и дать краткую характеристику для определения их роли. Казахский язык является родным языком титульной нации – казахов. В настоящее время конституционно ему дан статус государственного языка Республики Казахстан, он выполняет максимальную общественную функцию в важнейших сферах социальной жизни социума. Русский язык является родным языком русского этноса. Он так же, как и казахский язык, выполняет максимальную общественную функцию в важнейших сферах социальной жизни. Русский язык в настоящее время фактически стал языком-макропосредником, обслуживающим все сферы и подсферы социального общения. По своей демографической мощности казахский и русский языки равнозначны, но коммуникативная мощь русского языка остается высокой.

Речевое общение в профессиональной сфере выступает одним из наиболее эффективных способов достижения экстралингвистических целей и отражает своеобразное в функциональном отношении употребление языка. Как отмечает Е.И. Голованова, «общение в профессиональном коллективе институционально включено в соответствующую деятельность, а значит, характеризуется целенаправленностью и имеет ряд ограничений в использовании языковых средств. Это со-

циально-обусловленное и социально-ориентированное коммуникативное пространство» [3, С. 57].

Будучи сложным явлением, русско-национальный билингвизм сопряжен с определенными проблемами. Для личности проблематика билингвизма касается нескольких аспектов. Прежде всего, он накладывает на обучающихся дополнительные обязательства и нагрузки, связанные с трудностями изучения языков, в ходе переключения кодов при осуществлении профессиональной коммуникации, а также с автоматическим, спонтанным эмоционально-обусловленным кодовым переключением. Кроме того, использование неродного (русского) языка в процессе обучения, в том числе профессиональной коммуникации – идея не бесспорная. В данное время это явление привлекает внимание многих лингвистов, социолингвистов, психолингвистов.

С вышеуказанных позиций мы оцениваем существование двуязычия в Республике Казахстан, с функционированием казахского языка как основного государственного и официального русского языка как языка профессионального общения в сфере авиации.

Рассмотрим конкретную языковую ситуацию в среде курсантов Военного института Сил воздушной обороны Республики Казахстан. В целях формирования коммуникативно-речевой компетенции будущих специалистов в профессионально-деловой и научно-исследовательской областях деятельности, в учебную программу введена дисциплина «Русский язык и культура речи». Около 75,2 % обучаемых являются выпускниками национальной (казахской) школы. Языком профессиональной коммуникации (в конкретном случае русским языком) они должны владеть в такой степени, чтобы пользоваться им во всех сферах социальной деятельности и, прежде всего, в своей профессиональной деятельности. Данный курс нацеливает курсантов на овладение лингвокоммуникативными знаниями, умениями и навыками как компонентами профессиональной компетенции. Казахский язык пока не востребован в профессиональной коммуникации из-за недостаточного объема лексики, терминологической базы, а также в связи с отсутствием определенных стилистических систем и норм.

Среди курсантов он ограничен в использовании в качестве разговорного и бытового уровня обслуживания.

Каждая отрасль знания отличается своими терминами, составляющими суть терминологической системы данной науки. В профессиональном языке используется официально-деловой и научный стили, отличающиеся такими характеристиками, как точность, логичность, краткость. Общение на профессиональные темы в любой области предполагает не только точное употребление терминов, но и соблюдение общих норм культуры речи. Умение использовать русский язык в качестве профессионального языка – важный инструмент для достижения профессионального успеха в рамках соответствующей специальности.

Была опрошена одна группа – курсанты казахской национальности (1 курс), обучающиеся в Военном институте Сил воздушной обороны. Исследование проводилось в течение первого семестра. Данная (экспериментальная) группа все предметы изучает на родном – казахском языке (за исключением русского языка как учебной дисциплины). В анкете содержались следующие вопросы: «Какие сложности испытываете в изучении технических предметов? Читаете ли вы научно-техническую литературу на казахском языке? Все ли вам понятно? Читаете ли вы научно-техническую литературу на русском языке? Замечаете ли вы у себя улучшения или ухудшения в успеваемости?» Цель опроса – определить влияние билингвизма на учебный процесс.

По результатам анкетирования выявлено, что из общего числа курсантов 100 % свободно владеют родным (казахским) языком. Однако по итогам экзаменационной сессии отмечается ухудшение успеваемости у курсантов данной группы, особенно по профилирующим предметам. На наш взгляд, это связано с тем, что по техническим дисциплинам литература в основном представлена на русском языке. Курсанты оценивают свои знания русского языка как соответствующие следующим уровням: высокому – 24 %, среднему – 61 %, низкому – 15 %. Из общего числа опрошенных в официальном и бытовом общении используют: казахский язык – 98 %, русский язык – 43 %, оба языка – 72 %. Основные трудности при изучении русского

языка курсанты испытывают при овладении элементами научной, общественно-публицистической и разговорной речи.

По данным проведенного исследования, из общего числа опрошенных курсантов около 56,4 % не владеет вторым (русским) языком в совершенстве, доля владеющих неродным русским языком составляет 43,6 %.

Отказ от неродного (русского) языка для постсоветских стран, где информационное пространство, наука, технология, образование были связаны с русским языком, на наш взгляд, не совсем оправданно и служит тормозом для овладения передовыми знаниями. Общеизвестно, что все современные технологии, лучшая научная литература представлены на русском языке. В то же время в стране введено сто-процентное обучение на государственном языке на казахских отделениях технических вузов. Есть опасность, что будущие специалисты могут оказаться невостребованными на рынке труда. Сегодня без знания технической терминологии на русском и английском языках невозможно работать на производстве.

Функционирование билингвизма в рассматриваемой сфере показывает, что влияние билингвизма на учебный процесс в военном вузе зависит от конкретных факторов, изучение которых будет способствовать разработке мероприятий по развитию государственного (казахского) языка и русского языка в Республике Казахстан. Анализируя вопрос о перспективах билингвизма в образовательном процессе, можно сформулировать следующие выводы:

1. Билингвизм следует рассматривать в комплексном когнитивном, национально-культурном и социальном ключе.

2. Важно принимать меры для того, чтобы формирование и развитие двуязычия не оказывало отрицательного влияния на владение родным языком. Для этого важно обеспечивать коренизацию образования, культуры и науки на языках национальных меньшинств в объеме и по мере их значимости.

3. Статус и вес языков в официальной коммуникации может постепенно и плавно меняться в соответствии с объективными законами языкового развития при действии субъективного фактора – постепен-

ного целенаправленного повышения статуса и веса титульного языка в «высоких» сферах социального взаимодействия.

Литература

1. *Аюпова Л.Л.* Языковая ситуация: социолингвистический аспект / Л.Л. Аюпова. – Уфа: Издательство ВЭГУ, 2000. – 156 с.
2. *Боева-Омелечко Н.Б.* Краткий толковый словарь социолингвистических терминов / Н.Б. Боева-Омелечко. – М.: Готика, 2004. – 60 с.
3. *Голованова Е.И.* Категория профессионального деятеля. Формирование. Развитие. Статус в языке / Е.И. Голованова. – М.: Элпис, 2008. – 304 с.
4. *Дешериев Ю.Д.* Основные аспекты исследования двуязычия и иноязычия / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1992. – С. 26–41.
5. *Дианова Л.П.* Русский язык в речевой культуре билингвов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Л.П. Дианова. – М., 2011. – 26 с.
6. *Суюнбаева А.Ж.* Языковая ситуация как фактор функционирования языка для специальных целей / А.Ж. Суюнбаева // Научный диалог. – 2016. – № 5 (53). – С. 97–109.

УДК 372.8:811.161.1

Урханова Р.А.

*Веронский университет,
г. Верона, Италия*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА: БИЛИНГВИЗМ В ОБЩЕСТВЕ И НА УРОКЕ (К ОПЫТУ ПРЕПОДАВАНИЯ В ИТАЛИИ)

Аннотация. В статье автор обращается к собственному опыту университетского преподавания русского языка как иностранного в условиях билингвизма. Методы наблюдения и анализа позволяют сделать выводы о значительном влиянии языковых феноменов второ-

го языка, включая лексические, грамматические, фонетические, на процесс обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, билингвизм, межкультурная коммуникация, психолингвистика.

Urkhanova R.A.
University of Verona,
Verona, Italy

**TEACHING RUSSIAN IN A BILINGUAL CONTEXT:
BILINGUALISM IN SOCIETY AND IN THE CLASSROOM AS
EXPERIENCED IN AN ACADEMIC ENVIRONMENT IN ITALY**

Abstract. In this article, the author refers to her own experience of university teaching of Russian as a foreign language at university level within a bilingual context. The methods of observation and analysis allow to draw us conclusions about the significant influence exerted by various of the linguistic phenomena of the second language, including lexical, grammatical, and phonetical aspects, on the process of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, bilingualism, intercultural communication, psycholinguistics.

Научное и педагогическое наследие Л.З. Шакировой представляется чрезвычайно ценным не только в повседневной практике преподавателя русского языка применительно к обучению в национальных школах, но и в условиях преподавания русского языка в зарубежных вузах. Необходимость учитывать родной язык, культурные и социолингвистические реалии изучающего русский язык иностранного студента – обстоятельство, которое сопровождает преподавателя в его повседневной профессиональной деятельности.

Преподавательский опыт в некоторых итальянских университетах позволяет проделать сравнительное наблюдение, каким образом

соотносятся родной язык студента и процесс усвоения русского языка. Здесь сразу важно уточнить, что за последнее десятилетие произошла явная переориентировка многих факультетов иностранных языков Италии в прикладную сторону – русский язык стал встраиваться в учебные планы, связанные с сектором экономики и индустрии туризма, менеджмента, языкового посредничества, издательского дела и международных отношений. Если традиционно итальянская славистика – и русистика, как ее часть, – ориентировалась на изучение литературы и культуры, то во втором десятилетии нового столетия многие университеты стали предлагать практически ориентированные специализации. Это обстоятельство было напрямую связано с большим и постоянно росшим до пандемии количеством российских туристов, причем посещение россиянами Италии были круглогодичным – это обусловлено тем, что страна привлекает различные категории путешественников, от любителей исторических и музейных достопримечательностей, до отдыхающих на горнолыжных курортах и морском побережье. К примеру, в университете Вероны русский язык интересен для тех, кто выбрал факультет иностранных языков с ориентацией на международную торговлю и туризм, издательское дело; в университете Больцано русский предлагается как Лингвистическим центром в факультативном статусе, так и в качестве обязательного на экономическом факультете для тех, кто выбрал специализацию в области менеджмента туризма, а в университете Тренто – это все то же языковое посредничество (*mediazione linguistica*) в сфере туризма.

Специфика и несхожесть альпийского автономного региона Трентино – Альто Адидже (в немецкой версии этот регион носит название «Трентино – Южный Тироль») с другими территориями Италии в том, что в качестве родного его жители признают не только итальянский язык, но и немецкий и ладинский – до окончания Первой мировой войны эта часть севера страны входила в состав многонациональной Австро-Венгерской империи. На территории региона билингвизм (а вместе с ладинским языком – и полилингвизм) уже на протяжении целого ряда десятилетий является приоритетом языковой

политики. Население с самого раннего детства приучено здесь говорить на двух языках, в школе к ним добавляется и третий, четвертый и т. д. иностранный язык – русский в таком репертуаре уже по определению не может рассматриваться в качестве второго (или даже третьего) языка.

В основанном в 1997 году Свободном университете Больцано русский язык преподается с 2000 года. Наряду с тремя обязательными языками (английский, немецкий и итальянский) и другими факультативными (французский, испанский, арабский, китайский) он входит в перечень предлагаемых Лингвистическим центром факультативных языков. В статусе факультативности наличествуют позитивные моменты: высокая степень мотивации как внутреннего характера (подлинный персональный интерес к культуре, языку, истории, народу, картине мира изучаемого языка), «прагматический» аспект (важно подчеркнуть позитивную семантику этого понятия, как видение перспективы, расценивание места русского языка в лингвистической биографии как еще одного шанса в будущем трудоустройстве, особенно у экономистов). Группы изучающих русский язык зачастую состоят из студентов, для которых родным языком (L1, или РЯ) является немецкий (немцы, австрийцы, южные тирольцы), а также италоязычные студенты, приезжающие из других регионов страны. Русский обычно признается всеми участниками курсов как третий, четвертый, пятый и т. д. иностранный язык, т. е. как L4, L5, L6, L7. Это свидетельствует о том, что студенты уже обладают персональным лингвистическим репертуаром, разработанными инструментами стратегии усвоения языков, индивидуальным подходом к учебному процессу и высоким уровнем сознательной мотивации (современная концепция «больше языков – больше факторов» – “more languages, more factors” [1]).

При всем богатстве персонального опыта усвоения иностранных языков для студентов очевиден факт непохожести русского языка на все знакомые им языки. Наибольшую сложность студенты склонны видеть в фонетических особенностях языка: палатализации, произношении групп согласных (сложность воспринимается по-разному,

в зависимости от родного языка студентов), произношении фрикативных согласных, морфо-фонетических чередованиях, в специфике интонационных конструкций, в фонологических и просодических особенностях языка. Особенно студентов смущает несоответствие между тем, как написано (например, безударные гласные «о», «е», «я», механизмы редукции, как прогрессивные, так и регрессивные, оглушение конечных согласных) и тем, как написанное произносится.

Если система падежных флексий студентам уже знакома из опыта изучения других языков (в первую очередь, имеются в виду латинский и немецкий), то отсутствие определенных и неопределенных артиклей, русский глагольный вид, использование глаголов движения, некоторые детали синтаксической системы (отсутствие значимой роли глагола «быть» в качестве предикативной единицы в настоящем времени), генитивная конструкция для выражения притяжательности – все это представляется студентам материалом новым и достаточно сложным.

В процессе изучения новых тем студенты апеллируют к уже знакомым грамматикам. В методике преподавания РКИ такой лингвистический метод носит название контрастивного анализа, при котором происходит сравнение структуры РЯ и Я2/ИЯ [2, С. 22–23]. В нашей ситуации студенты обычно в качестве базовой обращаются к немецкой грамматике, как в роли L1, так и в роли L2 (в данной ситуации немецкий язык выступает в роли так называемого фактора внешней поддержки (*external supplier*), [3] причем это наблюдение справедливо как в отношении носителей немецкого, так и итальянского языков. Студенты как бы пытаются вписать новый языковой материал в знакомые им схемы, но такое непрерывное сравнение является замедляющим фактором, препятствующим конструктивному усвоению новой для них грамматической системы (*inhibition factor*) [4], к примеру, при усвоении дательного или винительного падежей имени существительного, как известно, функционирующих в русской языковой системе иначе, чем в немецкой. Усваивающие достаточно быстро падежную систему немецкоязычные студенты очень долго путают дательный и винительный русский с дательным и винительным немецким – даже на продвинутом

этапе студенты долго говорят «я тебя позвоню», поскольку это соответствует немецкому выражению “ich rufe dich an” или итальянскому выражению “ti chiamo”. Это означает, что студенты уже имеют достаточно сложившиеся структуры «языковой когнитивной системы» [5] и непрерывно создают связи между новой языковой информацией и концепциями и категориями, которые существуют в их сознании. Такие интерференции свойственны как раз на стадии функционирования так называемого промежуточного, или переходного, языка, который доминирует в сознании студента в момент еще недостаточного усвоения новой грамматической системы. При общем стремлении достижения идеального уровня владения языком, когда обучающийся способен выражать свои мысли на иностранном языке (иными словами, когда произошло формирование «мышления на иностранном языке» [6]), участники учебного процесса достаточно долго пребывают на этапе «промежуточного языка» (interlanguage), который представляет собой «некоторый континуум, по которому шаг за шагом продвигается обучаемый. Промежуточный язык является отражением психических процессов, происходящих при усвоении Я2» [2, С. 29] Этот промежуточный язык является переходным звеном между знанием родного языка, с его системой правил, и постижением правил иностранного языка, когда обучаемый находится в процессе знакомства, усвоения, связывая новые для себя языковые и речевые явления с уже знакомыми из процесса осознанного усвоения родного и классического/иностранного языков – согласно нашим наблюдениям, это второй язык из языкового репертуара на территории с распространенным билингвизмом. По мере продвижения в процессе изучения иностранного языка опосредствующая система правил постепенно редуцируется и в идеале – нивелируется. «Существенно отметить, что переход на правила «нового» языка может быть трех видов. Это, во-первых, актуализация навыков на новом языковом материале; во-вторых, коррекция ранее сформированных навыков применительно к новому языку; наконец, в-третьих, формирование принципиально новых навыков, несвойственных родному языку или/и языку, изучавшемуся ранее» [7, С. 223].

Интересно, что в смешанной группе, где присутствуют студенты с разным родным языком (в нашем случае – это носители итальянского и немецкого языков) рефлексия осуществляется через ранее изучавшийся язык: для немецкоязычных – через итальянский как Я2, а для италоязычных, соответственно, – через немецкий как Я2, т. е. промежуточная фаза содержит в себе элементы не только одного, родного для студента, языка, но и второго (государственного или официального на территории автономии).

Другой интересной характеристикой занятий в двуязычной группе является проявление феномена межкультурной коммуникации, когда в процессе групповой работы при переводе русского текста каждый слушатель курса производит операцию перевода на свой родной язык – либо на немецкий, либо на итальянский. Особо необычно это звучит при переводе диалогов или полилогов (на начальном этапе фронтальная семантизация материала, понимание воспроизводимых вслух текстов представляется важной), когда каждая из реплик звучит в переводе на разные языки и при этом имеет место быть коммуникативное единство и царит взаимное понимание, а необходимость в мета-языке как таковом в конкретных ситуациях отпадает – таковым могут выступать разные, задействованные в обучении, языки.

Опыт преподавания русского языка в университетах Северной Италии позволяет в очередной раз убедиться в правоте некоторых фундаментальных положений российской психолингвистики об условиях формирования учебного (искусственного) двуязычия, когда формирование вторичной языковой личности происходит в условиях отсутствия языковой среды, при ограниченном времени усвоения языка, когда формируется, согласно терминологии А.А. Залевской, «условно-коммуникативная компетенция». В отличие от естественного двуязычия «учебное двуязычие формируется в условиях отсутствия языковой среды, при ограниченном времени общения на базе учебных ситуаций работы на уроке, при ограниченной речевой практике в рамках программных тем, но зато при наличии системной презентации языковых явлений, целенаправленного обучения, учителя-

профессионала, который осуществляет целенаправленную работу над ошибками в соответствии со специальными методами обучения» [8, С. 12].

Формирование языковых и речевых компетенций, как и языковой картины мира, развитие когнитивных способностей в рамках нового языка происходит в условиях университета под началом преподавателя, который учитывает конкретные условия процесса обучения, в том числе и родной язык студенческой аудитории, ведь процесс формирования новой языковой картины мира у студента происходит «при наличии образа мира, «закрепленного» в языковой картине мира первого языка» [8, С. 12]. В нашем случае речь идет о формировании языковых и речевых компетенций на фоне естественного двуязычия и в условиях «лабораторного», искусственного трехязычия, когда обучение русскому происходит в группе носителей как итальянского, так и немецкого языков.

Литература

1. *Hufeisen B.* How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? / В. Hufeisen // *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen* / S. Dentler, В. Hufeisen, В. Lindemann (eds.). – Tübingen: Stauffenburg, 2000. – P. 23–56.

2. *Федотова Н.Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н.Л. Федотова. – СПб.: Златоуст, 2016. – 192 с.

3. *Hammarberg B.* Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition / В. Hammarberg // *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition* / J. Cenoz, В. Hufeisen, U. Jessner (eds.). – Clevedon: Multilingual Matters, 2001. – P. 21–41.

4. *Dewaele J.-M.* Activation or Inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum / J.-M. Dewaele // *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition* / J. Cenoz, В. Hufeisen, U. Jessner (eds.). – Clevedon: Multilingual Matters, 2001. – P. 69–89.

5. *Талми Л.* Отношение грамматики к познанию / Л. Талми // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 1999. – № 1. – С. 88–115.

6. *Каспарова М.Г.* О взглядах Б.В. Беляева на психологию обучения иностранным языкам / М.Г. Каспарова, И.А. Зимняя // Психология грамматики / под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1968. – С. 119–130.

7. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 1997. – 288 с.

8. *Залевская А.А.* Вопросы психолингвистической теории двуязычия / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 10. – С. 10–17.

УДК 372.8:881.161.1

Хассан М.В., Шабанова А.А.

*Ульяновский государственный университет,
г. Ульяновск, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА АРАБОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В данной статье приведен обзор основных современных проблем и сложностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, говорящие на арабском языке, при изучении русского языка в России. Авторы также приводят возможные пути решения исходя из практических наблюдений за студентами на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, высшее образование, иностранные (арабоговорящие) студенты, мотивация, современные методы преподавания.

Hassan M.W., Shabanova A.A.

Ulyanovsk State University,

Ulyanovsk, Russia

PROBLEMS THAT ARABIAN STUDENTS FACE WHILE STUDYING RUSSIAN

Abstract. The article reveals the main modern problems and difficulties experienced by the learners whose first language is Arabic. The authors suggest some ways to solve the problems mentioned on the basis of everyday examination of students on the practical lessons of Russian language.

Keywords: Russian language as a foreign language, higher education, foreign (Arabian) students, motivation, modern teaching methods.

Глобализация коснулась каждой стороны жизни современного человека, образование и наука не являются исключением, наоборот, способствуют интеграции знаний по всему миру. Молодые люди выбирают место получения высшего образования исходя из качества и доступности образовательной услуги. Россия до сих пор остается одной из самых привлекательных стран для получения высшего образования, даже в условиях пандемии спрос на образовательные услуги именно в Российской Федерации не спадает. В связи с большим потоком иностранных граждан, желающих учиться в России, возрастает роль исследований, которые помогли бы иностранцам быстрее адаптироваться к жизни в чужой стране и выучить русский язык. Несмотря на опыт, накопленный в методике преподавания русскому языку как иностранному, вопрос по изучению взаимодействий между русской культурой и конкретной иной культурой (и языком) остается открытым.

В Ульяновском государственном университете учится много студентов из арабских стран (Египта, Сирии, Ирака и др.), поэтому интерес для исследования представляли студенты, приехавшие из этих стран. Объектом изучения послужили студенты, которые получают высшее образование по специальности «Лечебное дело». Наблюдение за ними проходило на занятиях по русскому языку

и включало в себя опросы и беседы, а также анализ их поведения и учебных материалов, представленных на уроках в соответствии с современными Государственными образовательными стандартами РФ. Несмотря на то, что обучение проходит на английском языке (по требованию международных стандартов), и администрация, и студенты осознают необходимость знания русского языка для жизни здесь. Владение базовым уровнем рассматривается неперенным условием обучения и проживания в России. Следует упомянуть, что система образования Российской Федерации предлагает подготовительные курсы тем, кто хочет обучаться на русском языке, но большинство студентов стремятся обучаться на английском языке без потери года подготовки. Поэтому возникает много требований и к студентам, и к преподавателям (в первую очередь русского языка) с тем, чтобы сделать процесс адаптации и изучения русского языка более эффективным в максимально сжатые сроки.

После изучения арабговорящих студентов на медицинском факультете были выделены следующие сложности, с которыми они наиболее часто сталкиваются и которые сами выделяют.

Во-первых, это временные ограничения. Студенты отмечают, что часов, выделенных на изучение русского языка на первом курсе (английская программа) недостаточно, чтобы овладеть языком на базовом уровне. Согласно исследованиям, проведенным институтом внешнеполитической службы США (United States Foreign Service Institute), русский язык был отнесен к III категории сложности языков [4], для овладения которым требуется 44 недели / 1100 часов изучения и практики. Для сравнения: английский язык относится к I категории (22–24 недели / 575–600 часов), а арабский – к V категории (880 недель / 2200 часов). Кроме того, за отведенное количество учебных часов необходимо не только получить и освоить знания о грамматике и лексике нового языка, но и справиться с тем потоком информации, который обрушивается на первокурсника. Очевидно, что приоритет студенты отдают освоению более необходимой информации (о городе, способах передвижения, правилах поведения в общественных местах, требованиях университета и пр.).

Вторая проблема – это недостаточность или вовсе отсутствие разговорной практики. Причин для этого несколько. Главная, конечно, носит психологический характер. Многие исследования подтверждают, что студенты боятся говорить на иностранном языке из-за стеснительности, страха допустить речевую ошибку, низкой самооценки, неуверенности в себе [1, С. 252]. Остро стоит данная проблема перед арабскими девушками, которые в силу воспитания и приверженности исламским традициям не могут вступать в диалог с незнакомыми людьми, особенно противоположного пола. Расселение иностранных студентов в общежитиях в соответствии со страной, из которой они прибыли, не способствует активизации потребностей в общении с русскоязычными ровесниками. Другая причина – цифровизация коммуникации и доступность онлайн-переводчиков. Технический прогресс здесь также играет отрицательную роль с точки зрения мотивации студентов говорить на русском языке. С другой стороны, цифровизация является также и помощником в деле практического применения русского языка. Анонимность социальных сетей дает студентам возможность начать общение и закончить его в любой момент, что делает такой формат общения психологически комфортным. Студенты-старшекурсники советуют своим вновь прибывшим соотечественникам больше общаться, не бояться и максимально использовать все доступные способы общения (с учителем, в такси, в магазине).

Следующей проблемой, с которой сталкиваются иностранные студенты при изучении русского языка и на которую они указывают сами, это избыточность учебников с ненужной информацией. Изучающие русский язык говорят о том, что конструкции и лексика из учебников имеют мало общего с живой разговорной речью, с которой они сталкиваются в ситуациях общения на улице, в университете, в транспорте. Студенты старших курсов говорят о том, что они половину информации из учебника базового уровня не использовали в своей повседневной практике ни разу. Отсутствие связи между теорией, которая дается в учебниках, и практикой ежедневного живого общения также снижает мотивацию и затрудняет процесс освоения русского языка. Студенты говорят также, что легче учатся слова, если

их делать частью личного опыта, употреблять в речи сразу для закрепления.

Четвертая проблема носит психологический характер и определяется арабскими студентами как «давление». Здесь имеется в виду вынужденное избегание общения с русскоговорящими. Иностранцы готовы пойти на коммуникацию с носителем языка, зная, что при затруднении они в любой момент могут перейти на английский (язык-посредник), но ситуация в Ульяновске такова, что лишь небольшой процент жителей может поддержать беседу на английском языке. Поэтому молодые люди чувствуют себя одиноко, не имея возможности высказать свои мысли или эмоции. Это создает дополнительное психологическое давление при адаптации иностранных студентов первого года обучения в России, особенно в ситуациях, когда студенту нужна помощь. Старшекурсники советуют своим младшим товарищам использовать юмор, а во время объяснения – мимику и жесты.

Пятая проблема – чисто языковая. О том, что в арабском языке нет звука «п» и студенты заменяют этот звук на более знакомый им «б», известно всем. В качестве причин называются интерференция и различия в звуковой системе языков. [3, С. 31] Это частично нивелируется тем, что студенты уже говорят на языке-посреднике (английском), в котором оба эти звука есть. Наибольшую сложность представляют звуки «ы» и «щ», аналогов которым нет ни в арабском, ни в английском языках.

Наконец, боязнь ошибиться. Имеется в виду не только языковые, но и поведенческие ошибки. Иностранцы (арабские) студенты испытывают страх из-за возможности совершить ошибку и поэтому вообще отказываются от общения. Говорящий не столько боится, что его высмеют, сколько боится выглядеть глупым или недостаточно хорошим для того, чтобы просто начать говорить (вероятно, студенты подразумевают низкую самооценку). Студент может прекрасно понимать русскую речь, хорошо оформлять мысли на письме, но теряться при необходимости говорить. В качестве поддержки преподаватель может просить студентов выполнять задания на воспроизведение информации или читать, чтобы студент привык к говорению на

неродном языке, затем можно усложнять задачи и просить выразить мысль не конкретным способом, а языковыми средствами, которые доступны студенту. «Скажите, как можете!» – эта фраза помогает при работе с иностранными студентами (особенно арабскими девушками). В связи с этим на первый план выходит личность преподавателя, который должен обладать «навыком управления данным лингвосоциумом» [2, С. 60].

Несмотря на наличие указанных проблем, есть студенты, которые прекрасно говорят на русском языке, и многие из них подчеркивают, что дело тут не столько в таланте или способностях, сколько в приложенных усилиях и потраченном времени, в первую очередь при изучении начального и базового курсов. Полагаем, что проговаривание вслух этих проблем и предупредительные меры могут значительно уменьшить степень указанных трудностей. Осознание причин поможет преподавателю лучше понять поведение студентов и наладить дружеский контакт с ними, а студенты смогут понять, что они не первые, кто сталкивается с подобными проблемами.

Литература

1. *Брем Н.С.* Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее / Н.С. Брем // Самарский научный вестник. – 2020. – № 3. – С. 250–257.

2. *Мирзоева В.М.* Особенности организационно-педагогической деятельности преподавателя русского как иностранного в медицинском вузе / В.М. Мирзоева, Е.Д. Аксенова, А.А. Кузнецова и др. // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 5. – С. 54–61.

3. *Elkhair M.I.H.* Pronunciation Problems: A Case Study of English Language Students at Sudan University of Science and Technology / M.I.H. Elkhair // English Language and Literature Studies. – 2014. – Vol. 4. – No. 4. – P. 31–44.

4. United States Foreign Service Institute. – URL: <https://www.state.gov/foreign-language-training/> (дата обращения: 12.01.2021).

Сагитова А.Ф.
Школа Иннополис,
г. Иннополис, Россия

**ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ПОДХОД
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Настоящая статья посвящена описанию персонализированной модели образования, а также ее применения при обучении русскому языку. Эта модель позволяет адаптировать материал курса русского языка как для носителей языка, так и для тех, для кого русский язык не является родным.

Ключевые слова: персонализированная модель образования, цифровизация, адаптивность, персонализация.

Sagitova A.F.
Innopolis School,
Innopolis, Russia

**PERSONALIZATION AS AN APPROACH
TO TEACHING RUSSIAN LANGUAGE
IN THE CONDITIONS OF MODERN REALITY**

Abstract. This article is devoted to the description of the personalized model of education, as well as its application in teaching the Russian language. This model makes it possible to adapt the material of the Russian language course both for native speakers and for those for whom Russian is not native.

Keywords: personalized education model, digitalization, adaptability, personalization.

В последнее время в образовательной среде все чаще используются понятия «персонализация», «адаптивность», подразумевающие индивидуальный, субъектный подход к обучению. Сам термин «персонализация» был введен психологом В.А. Петровским, который выделил три этапа в персонализации: адаптация, индивидуализация и интеграция. Затем это понятие стало широко применяться в педагогике. При этом содержательные элементы, которые составили суть персонализированного подхода в педагогике (разноуровневые задания, построение индивидуальных траекторий и др.), не являются новыми и применялись в 80–90-е годы XX века.

Однако вызовы XXI века, в сконцентрированном виде проявившиеся в последние годы, поспособствовали появлению нового, возможно более эффективного, формата реализации этого подхода – Школьной цифровой платформы.

Преподавание русского языка предполагает развитие не только устной, но и – в большей степени – письменной речи, в связи с чем использование цифровых технологий часто воспринимается педагогами скептически. Однако Школьная цифровая платформа представляет собой своего рода маршрутный лист, навигатор, который позволяет ученику выполнять задания не только в цифровом формате, но и в «классическом» письменном.

Изучение русского языка, как и любой дисциплины, согласно концепции персонализированной модели образования (ПМО) выстраивается крупными блоками – модулями. Обучающиеся ставят и последовательно достигают как долгосрочные, так и краткосрочные цели, при этом они имеют возможность закончить изучение модуля как на целевом уровне (3.0), так и на повышенном (уровень 4.0), который представляет собой творческое задание или исследование.

Например, при изучении модуля «Односоставные и неполные предложения» на уровне 4.0 учащиеся могут выбрать одно из заданий:

1. «Найди в Интернете не менее 25 (предпочтительно больше) советских плакатов. Проанализируй предложения, используемые в найденных плакатах: какой процент составляют односоставные предложения, какой – неполные? Сделай выводы о количестве одно-

составных и неполных предложений на советских плакатах, смысловой и стилистической роли этих предложений в контексте советских плакатов. В процессе работы над исследованием фиксируй данные в таблице (ниже представлена таблица и образец ее заполнения). По результатам исследования подготовь доклад с медиапрезентацией. Твою работу (таблицу и доклад с презентацией) оценит жюри, сформированное из одноклассников (не более 4 человек) и учителя» [2].

2. «Вспомни или найди как можно больше песен, названия которых представляют собой односоставные предложения. Выбери из них 10 таких песен, которые тебе нравятся. Составь плейлист из выбранных песен (для этого ты можешь воспользоваться, например, ресурсом «Яндекс.Музыка») и поделись им с учителем и одноклассниками. Важный критерий отбора песен – уместность текстов в учебной ситуации. Составь перечень песен, указав исполнителей, названия песен и типы односоставных. По желанию вы можете провести в группе или чате класса онлайн-голосование за лучшую песню» [2].

Как видно из этих примеров, задания уровня 4.0 являются не только посильными почти для всех учащихся, но и способны замотивировать к изучению русского языка тех, кому этот предмет, возможно, не очень интересен. Однако надо отметить, что этой цели служит и отдельный структурный элемент ПМО – мотивирующее задание, с которого обычно начинается изучение модуля. Часто эти задания базируются на совместном просмотре видеоролика, картин, мемов и групповом обсуждении поставленного вопроса, который пересекается с базовой идеей и проблемным вопросом всего модуля. Например, в начале изучения модуля «Грамматическая основа предложения» в 8 классе учащимся предлагается посмотреть отрывок из фильма «Звездные войны», выписать из диалога только грамматические основы и прочитать в парах, что получилось. Далее нужно обсудить, в каких случаях грамматических основ оказалось достаточно для понимания смысла диалога главных героев и выявления конфликта между ними, а в каких – нет, и попытаться объяснить причины. После этого учащиеся, работая в группах, должны попытаться объяснить высказывание «Грамматическая основа – каркас предложения». Эта

метафора является базовой идеей всего модуля и позволяет перейти к обсуждению проблемного вопроса.

О проблемных вопросах известно в педагогике давно, это «вопросы, которые вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся, поскольку ответ на них не содержится ни в прежних знаниях ученика, ни в предоставляемой учителем информации» [1, С. 255]. Такими вопросами могут быть следующие: «Может ли глагол стать подлежащим, а существительное – сказуемым?», «Можно ли понять значение незнакомого нам слова без использования словаря и вне контекста?», «Почему писателям можно превращать неоднородные определения в однородные, а нам нельзя?» [2] и т. п. Осознавая при групповом обсуждении этих вопросов свои пробелы, учащийся выстраивает индивидуальную траекторию, выполняя больше заданий на отработку тех понятий, которые ему непонятны. При планировании он видит не только названия всех заданий на следующих уровнях, но и может просмотреть их, выбирая те, которые соответствуют его предпочтениям по восприятию (текстовые, аудиальные или видеозадания).

Возможность выполнять задания в разных форматах особенно актуальна учащимся, для которых русский язык не является родным: они могут, например, писать диктант по аудиозаписи в своем темпе, а затем выполнить самопроверку по ключам. Персонализированная модель образования предполагает широкий спектр проверки заданий: автопроверка, самопроверка, взаимопроверка, при которой учащийся сам выбирает того, кто будет проверять его задание. Кроме того, учитель имеет возможность дать развернутую обратную связь на любое задание, что усиливает индивидуальный подход.

На уровне 2.0 учащиеся выполняют задания репродуктивного характера, осваивают терминологию, знакомятся с базовым материалом, например, с правилом русского языка. Уровень 3.0 предполагает более сложный материал, включающий в себя создание или анализ текста на основе материала, изученного на предыдущем уровне. Уровень 4.0 представляет собой проекты, исследования или творческие задания, предполагающие более глубокое погружение в тему.

К примеру, при изучении раздела (модуля) «Глагол» на уровне 2.0 могут быть задания теоретические, которые предполагают составление конспекта прослушанного материала (индивидуально и в парах) о том, что такое глагол и какие у него признаки, простые задания на понимание материала, отработку орфографических правил по глаголу. На уровне 3.0 учащимся можно предложить составить текст из слов, относящихся к определенным орфограммам, проанализировать текст с точки зрения частотности употребления глаголов определенного типа (например, попросить выяснить, каких глаголов – совершенного или несовершенного вида/настоящего, прошедшего или будущего времени – встречается в тексте больше и почему), это могут быть групповые обсуждения или индивидуальная работа. На уровне 4.0 можно предложить серьезную исследовательскую работу о временах в истории русского глагола (имперфект, плюсквамперфект и др.), проанализировать изменения в системе времен и провести по итогам мини-конференцию.

Понимание сути персонализированной модели образования позволяет проводить занятия в рамках этой концепции и без цифровой платформы. А используя цифровую платформу, можно составлять свои задания, подбирая их под потребности класса/группы. Важно, что ПМО позволяет изучать разделы русского языка в своем темпе, задействовать все каналы восприятия – все это позволяет адаптировать материал как для носителей русского языка, так и для тех, для кого русский язык не является Родным.

Литература

1. *Махмутов М.И.* Избранные труды: в 7 т. / М.И. Махмутов; сост. Д.М. Шакирова. – Казань: Магариф-Вакыт, 2016. – Т. 1: Проблемное обучение: основные вопросы теории – 423 с.
2. Школьная цифровая платформа. – URL: <https://newschool.sberclass.ru>.

**ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ВУЗОВСКОГО КУРСА
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ**

УДК 372.8:811

Харисов Ф.Ф.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДИКИ
(МЕТОДИКАНЫҢ ТИКШЕРЕНУ МЕТОДЛАРЫ)**

Аннотация. В методике обучения языкам имеется большое количество классификаций исследовательских методов. Методы исследования – это способы и приемы, которые используются при изучении объекта и предмета.

В данной работе мы даем краткую характеристику следующим методам исследования: анализ научно-методической работы, наблюдение, беседа, анкетирование, обучение с целью организации эксперимента, тестирование, обобщение передового педагогического опыта, проведение эксперимента.

Ключевые слова: исследовательские методы, эмпирические и теоретические методы.

Kharisov F.F.

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

STUDY METHODS

Abstract. There are a large number of research methods classifications in the methodology of teaching languages. Research methods are techniques that are used in the study of an object and a subject.

In this work, we give a brief description of the following research methods: analysis of scientific and methodological work, observation, conversation, questionnaires, training for the purpose of organizing an experiment, testing, generalization of advanced pedagogical experience, conducting an experiment.

Keywords: research methods, empirical and theoretical methods.

Тикшеренү методлары – чынбарлык күренешләрен танып белү һәм өйрәнү ысуллары. Алар, телне өйрәткәндә, белем бирүнең нәтижәлелеген күтәрү максатыннан чыгып кулланыла [2, Б. 68].

Тикшеренү методларының:

- телгә өйрәтүнең закончалыкларын ачыклау;
- укуыту материалының нәтижәлелеген билгеләү;
- укуыту-тәрбия процессының нәтижәле формаларын табу.

Тикшеренү методларын 2 төргә аерып карыйлар: *гомуми* (универсаль) һәм *махсус* (кулланыла торган фәнгә, бу очракта татар теленә өйрәтү үзенчәлекләренә карый торган методлар). *Эмпирик* һәм *теоретик* дәрәжәдә кулланыла торган методлар була.

Эмпирик методларга фәнни-методик әдәбиятны анализлау, күзәтү, педагогик тәҗрибәне гомумиләштерү, әңгәмә, тәҗрибә өчен укуыту, тест уздыру, статик анализ һәм эксперимент үткәрү керә.

Теоретик методларга абстрактлаштыру, анализ һәм синтез, чагыштыру, индукция һәм дедукция, модельләштерү керә [3, Б. 38].

Аеруча актив кулланыла торган методларга түбәндәгеләр карый.

Фәнни-методик әдәбиятны анализлау. Һәркем үти алырлык, ләкин тырышлык һәм энергия таләп итә торган метод булып санала. Ул аерым тема буенча күп кенә фәнни-методик әдәбият белән танышунуны таләп итә һәм аңа тәнкыйди карау кирәклеге күзаллый. Шуңа күрә укуыган әдәбияттан чыгармалар ясарга, аны конспектлаштырырга, план нигезендә материалны төркемнәргә аера белергә кирәк. Ин мөһиме – әдәби чыганакларны анализлаганда, эшне язу өчен, мәгълүмат туплау, бу юнәлештә ирешелгән нәтижәләргә барлау, төрле галимнәрнең карашлары белән танышу. Болай эшләү теманың гипотезасын билгеләргә мөмкинлек тудыра.

Әлеге эш 3 этаптан тора: әдәбият исемлеген төзү, чыганақлар белән танышу һәм кулланылган әдәбиятка анализ ясау. Әдәбият исемлеген эмпирик һәм фәнни юл белән дә төзәргә мөмкин.

Күзәтү. Методикада киң таралган тикшеренү методларынан санала. Күзәтү, нинди дә булса педагогик процессны максатчан кабул итү өчен, алдан уйлап төзелгән план нигезендә бара. Тикшерүче дәрес барышын һәм укучыларның анда катнашу дәрәжәсен барлый. Нәтижәдә уңай һәм житешсез яқлар ачықлана, методик тәкъдимнәр әйтелә. Дәрес, аның аерымы фрагментлары, дәрестә кулланылган метод һәм алымнарның нәтижәләлеген тикшерү-күзәтү максаты итеп билгеләнә. Ахырдан күзәтү нәтижәләре буенча фикер алышу оештырыла, анализ ясала, тәкъдимнәр әйтелә һәм гомумиләштерелә.

Күзәтү методының этаплары түбәндәгеләр: бурыч һәм максатларны билгеләү; күзәтү объектын, предметын һәм ситуациясен билгеләү; күзәтү ысулын сайлау; күзәтүне теркәү юлын ачыклау (язуны алып бару ысулы); мәғълүматны эшкәртү.

Күзәтү актив һәм пассив формада була. Актив булганда, тикшерүче уку процессында үзе дә катнаша, пассив булганда, укучы эшчәнлегә читтән торып күзәтелә.

Әңгәмә. Бу метод педагогикада һәм психологиядә киң кулланыла. Ул әңгәмәдә катнашучы укучыларның куелган сорауларга жавап бирүләре рәвешендә бара, һәм ахырдан нәтижәләр ясала. Әңгәмә мөстәкыйль яки ярдәмче тикшерү методы формасында булырга мөмкин. Аның фәнни кыйммәте шунда: тикшерелүче объект белән шәхси бәйләнеш урнаштырыла, аннан мәғълүматны тиз алып була һәм, кирәк булганда, төгәллек кертү дә зур авырлык тудырмый. Әңгәмә формаль һәм формаль булмаган төрләргә аерыла: *формаль булганда*, стандарт сорау һәм жаваплар ярдәмендә алынган мәғълүматны кыска вакыт эчендә төркемләргә яки анализларга мөмкинлек туа; *формаль булмаган* әңгәмә исә тиешле кысалар эчендә бармый, аерымы ситуациядән чыгып, өстәмә сораулар да биреп була.

Әңгәмә – укытуның кара-каршы сөйләшү методы, укытучы алдан уйлап биргән сораулар аша укучының материалны аңлаганлыгын, үзләштерү дәрәжәсен тикшерә. Әңгәмә – укыту-тәрбия процессында сорау-жавап аша укытучының укучылар белән актив хезмәттәшлек

итүе. Әңгәмә вакытында сорау бер (шәхси әңгәмә) яки берничә укучыга (фронталь әңгәмә) бирелә. Укытучының соравына җавап бирү укучыны уйланырга, акыл эшчәнлеген активлаштырырга, яңа материал белән даими танышып барырга мәҗбүр итә. Әңгәмә – алган белем һәм күнекмәләргә тикшереп торучарасы да, танып белү эшчәнлеген камилләштерүче дә. Бу метод яңа белем биргәндә, аны ныгытканда, тикшергәндә һәм билгә куйганда кулланыла.

Башлангыч сыйныфта, татар телен чит тел буларак өйрәткәндә, әңгәмә уздыру түбәндәге очрақларда нәтиҗәле дип карала: укучыларны дәрестә күнегүләргә эшләргә әзерләгәндә; яңа материал белән таныштырганда; белемнәргә системалаштырганда һәм ныгытканда; алымдагы тикшерү һәм бәяләү вакытында.

Әңгәмә иҗади уку методна керә. Заманында аңардан Сократ та киң файдалана. Шуна күрә укучының әңгәмә ярдәмендә яңалықлар ачуын «сократныкы» дип тә атап йөрткәннәр.

Әңгәмәне түбәндәгечә классификациялиләр: кереш өлеш, яңа белемне хәбәр итүче, тикшерүче-төзәтүче.

Психология һәм педагогиканың тикшеренү методна буларак, әңгәмәнең уңай һәм җитешсез яклары бар. Аның уңай яклары: укучыларны активлаштыра, хәтерләргән һәм сөйләмнәргән камилләштерә, тәрбияви әһәмияткә ия, уңайлы тикшерү чарасы.

Җитешсез яклары: күп вакыт таләп ителә, өстәмә белем кирәк була.

Анкета уздыру. Исеменнән үк аңлашылганча, бу метод махсус әзерләнгән сорауларга җавап алуны таләп итә. Ул укучыларга сорау яки раслау формасында тәкъдим ителә. Анкета уздыру педагогикага социология фәнненнән кергән.

Анкета уздыру күзәтү методна шактый тулыландыра, аның ярдәмендә күзәтеп булмый торган очрақларны да ачықларга мөмкин. Бу методна гамәлгә ашыруның төп ысулы – анкета уздыру, аның эчтәлегә һәм формасы тикшерү үзенчәлегә белән билгеләнә. Анкета: тикшерүнең максатына һәм характерна җавап бирә, укучыларның яшь үзенчәлекләргән һәм мөмкинлекләргән туры килә, җавап вариантлары берничә булса да, дәресе бер генә була, һәр вариантка тиешле балл куела.

Анкета уздыруның өстенлеге шунда: алынган мәгълүмат сан ягыннан жиңел эшкәртелә, һәм билгеле бер фәнни кыйммәткә ия була.

Тәҗрибә үткәрү максатыннан чыгып укуыту. Тикшерүче тарафыннан алдан төзелгән программа буенча уздырыла, һәм бу процесста күп укучы катнаша (аерым төркем, сыйныф, берничә сыйныф, мәктәп яки берничә мәктәп тә булырга мөмкин). Катнашучылар саны күбрәк булган саен, эксперимент нәтижәләренә дәрәслеге дә югарырак була. Бу очракта татар теленә өйрәтүнең метод һәм алымнарын, аерым сөйләм эшчәнлеге төрләренә ия булу дәрәжәсен, заманча технологияләр куллануның нәтижәсен тикшерү, шулай ук укучы үзе тәкъдим иткән программаны тикшереп карау да булырга мөмкин.

Укуыту этаплары түбәндәгеләр: оештыру этабы (гипотеза, программа төзү, катнашучыларны сайлап алу), гамәлгә ашыру этабы (программа нигезендә укуыту), раслау этабы (анализ ясау, гипотезаны раслау яки инкяр итү), аңлату, ачыклап бирү (киң кулланылышка кертеп жибәрү мөмкинлеге булган нәтижәнең сәбәпләрен аңлату).

Тест уздыру. Тест «сынау, тикшерү» дигәнне аңлата. Тест ярдәмендә укучыларның белемнәрен тикшерү аерым план нигезендә, махсус төзелгән тест биремнәре буенча оештырыла, һәм татар телен белү дәрәжәсе шулай ачыклана. Укуыту тестларының максаты – укучыларның аралашу һәм тел компетенцияләре дәрәжәсен билгеләү. Тестларның формалары берничә: шәхси, төркем белән, телдән һәм язма рәвештә эшли торган тестлар.

Тикшеренү методы буларак тест уздыру, укучының тел һәм сөйләм материалын үзләштерү дәрәжәсен һәм сәләтен ачыклай, укучыга кыйммәтле материал бирә.

Күзәтүләр тест уздыруның вакытны азрак сарыф итә торган метод булуын күрсәтә.

Бу методның кимчелекләре дә бар: укуыту процессына күпмедер дәрәжәдә ясалмалылык төсмере бирә. Тест материалларының характерына карап, тикшерүчеләр бер үк күренешләр турында төрле нәтижәләргә килергә мөмкин. Шулай да тест уздыру һәм күзәтү методлары чагыштырмача төгәл һәм объектив мәгълүмат алу мөмкинлеге бирә.

Алдыңгы педагогик тәжрибәне гомумиләштерү. Әлеге метод белем бирүне ижади эшләүче укытучыларның уңай тәжрибәсен өйрәнүне искә алып оештыруны күзаллый. Алдыңгы педагогик тәжрибәне аерым укытучыларның эшен тасвирлау белән бутамаска кирәк. Тәжрибәне гомумиләштерү, аерым укытучы эшчәнлеген тасвирлауга караганда, танып белүнең югарырак баскычын хәтерләтә; һәрбер методик тикшеренүнең максаты – укытуның закончалыкларын ачу, чөнки шуның нигезендә генә белем бирүне нәтижәле итеп оештырып була.

Эксперимент уздыру. Эксперимент – дәрәс карарга килү максатыннан уздырыла торган тәжрибә яки гипотезаны сынап карау. Аны уздыру өчен, 2 төркем – эксперименталь һәм контроль төркемнәр билгеләнә. Эксперименталь төркемдә инновацион карар гамәлгә ашырыла, контроль төркемдә исә шул ук дидактик бурычлар традицион шартларда хәл ителә. Эксперимент уздыру шартлары ике төркемдә дә бер үк төрле була. Аны 4 этапка бүлеп үткәрәләр:

1. Оештыру этабы (гипотезаны билгеләү).
2. Гамәлгә ашыру этабы (планлаштырылган экспериментны уздыруны күзаллый (ул берничә этаптан булырга мөмкин).
3. Раслау (тикшеренү нәтижәләрен сан һәм сыйфат ягыннан ачыклау һәм нигезләү).
4. Аңлату, ачыклап бирү (алынган нәтижәләрнең сәбәбен аңлату, ышанычлы икәнлеген исбатлау).

Эксперимент уздыру тестлар файдалануны да күз алдында тоту.

Методик экспериментның төп этаплары түбәндәгеләр: тикшеренү проблемасын ачыклау, фәнни-методик әдәбият белән танышу, аңа анализ ясау һәм фикер туплау, педагогик тәжрибә белән танышу, максат һәм бурычларны билгеләү, эксперимент уздыру урынын сайлау, гипотезаны төзү, эксперимент төрен сайлау, эксперимент уздыру программасын төзү, экспериментта катнашучыларны сайлау һәм аларны эзерләү, алдан тикшереп карау, эксперименталь укытуны оештыру, агымдагы тикшерү, йомгаклау тикшерүе, нәтижә ясау һәм методик киңәшләр тәкъдим итү [1, Б. 98–100].

Литература

1. Харисов Ф.Ф. Татар теле: укыту теориясе һәм практикасы / Ф.Ф. Харисов. – Казан: Ак буре, 2018. – 448 б.
2. Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка / Л.З. Шакирова; под ред. Н.М. Шанского. – 3-е изд., перераб. и доп. – Казань: Магариф, 1999. – 351 с.
3. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2014. – 420 с.

УДК 372.8:811.161.1

Воителева Т.М.

*Московский государственный областной университет,
г. Москва, Россия*

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Аннотация. В статье обозначены некоторые аспекты методики обучения русскому родному языку на занятиях по методике преподавания русского языка. Описаны цели, основы содержания школьного курса русского родного языка.

Ключевые слова: ценностный подход, методика обучения русскому родному языку, лингвокультурологическая направленность.

Voiteleva T.M.
Moscow State Regional University,
Moscow, Russia

QUESTIONS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER-WORDSMITH

Abstract. Russian Russian language teaching methods The article identifies some problems of teaching methods of Russian native language in classes based on the methodology of teaching Russian. The objectives and the basics of the content of the school course of the Russian native language are described.

Keywords: axiological approach, methods of teaching Russian as a native language, linguistic and cultural orientation.

На современном этапе развития отечественного образования приобрела актуальность аксиологическая лингвометодика – преподавание русского языка путем реализации ценностного подхода как стратегии обучения. Аксиологический (ценностный) подход, рассматривает образование как путь приобщения личности к общечеловеческим ценностям, как средство формирования индивидуальной системы ценностей и идеалов через приобщение к культуре своего народа. Под ценностным (аксиологическим) подходом понимается базисная категория методики, располагающая своими средствами и методами обучения. Основой содержания становится целостная и ценностная характеристика русского языка, всего многообразия культуры. Теория ценностей, таким образом, является методологической базой обучения русскому языку.

Введение в школьную практику нового учебного курса «Русский родной язык» ставит перед методической наукой следующие задачи: познакомить студентов с целями, содержанием, требованиями к освоению учебного предмета, а главное – помочь ответить на вопрос, волнующий многих представителей общественности: что дает этот

курс, чем он отличается от обычного предмета «Русский язык». Эти вопросы стали актуальными в методике преподавания русского языка последних лет.

Особенностью нового предмета является то, что он сопровождает основной курс русского языка, дополняя и расширяя его содержание. Курс имеет просветительскую и лингвокультурологическую направленность [5].

Наряду с коммуникативной, кумулятивной ролью русский родной язык обладает специфическими функциями. Он является не только универсальным средством передачи социального опыта, но и рассматривается как важнейший источник и средство познания и хранения традиций национальной культуры и истории, формирования ценностных ориентиров и нравственных норм, основанных на культурно-исторических и духовных традициях народа. Родной язык представлен как посредник в обмене духовными ценностями, он формирует национальное самосознание обучающихся, их духовно-нравственный мир. Также родной язык выполняет эстетическую функцию, являясь первоэлементом художественной литературы.

В соответствии с примерной программой в содержании курса выделяется три раздела: «Язык и культура», «Культура речи», «Речь. Речевая деятельность. Текст» [3].

Особенностью раздела «Язык и культура» является приобщение обучающихся к культуре русского народа, который создал русский язык и пользуется им. Родной язык представлен как посредник в обмене духовными ценностями, он формирует национальное самосознание обучающихся, их духовно-нравственный мир. «Родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человеческого», – отмечал Ф.И. Буслаев [1, С. 4–5]. Важно, чтобы у обучаемых сложилось понимание о том, что как явление социальное язык – это достояние всех людей, принадлежащих к обществу. Язык обеспечивает общение, взаимопонимание людей, он обслуживает все сферы человеческой деятельности, выступая одним из основных условий существования человеческого общества. В соответствии с этими положениями на занятиях по методике преподавания русского языка

актуализируются сведения о формируемой у школьников культуроведческой компетенции, об обучении русскому языку в диалоге культур [2].

Диалог культур – не только средство познания своей родной культуры. Осознание родной языковой картины мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа. На фоне встречи культур учащиеся более глубоко осознают своеобразие родной культуры, и то общее, что объединяет эти культуры, начинают глубже чувствовать особенности и своеобразие своего родного языка, уже осознанно любить его [4].

В современной методике обучения русскому языку актуальной является работа со словом как системой смыслов, т.е. работа с концептом как условной единицей культуры и сознания, проявляющихся в языке. Обобщенным понятием раздела «Язык и культура» может служить понятие «языковая картина мира», выражающее национально-культурную специфику мировидения народа, которому принадлежит тот или иной язык. Картина мира рассматривается как «неотъемлемый компонент национального характера» [7, С. 57].

Язык теснейшим образом связан с психологическим складом того этноса, к которому он принадлежит. Одним из критериев овладения обобщенными понятиями является сознательный перенос умственных действий, т.е. использование их в новых условиях. Таким образом, в процессе анализа отдельных явлений языка, высказываний о языке, в которых отразились историко-культурные события, у студентов формируется понятие как «одна из форм отражения мира на ступени познания, связанной с применением языка» [6, С. 350], логически оформленная общая мысль о взаимосвязи языка и культуры. В содержании курса русского родного языка представлены сведения исторического, географического, общественно-политического характера; этнокультуроведческий материал, который отражает жизнь и быт русского народа (жилище и хозяйственные строения, одежда, украшения, национальные игры, ремесла, обряды, обычаи, народные промыслы и др.).

Основой раздела «Культура речи» является формирование у обучающихся ответственного и осознанного отношения к употреблению русского языка во всех сферах жизни; совершенствование умений пользоваться нормами современного русского литературного языка для создания речевых высказываний в устной и письменной формах с учетом требований уместности, точности, логичности, чистоты, богатства и выразительности; развитие потребности обращаться к нормативным словарям современного русского литературного языка и совершенствование умений пользоваться ими. В данном разделе также нашли отражение вопросы речевого этикета, этики общения в различных речевых ситуациях. Основные вопросы методики культуры речи рассматриваются в курсе методики (раздел «Методика изучения стилистики и культуры речи»). В то же время содержание раздела в курсе русского родного языка раскрывает более подробно и глубоко нормы современного русского литературного языка: орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические, правила пользования нормами в процессе порождения речи. Раздел является важным с точки зрения практического овладения культурой речи: навыками сознательного и произвольного использования норм русского литературного языка для создания правильной речи и конструирования речевых высказываний в устной и письменной форме. На занятиях по методике преподавания русского языка актуализируются знания обучаемых о языковой системе и особенностях употребления единиц языка в соответствии с коммуникативными задачами. Условием овладения культурой речи является поэтапное формирование оценочного отношения к высказыванию: осознание целевой установки общения, учет условий общения, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника, отбор необходимых языковых средств и использование их для построения речи в соответствии с нормами современного русского языка. Важным этапом работы по культуре речи на занятиях является формирование способностей студентов осуществлять контроль за своей речью и речью товарищей, определять, достигло ли высказывание цели, и при необходимости вносить коррективы.

В современном образовательном процессе ведется обучение всем видам речевой деятельности, поскольку учебная информация, получаемая школьниками во время урока из разных источников (слово учителя, учебник и др.), передается через зрительное и/или слуховое восприятие. Речь всегда вызывается определенными потребностями автора, мотивами (побуждением к действию) и зависит от задач, которые ставит перед собой автор, а также от конкретных ситуаций общения, определяющих выбор языковых средств. Сведения о видах речевой деятельности, функциональных стилях речи изложены в разделе «Речь. Речевая деятельность. Текст».

В разделе рассматриваются речеведческие понятия как условие совершенствования коммуникативных способностей учащихся, овладения основными видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи; формируется умение строить устное и письменное высказывание с учетом сферы и ситуации общения (говорение и письмо). На методических занятиях обучающимся предлагаются задания, нацеленные на формирование умений школьников понимать прочитанное, выделять главное, осуществлять поиск и переработку информации; задания на создание и редактирование текста, написание отзыва, рецензии, аннотации, составления плана, реферата, интерпретации полученной информации в устной и письменной форме.

Все способы обучения, реализуемые на методических занятиях, направлены также на формирование речемыслительных способностей самих студентов, способы формирования всех видов компетенций. Характеристика и анализ материала школьного курса русского родного языка на занятиях по методике обучения русскому языку позволяет расширить представление обучающихся о воспитательном потенциале учебного предмета, в основе которого лежит формирование осознания роли родного языка как феномена национальной культуры.

В рамках статьи нами обозначена возможность реализации содержания курса русского родного языка в методической подготовке будущего учителя-словесника.

Литература

1. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – Л., 1949.
2. *Воителева Т.М.* Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников / Т.М. Воителева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. – 2014. – № 3.
3. *Воителева Т.М.* Основы содержания курса «Русский родной язык» / Т.М. Воителева // Сайт издательства «Русское слово». – URL: <https://xn----dtbhtpdkkaet.xn--plai/articles/62183/> (дата обращения: 29.07.2019).
4. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.
5. Примерная программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования. – URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/01/12/primernaya_programma_po_uchebnomu_predmetu_russkiy_rodnoy_yazyk.pdf.
6. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991.
7. *Чернявская Ю.В.* Народная культура и национальная традиция / Ю.В. Чернявская. – Минск, 1998.

УДК 372.8:811.161.1

Захарова Н.Н.

*Тульский государственный университет,
г. Тула, Россия*

ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛАМ ПОСТРОЕНИЯ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена методической проблеме – обучению российских студентов правилам построения текста- рассу-

ждения как развернутого монологического высказывания, в том числе логическим операциям тезирования и формулировки объективизированного и риторического определения ключевых понятий тезиса.

Ключевые слова: рассуждение, тезис, дефиниция, определение, топос.

Zakharova N.N.
Tula State University,
Tula, Russia

TEACHING TO THE RULES OF THE COMPOSITION OF PUBLIC SPEECH

Abstract. This article is devoted to a methodical problem – learning the rules for constructing essay-reasoning; including the logical operations of the thesis and the formulation of an objectified and rhetorical definition of the key concepts of the thesis.

Keywords: essay-reasoning, thesis, definition, definition, topos.

При подготовке к выступлению с рассуждением важно обратить внимание учащихся на то, что говорящий ставит перед собой творческую задачу – создание прагматично ориентированного, иллокутивно настроенного, логически организованного текста, в том числе с возможностью использования средств лексической и синтаксической выразительности.

Основная часть сочинения-рассуждения – аргументы, доказывающие точку зрения автора текста. Возможны следующие пути раскрытия темы (с учетом возможности их синтеза):

- движение от исходных тезисов к их отражению в различных научных, публицистических, художественных источниках;
- обогащение основного тезиса в процессе рассуждения с сопутным привлечением различного материала;
- многоаспектное рассмотрение проблемы;
- проблемное сужение темы с выбором ракурса ее раскрытия;

– формулирование ключевых вопросов темы с последующим поиском ответов на поставленные вопросы и аргументами, доказывающими, что высказываемая точка зрения правильна.

При работе над формулированием тезиса следует указать на то, что тезис представляет собой лишь выдвижение исходного, базисного утверждения, которое требует обоснования, т. е. тезис содержит интеллектуальное предположение, следовательно, тезис не должен приниматься без доказательства его истинности. Тезис должен иметь ригидную форму, т. е. не должен изменяться во время процедуры его доказательства или опровержения. Смена сути тезиса во время процедуры его доказательства приводит к уходу за пределы темы, подмену ее иным тематическим содержанием. Так, если тема речи – «Что такое счастье?», то выступающий может построить свое высказывание в разных направлениях, например:

Дать определение – «Счастье есть обладание благами, соединенное с добродетелью» (Аристотель) – «Великая наука жить счастливо состоит в том, чтобы жить только в настоящем» (Пифагор) – «Счастье – это внутренняя гармония. добиться ее извне невозможно. Только изнутри» (Анхель де Куатье). В зависимости от того, какое содержание включает в себя тезис, разворачивается и цепочка доказательств. Так, в первом утверждении счастливой жизнью называется жизнь добродетельная, во втором – обращается внимание на важность проживания жизни в актуальном времени без сожаления о прошлом и возлагания надежд на счастье в будущем, в третьем – душевная гармония личности.

После подбора афористичного выражения, которое, с одной стороны, является свидетельством авторитетного лица, к мнению которого прислушиваются, а с другой – выразительным, остроумным высказыванием, привлекающим внимание аудитории и побуждающим к дальнейшему совместному интеллектуальному действию, переходим к следующему шагу – выделению в тезисе ключевых понятий и построение (поиск) определения данных понятий (например, добродетель, настоящее, гармония). Топос «определение» как структур-

ный элемент рассуждения представляет собой логическую операцию дефинирования, которая:

1) раскрывает содержание (смысл) имени посредством описания существенных и отличительных признаков предметов или явлений, обозначаемых данным именем (денотата имени);

2) эксплицирует значение термина.

В процессе дефинирования термину должен быть непосредственно прописан в качестве его значения либо экстенционал (объект), либо интенционал (признак). Если термин явно не соотнесен ни с объектами, ни с признаками, он остается символом, не имеющим семантического значения. Определить термин – значит установить границы его применения. Строгая его дефиниция состоит из двух частей: дефиниендума (dfd) – определяемого имени, и дефиниенса (dfn) – определяющего выражения, раскрывающего смысл определяемого имени либо устанавливающего значение термина [1].

Определение, в первую очередь, должно быть правильным. Правильность означает, что определение соответствует истинному положению вещей.

Существует два типа определения: объективизированное (логическое) и субъективизированное (риторическое). Объективизированное определение представляет собой дефиницию того или иного понятия, содержит категориальные, главные признаки понятия: Истинная доброта заключается в благожелательном отношении к людям (Жан-Жак Руссо).

К дефинициям предъявляются различного рода требования, соблюдение которых гарантирует корректность этой логической операции. Дефиниция как логическая операция должна соответствовать четырём основным правилам:

1. Правило соразмерности и согласованности – объемы определяемого и определяющего имен должны совпадать.

2. Правило запрета круга. При нарушении данного правила возможны две разновидности ошибки «круг в дефиниции»: а) «порочный круг» (опосредованный круг), когда определяемое имя определяется через определяющее, а определяющее имя может определяться

только через определяемое; б) тавтология (непосредственный круг), когда определяемое и определяющее имена выражены одинаковыми терминами.

3. Правило неотрицательности. Дефиниция, если это возможно, не должна содержать в определяющем выражении отрицательных признаков.

4. Правило ясности и точности. Дефиниция должна раскрывать содержание посредством четко мыслимых признаков. При нарушении данного правила возникает ошибка «определение неизвестного через неизвестное» [2].

Для уяснения смысла терминов и понятий в изучении тем «Судьба», «Память», «Человек и общество», «Личность» и др. в процессе подготовки к сочинению следует обращаться к толковым, философским, энциклопедическим словарям.

Для того чтобы быть убедительным, риторическое (субъективизированное) определение помимо правильности требует новизны, неожиданности, привлекательности, например: «Моя честь – это моя жизнь; обе растут из одного корня. Отнимите у меня честь – и моей жизни придет конец» (У. Шекспир). Риторическое определение отражает не объективные параметры понятия, а только те черты, которые являются значимыми для автора высказывания. Такое определение часто схватывает сущность объекта речи. Предлагая учащимся проанализировать, какие черты выделяет тот или иной человек, мы обучаем их определенным когнитивным операциям: на основе отбора, анализа и обобщения признаков понятия, самостоятельно строить определение понятия.

Субъективизированное определение может содержать образное представление понятия через его уподобление предмету (понятию) из другого таксономического класса, т. е. в основу образного определения, его нерв составляет метафора, например: «Вдохновение – как первая любовь, когда сердце громко стучит в предчувствии удивительных встреч, невообразимо прекрасных глаз, улыбок и недомолвок. Вдохновение входит в нас как сияющее летнее утро, только что сбросившее туманы тихой ночи, забрызганное росой, с зарослями

влажной листвы. Оно осторожно дышит нам в лицо своей целебной прохладой» (К.Г. Паустовский).

Предлагая сравнить объективизированный и образный типы определений понятия «вдохновение», мы приходим к пониманию, что вдохновение очень близко к этимологическому «прошлому» слова – это дыхание Божие, которое дано уловить не каждому, а лишь тому, кто всматривается в красоту мира, прислушивается к его дыханию. Это прекрасная эмоция предстает началом творческой деятельности, когда человек становится стать сотворцом, создающим новый мир. Анализ риторических определений способен активизировать речемыслительную деятельность личности, которая вступает в пору поисков индивидуального осознания мира.

Необходимо направлять внимание и на то, что риторическое определение глубже и многостороннее, чем объективное, поскольку, помимо того, что оно рисует образ предмета речи, оно еще открывает для нас образ говорящего (пишущего), его эмоциональную, когнитивную, ценностную картину мира.

Правильное и точное определение ключевых понятий, включенных в тезис-суждение, помогает выстроить в дальнейшем верную систему аргументации, избежать подмены тезиса, поскольку определяет верный фокус развития аргументативной речи, ограничивает ее семантические и логические берега. Фундаментальным основанием становится взаимосвязь двух понятий и их взаимообусловленность. Так, если тема речи «Что такое счастье?», то выступающий может построить свое высказывание, опираясь на разные умозаключения:

1. Если учащийся выбирает аристотелевское определение «Счастье есть обладание благами, соединенное с добродетелью», его система аргументации будет сводиться к тому, что залогом счастливой жизни человека есть деятельность, направленная на благо общества.

2. Образ счастья, подсказанный пословицей «Счастье – легкая пташка: куда захотела, туда и полетела», побуждает развертывать речь в сторону описания непредсказуемости человеческой судьбы, колеса фортуны, где счастливые моменты чередуются с черными полосами, а счастье предстает преходящим явлением, гостьей в жизни человека.

Рассмотрим способы развертывания мысли при анализе ключевых понятий «гений» и «злодей»:

1. «Гений и злодейство – две вещи несовместные» (А.С. Пушкин). Цитата из «Маленьких трагедий» вводится как тезис, который необходимо доказать. Затем следует комментарий, отсылающий к автору цитаты (приступ – в терминологии античной риторики) и определению понятий.

2. Гением по происхождению называли существо, представляющее средостение между божеством и человеком. Обращение к древнегреческому пониманию понятия «гений» подводит нас к тому, что в основе гениальности лежит связь с Богом, а значит, с определенным идеалом добра и гуманности, при этом гениальность признается как дар Божий человеку, что предполагает ответственность перед высшим судом за те идеи и те поступки, который совершает гениальный человек. Исходя из этого определения развертывается и система доказательств основного тезиса.

3. Божественное начало требует от гения, чтобы он, во-первых, служил добру, любви, истине, красоте, во-вторых, чтобы он в этих качествах становился над природой человека. Когда мы говорим о гениальности человека, мы приравниваем его к чему-то сверхчеловеческому.

Таким образом, умение отбирать и выражать дефиницией категориальные признаки ключевых понятий тезиса служит основой для построения системы доказательств, иллюстрирующих, что умозаключение истинно.

Литература

1. *Грицанов А.А.* Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 1999. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/402/ДЕФИНИЦИЯ (дата обращения: 17.06.2018).

2. *Воробьева С.В.* Дефиниция / С.В. Воробьева, В.А. Бочаров, В.И. Маркин // Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных

технологий: информационно-аналитический портал. – URL: <http://gtmarket.ru/concepts/7315>) (дата обращения: 12.05.2018).

УДК 372.8:811.161.1

Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю.

*Ростовский государственный медицинский университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА СЕМЬЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Текстологический анализ учебных материалов по русскому языку как иностранному позволяет определить круг вопросов, обсуждение которых репрезентирует концепт «семья». В последнее время комплекс проблем, связанных со сферой семейных отношений, увеличивается, что должно находить отражение в учебных текстах. Лингвокультурологический подход позволяет иностранным учащимся моделировать картину мира носителей языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, русский язык как иностранный, концепт семья.

Luchkina N.V., Mirzoeva S.A., Protsenko I.U.

*Rostov State Medical University,
Rostov-on-Don, Russia*

LINGUOCULTURAL FAMILY CONCEPT REPRESENTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Textological analysis of training materials of Russian as a foreign language allows to define the range of issues the discussion of which is represented by the concept of family. The complex of problems related to the sphere of family issues has been increasing in recent years.

These problems should be reflected in the training texts. The linguocultural approach allows foreign students to simulate the world view of native speakers.

Keywords: cultural linguistics, Russian as a foreign language, the concept of family.

Лингвокультурология, исследующая взаимосвязь и взаимовлияние языка и культуры, позволяет посмотреть на общезначимые концепты сквозь призму национального мировидения. На занятиях по русскому языку преподаватели, с одной стороны, обязаны знакомить иностранных учащихся со своеобразием своей культуры, а с другой стороны, призваны искать точки сближения, чтобы продемонстрировать единство общечеловеческих ценностей, и здесь одним из первых шагов на пути к взаимопониманию будет обращение к концепту семья.

Нами не анализировалась статистика: в полных или неполных семьях воспитывались наши учащиеся, однако собеседования с ними на занятиях и вне их позволяют констатировать, что подавляющее большинство – выходцы из полных патриархальных семей. Редкие случаи развода родителей встречались у учащихся из стран Латинской Америки – арабские, азиатские, африканские учащиеся говорили об отсутствии одного из родителей только в результате его смерти. В прочности браков, существующих в странах наших обучающихся, убеждают нас и статистические данные, публикуемые в Интернете [4]. То есть институт семьи во многих странах Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока продолжает пользоваться уважением, а семейные отношения представляют собой неоспоримую ценность. Многие матери наших обучающихся занимаются домом, детьми, но в последние десятилетия среди них все больше встречается женщин, занятых своим бизнесом либо работающих в государственном секторе, в чем нас также убеждают статистические данные.

«Концепт СЕМЬЯ как ядро концептосферы семейных родословных относится к тем концептам, которые представляют собой ключевые понятия культуры, опорные точки национального менталитета. В языковых единицах, составляющих концепт СЕМЬЯ, аккумуляиро-

ваны важнейшие понятия материальной и духовной культуры, которые транслируются в языковом воплощении от поколения к поколению», – говорится в статье Н.Н. Рухленко в «Антологии концептов» [5, С. 28].

Для занятий по русскому языку преподаватели стремятся найти такие учебные тексты, которые могли бы всесторонне познакомить иностранных учащихся с жизнью российских семей: с ее радостями и проблемами, надеждами и поражениями. Будучи уже взрослыми, наши учащиеся готовы к диалогу на серьезные темы.

Приведем в качестве примера работу над одним из текстов, посвященных жизни семьи. В нашем учебнике для чтения в I семестре первого года обучения предлагается текст, который называется «Золотая рыбка» [3, С. 186]. Сюжет его заключается в том, что восьмилетняя девочка, с детства любящая «Сказку о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, верит в чудо исполнения сильных желаний и, когда отец покупает ей золотую рыбку для аквариума, загадывает свое самое главное желание: чтобы ее родители никогда не расставались. И это чудо происходит: ссорившиеся до этого родители с радостью сообщают дочери о предстоящем рождении брата. В этом тексте 245 слов, однако его небольшой объем и незамысловатое содержание позволяют провести многоплановую работу: произнести на занятии имя Пушкина, рассказать, что его произведения охотно читают не только взрослые, но и дети; вспомнить сюжет сказки и обсудить проблему человеческой жадности и тщетности удовлетворения нескончаемых желаний. Иностранцы постигают иерархию ценностей русского общества, среди которых важное место отводится семье. Неизбежно надо будет объяснить учащимся актуальность для России проблемы неполных семей, поэтому страх маленькой девочки, что ее родители могут расстаться, вполне обоснован. На занятии может быть затронута еще одна важная сторона человеческого общежития – благодарность за сделанное добро. В нашем тексте девочка дает брату имя Саша в честь великого русского поэта, написавшего ее любимую сказку. Содержание текста дает повод обсудить семейные проблемы, существующие в странах, откуда прибыли учащиеся.

В целях знакомства с российскими культурными традициями уместно будет вспомнить о существовании всероссийского праздника, отмечаемого 8 июля, – Дня семьи, любви и верности.

Целый ряд текстов, посвященных описанию различных семейных историй, позволит понять иностранцам, как распределяются роли в российских семьях; какие отношения существуют между родственниками; о каком будущем для своих детей мечтают россияне; почему в России много анекдотов, посвященных тещам; из чего складывается семейный бюджет; что является причиной семейных конфликтов; какие предпочитаемые формы досуга есть у российских семей и т. д. И каждый раз на занятиях создаются условия для оценки узнанного и высказывания собственного отношения к обсуждаемым вопросам.

Лингвокультурологический подход предполагает обучение пониманию иноязычных шуток. В нашем учебнике есть анекдоты на семейную тему [3, С. 45]. Иностранцы по-разному реагируют на тексты с не очень серьезным содержанием. По мнению некоторых из них, юмор не всегда уместен, когда речь идет, например, о создании семьи. Так, в одном из текстов рассказывается о решении девушки подшутить над своими поклонниками, и она кладет в торт три монеты, хотя молодые люди поначалу думают, что единственная монета достанется счастливцу, который станет ее избранником. Зачастую интрига этого текста остается не вполне понятной для наших обучающихся, либо они к такой шутке относятся скептически, если не с осуждением.

Порой содержание текстов может вызывать удивление у иностранных учащихся, приехавших из стран с патриархальным укладом жизни, где гендерные роли отличаются от тех, которые существуют в российском обществе. Многочисленные вопросы вызвало у иностранных учащихся содержание текста «Самостоятельный человек» [1, С. 34–35], повествующего о перевоспитании женой своего мужа. Чтобы побудить мужчину быть более самостоятельным, жена договаривается с его другом о специально придуманном ею испытании, которое заставило бы мужа принимать самостоятельные решения в необычных для него условиях. Иностранцы вначале не поняли, что та-

кая ситуация была придумана женой в воспитательных целях. Они спрашивали, многие ли русские женщины способны на такие поступки, часто ли им приходится брать руководство мужем в свои руки и чем обусловлена порой инфантильность русских мужчин.

С большим интересом иностранные учащиеся знакомятся с историей брака Петра и Февронии, ставших символом любви и верности. Они понимают, что смелость, решительность, находчивость русских женщин существовали всегда. Не перестают эти качества быть востребованными и сегодня, когда в стране произошли большие социально-экономические преобразования. Вспомним русские сказки, в которых жена всегда дает мужу мудрые советы и помогает в выполнении, казалось бы, невероятных заданий царя-батюшки. Взгляд на значимую роль женщины в семейных отношениях закладывается в наше сознание с детства.

Во втором семестре, когда арсенал речевых средств учащихся уже достаточно большой, для бесед, обогащающих концепт семья, предлагаются такие вопросы:

- Как вы понимаете выражение «идеальная семья»?
- Как вы считаете, является ли ваша семья «идеальной»? [2, С. 10].
- Кто должен играть главную роль в воспитании детей?
- Как долго родители должны помогать своим детям и в чем должна состоять их помощь?
- Когда ребенка можно считать самостоятельным?
- Как решаются эти проблемы в вашей стране и в вашей семье? [2, С. 16].

Актуальной проблемой в молодежной аудитории является тема поиска избранника / избранницы. Учащимся для самостоятельной работы предлагается познакомиться с текстом «Душа общества», в котором девушка знакомит родителей со своим молодым человеком, а он приходит в гости с металлическим роботом, изготовленным им [2, С. 27–28]. И на родителей большее впечатление производит неживое существо, нежели предполагаемый жених, так как робот умеет поддержать беседу. Этот текст был включен в учебное пособие 2012 года издания, однако «прогресс» не стоит на месте, и появилось

уже достаточно киносюжетов и реальных историй о предпочтении искусственных партнеров живым.

Надо сказать, что для учащихся медицинского вуза могут оказаться небезынтересными многие вопросы, ставшие предметом обсуждения в средствах массовой информации в последнее время. Прежде всего, это вопросы, связанные с суррогатным материнством, экстракорпоральным оплодотворением, с подходом к определению гендерной принадлежности ребенка, с путями преодоления демографического кризиса в некоторых странах, в том числе в России, и пр. Таким образом, можно констатировать, что круг вопросов, связанных с концептуализацией семьи, значительно расширяется в связи с изменениями, происходящими в обществе, и растущими возможностями медицины и технического прогресса. Считаем, что обсуждение актуальных, в том числе достаточно сложных проблем, вполне уместно в студенческой аудитории, так как от решения этих вопросов, от оценки происходящего в сфере семейных отношений во многом зависит наше будущее.

Результатом лингвокультурологического подхода в обучении РКИ является преодоление барьеров межкультурной коммуникации и моделирование новой мозаичной языковой картины мира, что является насущной необходимостью для лиц, предполагающих провести на территории России несколько лет при условии окончания угрозы заражения коронавирусом. Надо отметить, что наши рассказы о России, о ее культуре, традициях, разного рода демонстрационные материалы, фильмы мотивируют иностранных учащихся стремиться приехать на обучение сюда, о чем они постоянно говорят своим преподавателям, занимаясь дистанционно.

Лингвокультурная репрезентация на занятиях по РКИ культурно значимого концепта «семья» позволяет обнаружить как сходство, так и различие в оценке разными народами огромного комплекса вопросов, связанных с семейной сферой.

Литература

1. Обучение чтению: учебное пособие / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, С.М. Дьяченко и др. – Ростов н/Д: Издательство Ростовского государственного медицинского университета, 2018. – 184 с.
2. Ждем вас в России: пособие для студентов-иностранцев / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, С.А. Мирзоева и др. – М.: ВУНМЦ Росздрава, 2012. – 210 с.
3. Мы учимся в России: учебник / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, Т.Н. Прокудайло и др. – Ростов н/Д: Издательство Ростовского государственного медицинского университета, 2018. – 246 с.
4. Почему мы разводимся в 2 раза чаще, чем раньше, и это хорошо? – URL: <https://pate.in.ua/statistika-razvodov-v-mire/> (дата обращения: 23.01.2021).
5. *Рухленко Н.Н.* Антология концептов / Н.Н. Рухленко; под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2006. – Т. 4. – 358.

УДК 372.881.161.1

Чергинская И.А.

*Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗНАЧЕНИЯ УСЛОВИЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о создании учебника по методике преподавания русского языка, где должны быть логично соотнесены материалы о современных технологиях обучения студентов-филологов и разработки практических занятий по синтаксису, где, в частности, при изучении значения условия на уровне сложно-подчиненного предложения используются элементы таких технологий. Обосновывается логичность использования в работе не упражнений, а специально отобранных конструкций из текстов художе-

ственной литературы и специальных кейс-заданий, исследовательских игр и опор, где студенты могут показать свои знания, решить поисковые задачи, проявить способности в совместной работе.

Ключевые слова: педагогическая технология, обусловленность, предложения неиндикативного и индикативного типа, недифференцированные и дифференцированные союзы.

Cherginskaya I.A.

*Uzbek State University of World Languages,
Tashkent, Uzbekistan*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE MEANING OF A CONDITION IN A SPECIALIZED UNIVERSITY

Abstract. The article raises the question of creating a textbook on the methodology of teaching the Russian language, where materials on modern technologies for teaching philology students and the development of practical lessons on syntax should be logically correlated, where, in particular, when studying the meaning of a condition at the level of a complex sentence, elements of such technologies are used. The consistency of using not exercises in work is substantiated, but specially selected structures from fiction texts and special case studies and stimulating research games and supports, where students can show their knowledge, solve search problems, and demonstrate abilities in joint work.

Keywords: pedagogical technology, conditioning, sentences of non-indicative and indicative type, undifferentiated and differentiated unions.

Создание учебников и учебных пособий по методике преподавания русского языка и литературы – это довольно сложный процесс, предполагающий накопление определенного опыта в работе со студентами, учет их возрастных и психологических особенностей, целей и задач обучения, интереса к знаниям и достижению необходимых умений и навыков. Преподаватель современной формации не доволь-

ствуется традиционными методами и приемами организации занятий, использует достижения передовых педагогов, осмысленно и умело вводит то новое, что предполагают разработчики интерактивного, коммуникативного, личностно-ориентированного, развивающего обучения. Соответственно и студенты, которые планируют стать учителями, должны иметь на вооружении методическую литературу, где, помимо теоретических сведений, должен содержаться практический материал, который поможет ориентироваться и идти в ногу со временем, соответствовать своим «продвинутым» ученикам.

В этом отношении хорошим подспорьем для студентов-филологов является учебник Л.Т. Ахмедовой и Е.А. Лагай «Современные технологии преподавания русского языка и литературы», где говорится, что «...для сегодняшней педагогической науки важнейшим направлением деятельности становится коренное обновление педагогического инструментария, другими словами, технологий обучения и воспитания» [1, С. 4].

В этом учебнике не просто изложен необходимый для будущих учителей-словесников теоретический материал, но и предлагаются кейс-задания и задания для самостоятельной работы; не только в общем виде охарактеризованы педагогические технологии, но и приведены примеры их использования; не только приведены современные методы обучения, но и указаны их сильные и слабые стороны; не только даны вопросы по темам, но и предложены методические разработки с использованием конкретного инновационного метода обучения.

К настоящему моменту разрабатываются все новые педагогические технологии, их уже накопилось немало. Профессор В.И. Андриянова предложила классифицировать их по следующим параметрам: педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса; педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся; педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса; педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала; педаго-

гические технологии развивающего обучения; частнопредметные педагогические технологии (по отдельным школьным и вузовским дисциплинам) [2, С. 27–28].

Каждый параметр определяет возможность использования элементов нескольких технологий в рамках одного общего или соотносимого подхода. Такое многообразие технологий и методик открывает перед преподавателем вуза широкие возможности. К тому же нельзя не согласиться, что эти технологии относятся к разряду гуманитарных и, как отмечено В.И. Чупрасовой, отражают определенные условия, средства и способы самовыражения людей, самореализации их интеллектуальных и духовно-нравственных качеств [3].

В нашей статье мы хотим поделиться опытом работы со студентами-филологами, ограничившись рамками представления отдельных педагогических технологий при отработке специфики сложноподчиненных предложений, где между предикативными частями возникает обусловленность и реализуются синтаксические условные отношения.

Изучение значения условия в специализированном вузе предполагает усвоение особенностей союзов недифференцированного и дифференцированного типа. На лекциях студенты знакомятся с такими понятиями грамматики, как построения неиндикативного и индикативного типа, модальное значение конструкции и ее соотношение с временным планом. Указанные понятия закрепляются на практических занятиях, где акцент делается на своеобразии построения предложений, где между структурными частями устанавливаются условные отношения, актуализаторами которых служат прежде всего специальные союзы. Ориентир только на союзы не всегда верен, поскольку характер отношений между предикативными частями зависит от целого комплекса показателей, влияющих на общую семантику сложного предложения. Студенты легко убеждаются в этом, получив для вводного этапа работы задание на опознавание значения условия в предложенных конструкциях:

1. *Если бы только ты мог меня понять!*
2. *Если бы ты понимал, как сложно будет решить эту задачу!*

3. Если бы ты понимал сложность задачи, то не требовал бы от меня решить ее сейчас и сразу!

Используя приемы технологии обучения в сотрудничестве, преподаватель добивается того, что студенты, разбитые на группы, посоветовавшись, поспорив, озвучивают свои выводы. Первое предложение представляет собой простое предложение (имеет одну предикативную часть), слово *если* не является скрепой (нет двух частей, главной и придаточной), в целом выражает семантику пожелания. Второе предложение признано студентами сложноподчиненным после некоторых сомнений и споров, поскольку была допущена возможность задать вопрос от информативно недостаточного слова из первой части (*понимал – что?*) и установлена зависимость второй предикативной части от первой. Однако условные отношения отсутствуют. В третьем предложении почти все студенты увидели реализацию условных отношений, поскольку выявили возможность осуществления действий при определенных условиях. Подача самого задания осуществлялась в виде проблемной ситуации, когда студенты не только должны были достойно выйти из нее, произвести поиск и найти ответ на сложный вопрос о специфике конструкции, где присутствует значение условия. Практические занятия по синтаксису, как никакие другие позволяют преподавателю обратиться к текстам из художественных произведений. Выбор осуществляется в соответствии с учебными задачами, насыщенностью текстов изучаемыми конструкциями. На практическом занятии, при изучении актуализации значения условия, нами были использованы отрывки из повести Л. Толстого «Хаджи-Мурат».

Студентам необходима выработка навыка не только узнавания нужной конструкции, но и ее анализа, аргументации в отстаивании своей точки зрения. Чтобы отстоять свою правоту, нужны определенные знания и умение выявлять сигнальные признаки синтаксического значения. При этом важно, чтобы студенты не были сбиты с толку или запаниковали, встретив какие-либо омонимичные элементы. Поэтому, на наш взгляд, предложение провокационной конструкции активизирует мыслительную деятельность студентов и заставляет их

ответственно отнестись к анализу и установлению статуса структурных и семантических компонентов сложного предложения. Отвечающим этой целеустановке было предложение: *Когда сдали первую сдачу, Воронцов открыл табакерку и сделал то, что он делывал, когда был в особенно хорошем расположении духа...* [4, С. 394].

Отметим, что студенты не растерялись в общей оценке предложения, указав, что оно является многочленным сложноподчиненным предложением с параллельным и последовательным подчинением придаточных. Они довольно уверенно составили схему предложения. Не вызвало затруднений установление уровней членения и характеристики структуры по уровням (расчлененная / нерасчлененная, гибкая / негибкая, моносубъектная / полисубъектная), указание средств связи и типа связи (союзы / союзные слова / соотносительные слова; союзная / относительная / соотносительная), определение позиции придаточных (препозитивная / интерпозитивная / постпозитивная). А вот омонимичные элементы, а именно союзы *когда* (для первой придаточной части) и *когда* (для третьей придаточной части), насторожили их. Для установления статуса союзов и определения семантики придаточных частей уместно использование приемов смысловой замены, перебора вариантов, подбора синонимов и др. Эти приемы вовлекают в работу всю аудиторию, стимулируют студентов предлагать свои версии, искать правильное решение вопроса. В результате этой работы первый союз *когда* признается показателем синтаксического значения времени, соотносимым с союзом *после того как*, содержащим указание на последовательность действий в придаточной и главной частях. Второй союз *когда* имеет тусклый оттенок времени, но активизирует показатель условности действий, логично допускает замену союзом *если* и описательный оборот при том условии, что находился в хорошем настроении.

Процесс распознавания характеристики и установления статуса компонентов конструкции ведется при ненавязчивом контроле преподавателя, который наблюдает, задает стимулирующие вопросы, подводит к нужному выводу.

Отметим, что каждый преподаватель отдает предпочтение какой-то эффективной технологии, которая ему представляется наиболее приемлемой на определенном этапе занятий, при прохождении отдельной темы, в аудитории с сильной или слабой подготовкой. Но любая технология требует от самого преподавателя серьезной подготовки, поскольку предполагает научный подход к содержанию обучения, отбор учебного материала, систему заданий по выработке необходимых навыков и умений, где не последнее место занимают эстетический и воспитательный компонент.

Литература

1. *Ахмедова Л.Т.* Современные технологии преподавания русского языка и литературы / Л.Т. Ахмедова, Е.А. Лагай. – Ташкент, 2016.

2. *Андрянова В.И.* О сущности педагогических технологий (к вопросу об истории и диалектике понятия и основаниях классификации технологий) / В.И. Андрянова // Личностно-ориентированный подход к современному обучению и воспитанию: сборник статей. – Ташкент, 2007. – Ч. 1. – С. 20–28.

3. *Чупрасова В.И.* Современные технологии в образовании / В.И. Чупрасова. – Владивосток, 2000.

4. *Толстой Л.Н.* Хаджи-Мурат / Л.Н. Толстой // Повести. – М., 1978. – С. 353–465.

СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ

УДК 811

Евдокимова А.Г.

*Казанский государственный медицинский университет,
г. Казань, Россия*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФОНЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ РУССКОГО И ИНДОАРИЙСКИХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ КЛАССИФИКАЦИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ Л.З. ШАКИРОВОЙ

Аннотация. Описание фонетических систем проведено в соответствии с классификацией, предложенной Л.З. Шакировой, с учетом явлений общих, частично совпадающих и полностью отсутствующих в родном языке обучаемых, что позволит преподавателю решать, какие явления русского языка возможно представить ознакомительно, а какие – отрабатывать специально.

Ключевые слова: обучение, фонетика, гласные, согласные, ударение, классификация, русский язык, индоарийские языки.

Evdokimova A.G.
Kazan State Medical University,
Kazan, Russia

**FEATURES OF THE PHONETIC SYSTEMS
OF THE RUSSIAN AND INDO-ARYAN LANGUAGES BASED
ON THE CLASSIFICATION OF COMPARATIVE TYPOLOGICAL
ANALYSIS BY L.Z. SHAKIROVA**

Abstract. Description of phonetic systems conducted in accordance with the classification of L.Z. Shakirova, taking into account the phenomena of shared, overlapping, and completely absent in the native language of the learners, allowing the teacher to decide what phenomena of the Russian language it is possible to provide the evaluation and what to practice specifically.

Keywords: learning, phonetics, vowels, consonants, stress, classification, Russian, Indo-Aryan languages.

В настоящее время большое внимание уделяется взаимодействию и совместной деятельности разных народов. Одной из таких форм взаимодействия является изучение системы русского языка иностранными учащимися, обучающимися в российских вузах. Нет нужды обосновывать необходимость знания языка территории проживания, так как для каждого человека это очевидно: жить в социуме и быть свободным от него – невозможно. Так и иностранные граждане испытывают необходимость в овладении навыками владения русской речью как основы языка-посредника. В этом плане задача преподавателя-русиста состоит в совершенствовании методов и приемов обучения.

Специфика обучения иностранным языкам предполагает рассматривать соотношение явлений изучаемого и родного языков как определяющий фактор в отборе учебного материала, последовательности его подачи, дозировке и формах работы над ним. С этих позиций в данной статье мы предприняли попытку сопоставления фонетических систем русского и родных языков обучаемых с целью опре-

деления транспозиционного материала, позволяющего облегчить студентам-иностранцам освоение новых форм выражения действительности.

Индоарийские языки (индийские: урду, ассамский, бенгальский, маратхи, конкани и др.) отличаются богатой системой согласных фонем (30 фонем) и относительно небольшим количеством гласных (7 фонем-монофтонгов и 7 дифтонгов). В индоарийских языках используется слоговый алфавит Деванагари. Это значит, что каждая согласная буква представляет собой не отдельный звук, а слог.

Гласные индоарийских языков делятся на долгие и краткие. Они также классифицируются по ряду (передний, средний и задний) и подъему (верхний, средний и нижний). Дифтонги в индоарийских языках представляют собой скользящий звук – сочетание двух гласных с единой артикуляцией. Произношение гласных звуков в индоарийских языках, прежде всего, обуславливается историческими причинами. При этом в ударном слоге гласный, всегда произносится дольше, чем в безударном.

Согласные индоарийских языков классифицируются по действующему активному органу речи, создающему преграду (губные, язычные, увулярные, фарингальные), по месту образования шума (губные, зубные, альвеолярные, заальвеолярные, палатальные, велярные, заднеязычные), по способу образования и по участию шума и голоса (смычные, щелевые). Характерная особенность индоарийских языков – отсутствие разделения согласных на свистящие и шипящие. Для индоарийских языков в целом характерен запрет на сочетания согласных фонем в начале слова. Серьезные структурные ограничения наложены также на конечные сочетания согласных в словах. На произношение согласных, так же, как и на произношение гласных, сильно влияют исторические причины. В зависимости от положения в исходе слова некоторые согласные оглушаются. Например, слово *хараб* («испорченный») может произноситься как *харап*, что иногда отражается и на письме. В ряде слов в индоарийских языках наблюдается перестановка согласных (метатеза), например, *врадз* и *рвадз*: оба этих слова переводятся как «день».

Ударение в индоарийских языках силовое, причем ударный слог всегда немного выше по тону длиннее, чем безударный. Ударение разноместное (падает на любой слог) и подвижное. Словесное ударение может служить для различения смысла слов, одинаковых по звучанию, и омонимичных грамматических форм одного и того же слова.

Сопоставление фонетических систем индоарийских и русского языков проводилось нами на основе трехчастной классификации, предложенной Л.З. Шакировой [3, С. 201–202]:

1. Первая группа: фонетические явления, аналогичные в русском и индоарийских языках, между которыми обнаруживается полное соответствие.

2. Вторая группа: фонетические явления, обозначаемые одним и тем же термином и аналогичные по своим функциям в русском и индоарийских языках, но имеющие свои специфические особенности.

3. Третья группа: фонетические явления, отсутствующие в родном языке учащихся.

В соответствии с данной классификацией в первую группу включены такие явления, как:

1. Классификация гласных и согласных. В обоих языках гласные классифицируются по ряду и подъему, согласные – по действующему активному органу речи, по месту образования шума, по способу образования и по участию шума и голоса.

2. Категория ударения. В обоих языках ударение силовое и количественное, разноместное и подвижное. Категория ударения является совпадающим явлением, поэтому иностранцы быстро понимают, что такое русское ударение. Особенно это проявляется в случае с редуцированными гласными.

Вторая группа представлена такими явлениями, как:

1. Произношение согласных. В обоих языках мы обнаруживаем наличие сходных гласных и согласных. Но если в русском языке согласные могут произноситься как отдельный звук, то в индоарийских языках используется слоговый алфавит. И каждая согласная буква является обозначением не отдельного звука, а слога в сочетании с гласным.

2. Долгота произношения гласных звуков. В русском языке гласные не различаются долготой: все гласные под ударением более долгие, а в безударных слогах – более краткие. То же мы наблюдаем и в индоарийских языках, но если в русском языке долгота гласного звука не выполняет смысловозначительную функцию, то в индоарийских языках долгота гласного звука влияет на лексическое значение слова.

3. Оглушение согласных на конце слова. Как известно, в русском языке звонкие согласные в конце слов оглушаются, т.е. переходят в парные глухие звуки. То же мы можем наблюдать и в индоарийских языках. Но если в русском один вариант произношения (с оглушенным согласным звуком) и один вариант написания, то в индоарийских языках допустимы два варианта произношения и также два варианта написания (с глухим звуком на конце слова или звонким).

В третью группу вошли такие явления, как:

1. Звуки свистящие и шипящие. В русском языке есть согласные свистящие и шипящие. В индоарийских же языках четкое разделение на свистящие и шипящие согласные отсутствует.

2. Стечение согласных. Для индоарийских языков характерен запрет на сочетания согласных фонем, в русском же языке такой запрет отсутствует, соответственно, стечение согласных – явление нередкое.

Исходя из этого, преподавателю русского языка как иностранного необходимо четко разграничивать те явления, которые вызывают основные затруднения при освоении русского произношения и связаны с интерферирующим влиянием родного языка, и особенности, способствующие положительному влиянию знаний учащегося на изучаемый язык. При этом основное внимание следует уделять фактам, представляющим особую сложность.

Очевидно, что не все фонетические явления нашли отражение в данной классификации при сопоставительно-типологическом анализе русского и индоарийских языков, так как не все существующие варианты произношения и диалектные наречия индоарийских языков были нами изучены и систематизированы. При этом выделенные

нами некоторые грамматические особенности, мы надеемся, помогут учителю сориентироваться в выборе приемов обучения, будут способствовать более тщательному и продуманному составлению программы изучения русского алфавита и фонологической системы в иностранной аудитории.

Литература

1. *Елизаренкова Т.Я.* Исследования по диахронической фонологии индоарийских языков / Т.Я. Елизаренкова. – М.: Наука, 1974. – 291 с.
2. *Зограф Г.А.* Языки Индии, Пакистана, Цейлона и Непала / Г.А. Зограф. – М., 1960. – 136 с.
3. *Шакирова Л.З.* Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / Л.З. Шакирова. – Казань, 1974. – 279 с.

УДК 80

Умнова Л.И.

*Мелекесская средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов,
с. Мелекес, Россия*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена специфике организации исследовательской проектной деятельности на уроках филологического цикла в старших классах. Представлены методические указания эффективного осуществления проекта в контексте требований новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, деятельностный подход, старшеклассники, лингвистика, сопоставление языков.

Umnova L.I.

*Melekessk secondary school with in-depth study of individual subjects,
Melekes, Russia*

PROJECT ACTIVITY AT THE LESSONS OF PHILOLOGICAL CYCLE AS A METHODOLOGICAL BASIS OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. The article is devoted to organization of senior pupils' research project activity at the lessons of philological courses. Methodological guidelines for the effective implementation of the project in the context of the requirements of new educational standards are selected.

Keywords: research activity, project activity, activity approach, the senior pupils, linguistics, comparison of languages.

Готовность старшеклассников самостоятельно получать общественно значимые знания о фактах и явлениях языков (татарского, русского) в ходе исследовательской проектной работы под руководством учителя опирается на весь предыдущий опыт обучения в школе [3, С. 58]. Одной из главных целей учителя-словесника в условиях реализации требований новых образовательных стандартов основного общего образования является развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию [1, С. 64]. Задачи по формированию у учащихся способности к деятельности, включающей такие аспекты как готовность к целеполаганию, готовность к оценке, готовность к действию и рефлексии становятся очень значимыми [2].

На уроках филологического цикла в школе объемное исследовательское пространство может быть задано:

- различными языковыми уровнями (фонетика, морфемика, морфология, лексика, синтаксис);
- уровнями функционирования языка (язык художественной литературы, язык СМИ, язык виртуального общения, непринужденное устное общение, научная речь и др.);
- разделами лингвистики языка в его сопоставлении с другими языками (лексикология, диалектология, ономастика, семантика, социолингвистика и др.).

Процесс вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность – процесс длительный и сложный. Он состоит из трех этапов:

1. Первый этап – организация учебно-исследовательской деятельности.
2. Второй этап – организация дополнительного образования в кружках, элективных курсах и т. д.
3. Третий этап – осуществление научно-исследовательской деятельности [1, С. 24].

Цели и задачи работы со старшими школьниками на первом этапе:

- создание проблемных ситуаций;
- активизация познавательной деятельности учащихся в поиске решений сложных вопросов, требующих актуализации знаний;
- построение гипотез.

На данном этапе учебные исследования целесообразно осуществлять во время выполнения домашнего задания. Они могут состоять из наблюдений, проблемного анализа текста, ответов на вопросы анкет, выполнения творческих заданий и работ.

На втором этапе учащиеся:

- знакомятся с историей науки и методикой проведения исследований;
- выполняют реферативные исследовательские работы;
- занимаются в кружках, посещают элективные курсы.

На третьем этапе процесса научно-исследовательской проектной деятельности перед учащимися стоят задачи по поиску и отбору литературы по теме исследования с использованием трех основных ис-

точников информации, которые помогают ориентироваться в проблеме исследования: библиотечные каталоги, Интернет, справочные издания (энциклопедии, рефератные статьи и журналы).

В условиях филологического образования выбор метода проведения исследования соотносятся с этапом сбора и анализа языкового материала. Выбор метода анализа языкового материала определяется непосредственно самим языковым материалом. В исследовательской работе старшеклассников в области языкового образования согласно принципу научности выбор методов также определяется языковым материалом, но при соблюдении принципа доступности [1, С. 25].

Неотъемлемой частью проектной работы школьников является социальная востребованность продукта. Грамотно выбранная тема, отвечающая целям и задачам исследовательской и проектной деятельности, потребности к внедрению новых технологий в школьном образовании, должна соответствовать задачам развития личности.

Примерные темы для проектных работ при сопоставительном изучении русской и татарской литературы:

1. Историческое развитие татарской и русской литературы.
2. Трагизм смутного времени. Народные эпосы «Идегей», «Слово о полку Игореве».
3. Лирика Ф. Тютчева и Дардменда.
4. Г. Тукай и русская литература. Почему Г. Тукай не прозвучал на весь мир.
5. «Ревизор» Н.В. Гоголя и «Американ» К. Тинчурина.
6. Г. Камал и А.Н. Островский.
7. Первая любовь в произведениях Г. Исхаки, Ф. Эмирхана и И.С. Тургенева.
8. Архетипы в произведениях Н. Гыйматдиновой «Сихерче», А.И. Куприна «Олеся».
9. «30 год» Ф. Хусни. «Поднятая целина» М. Шолохова.
10. Сталинские репрессии. И. Салахов и А.И. Солженицын.
11. Новое осмысление военной темы в русской и татарской литературе.

12. Судьба деревни в произведениях «В пятницу, вечером» А. Гилязова, «Высота» Х. Хайруллина, «Прощание с Матерой» В. Распутина, «Последний поклон» В. Астафьева.

13. «Дьяволиада» в русской и татарской литературе.

14. Образ матери в произведениях русских и татарских писателей («Последний срок» В. Распутина и «Әйтелмәгән васыять» А. Еники).

В соответствии с этапами исследовательской работы выделяются методы сбора, анализа языкового материала и обработки результатов проведенной опытно-поисковой работы.

Методические указания по организации исследовательской работы учащихся:

– перед стартом исследовательского проекта учителю необходимо предложить помощь обучающимся в выборе темы для проведения изысканий;

– необходимо отступить от репродуктивного способа обучения;

– осуществить переход к деятельностной педагогике, в которой ключевой компетентностью является наличие у человека теоретического мышления, способного в экстремальных ситуациях находить нужное решение и уметь действовать в нестандартных ситуациях;

– освоение обобщенных способов действия позволяет научиться решать большой круг задач за более короткий отрезок учебного времени;

– деятельностный подход предоставляет возможность акцентировать внимание на результате образования: в качестве результата образования в данном случае рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных жизненных ситуациях, в том числе, и нестандартных;

– для исследовательской и проектной работы можно использовать все методы, применяющиеся при изучении языков в школе, несколько расширив их по сравнению с программой; при реализации проекта очень важен метод сбора и анализа языкового материала.

Новые образовательные стандарты говорят о том, что учитель несет огромную ответственность перед учеником. Знание требований

ФГОС нового поколения ставит перед учителем новую задачу – воспитание и образование ученика новой формации, способного к самообразованию, ориентированного на творческий подход, обладающего высокой культурой мышления.

Литература

1. *Абрамова С.В.* Русский язык. 9–11 классы. Проектная работа старшеклассников / С.В. Абрамова. – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.

2. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 8–12.

3. *Байбородова Л.В.* Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

УДК 372.8:811.161.1

Фазлиахметов И.С.

Гимназия-интернат № 13,

г. Нижнекамск, Россия

ВЗГЛЯДЫ Л.З. ШАКИРОВОЙ НА ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СОЗДАНИЮ СОБСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В настоящее время признанным является положение о том, что текст – наиболее эффективная единица при обучении русскому языку как родному / неродному / иностранному. На основе текста формируются, развиваются и совершенствуются коммуникативные, языковые, лингвистические и культуроведческие компетенции.

Ключевые слова: Л.З. Шакирова, обучение, школа, текст.

Fazliakhmetov I.S.
Gymnasium-boarding school no. 13,
Nizhnekamsk, Russia

VIEWS L.Z. SHAKIROVA ON TEACHING SCHOOLBOYS TO CREATE OWN TEXTS

Abstract. Currently, it is recognized that the text is the most effective unit in teaching Russian as a native / non-native / foreign language. Based on the text, communicative, linguistic, linguistic and cultural competencies are formed, developed and improved.

Keywords: L.Z. Shakirov, training, school, text.

Известный ученый-методист в области методики преподавания русского языка в национальной школе Лия Закировна Шакирова в своих работах очень часто упоминала о важности использования различных текстов при обучении русскому языку. Например, «Основы методики преподавания русского языка в татарской школе» (под редакцией Н.М. Шанского, 1999), «Обучение русскому языку в татарской школе: теория и практика» (2002), «Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ)» (в соавторстве с Р.Б. Сабаткоевым, 2003), «Педагогическая лингвистика: концепции и технологии» (2008) и др. [1–5].

Так, Лия Закировна считает, что для оптимизации речемыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка важно акцентировать внимание на лингвистике текста, связанной как с языком, так и с речью. Она отмечает, что до недавнего времени при обучении написанию сочинений и изложений главное внимание уделялось логико-смысловой и композиционной стороне, в то время как собственно языковая организация оставалась вне поля зрения; и это привело к тому, что учащиеся не овладевали умением создавать собственный текст [1].

Опираясь на исследования психологов и лингвистов, Лия Закировна говорит о том, что реальной единицей связной монологической

речи является не предложение, а группа предложений, образующих авторское высказывание. Исходя из этого, задача учителя состоит в том, чтобы научить школьников не только построению предложений, но и приемам составления текста как коммуникативной единицы высшего ранга, характеризующейся смысловой и структурной завершенностью.

Возможность проведения такой работы заложена в программе по русскому языку для 5–9 классов татарской школы (2001–2010 годы), разработанной Л.З. Шакировой. Так, учащиеся 5 класса должны были узнать, что такое текст, научиться определять тему и выделять основную мысль высказывания; составлять план, отражающий содержание текста; устанавливать границы предложений, уметь расчленять текст на части; определять слова, связывающие предложения между собой. Работа, практически знакомящая учащихся с синтаксической организацией текста, продолжается в последующих классах. Включение элементов лингвистики текста в школьный курс позволяет более целенаправленно и осознанно осуществлять развитие связной речи учащихся [2].

По мнению Лии Закировны, важным фактором обучения русской монологической речи учащихся-билингвов является опережение этой работы на уроках родного языка.

Работа по обучению монологической речи на уроках русского языка должна строиться на базе знаний, умений и навыков учащихся, полученных в процессе изучения родного языка. В соответствии с этим в ходе обучения русской письменной монологической речи учитель должен максимально использовать умения и навыки, приобретенные школьниками на уроках татарского языка. Это поможет реализовать на практике общедидактический принцип «от известного к неизвестному», «от простого к сложному» [3, С. 4].

Эффективность работы по обучению монологической русской речи в национальной школе в значительной мере зависит от того, насколько она системна, чтобы планомерно и целенаправленно формировать текст. В связи с этим считаем необходимым выделить сле-

дующую систему учебных действий, связанных с работой по обучению монологической русской речи:

- 1) упражнения аналитического характера (анализ готового текста);
- 2) упражнения аналитико-речевого характера (анализ, воспроизведение готового текста – пересказ и написание изложений);
- 3) упражнения, тренирующие в создании текста (по аналогии, путем трансформации, по данному началу и т. д.);
- 4) упражнения по созданию своего текста (написание сочинений).

В этой системе требует особого внимания первоначальный этап, в ходе которого учащиеся коллективно под руководством учителя анализируют готовые тексты, представляющие различные типы речи. Также весьма эффективным средством выработки навыков создания монологической речи является работа по анализу изложений и сочинений, написанных самими учащимися.

В ходе анализа готового текста или текста изложений и сочинений самих учащихся необходимо пройти все этапы, помогающие создать текст: установление темы и основной мысли, определение типа речи, членение на микротексты и абзацы; установление завершенности, тематического единства, подчинения каждого компонента текста его общей мысли; наличие определенной логической схемы построения (композиции); связь между частями текста и между предложениями; стилистическое единство текста.

Л.З. Шакирова утверждает, что успех в развитии монологической речи в значительной мере зависит от правильного понимания задач и особенностей работы на каждом этапе предлагаемой выше системы. Четкость и целенаправленность каждого этапа (восприятие, анализ, воспроизведение и создание собственного текста) дают выигрыш во времени и экономию сил как у учителя, так и у учащихся.

Литература

1. *Шакирова Л.З.* Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / Л.З. Шакирова; под ред. Н.М. Шанского. – Казань: Магариф, 1999. – 280 с.

2. *Шакирова Л.З.* Обучение русскому языку в татарской школе: теория и практика / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2002. – 191 с.
3. *Шакирова Л.З.* Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 351 с.
4. Шакирова Л.З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф. 2008. – 271.
5. *Шакирова Л.З.* Казанская лингвистическая школа и лингвометодика / Л.З. Шакирова // Филология и образование: современные концепции и технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 14–15 февраля 2011 г.). – Казань: Издательство Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2011. – Ч. 1. – С. 50–63.
6. *Фазлиахметов И.С.* К вопросу об изучении лингвометодического наследия Л.З. Шакировой в области методики преподавания русского языка как неродного / И.С. Фазлиахметов // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (Казань, 25–27 ноября 2015 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2015. – С. 363–369.
7. *Юсупова З.Ф.* Лингвометодическая школа Лии Закировны Шакировой. Памяти выдающегося ученого Республики Татарстан Лии Закировны Шакировой / З.Ф. Юсупова // Русский язык в национальной школе. – 2015. – № 3. – С. 56–64.
8. Шакирова Лия Закировна (1921–2015): очерк жизни и научно-педагогической деятельности: к 100-летию со дня рождения ученого / сост. З.Ф. Юсупова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 16 с.

Хун Мэнни

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Глаголов речи (или говорения) в современном русском языке довольно много, так как способов передать речь тоже существует множество. Глаголами речи обычно называют глаголы, выражающие процесс говорения в его различных проявлениях. Глаголы говорения или глаголы речи – это лексические единицы, используемые для обозначения различных процессов речевой деятельности человека.

Ключевые слова: глагол, речь, русский язык.

Hung Manny

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

TO THE QUESTION ABOUT DESCRIPTION OF SPEECH VERBS IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. There are quite a few verbs of speech (or speaking) in the modern Russian language, since there are also many ways to convey speech. Verbs of speech are usually called verbs that express the process of speaking in its various manifestations. Speaking verbs or speech verbs are lexical units used to designate various processes of a person's speech activity.

Keywords: verb, speech, Russian.

В русском языке существует множество классификаций глаголов речи. Рассмотрим их подробнее.

Автор толкового словаря глаголов Л.Г. Бабенко выделяет следующие классы в рамках ЛСГ глаголов речи:

- глаголы характеризованной речевой деятельности;
- глаголы речевого сообщения;
- глаголы речевого общения;
- глаголы обращения;
- глаголы речевого воздействия.

Отсюда, устанавливая круг глаголов речи в художественных текстах, нам необходимо отнести данные глаголы к той или иной оппозиции. Так, можно выделить следующие глаголы речи и их производные: *говорить, сказать, кричать, восклицать, спрашивать, рассказывать, уверять, отвечать, молвить, перебивать, продолжать, брякать, окликать, отзываться, объявлять, уверять, закричать, выкрикивать, твердить, гаркать, проговаривать, заговариваться, договариваться, повторять, бормотать, возражать, шептать, затрещать (трещать), шамкать (прошамкал, лепетать, прибавлять, отзываться, греметь (загреметь)).*

А.А. Зализняк не только выделяет отдельные классы глаголов, в толкование которых входит глагол *говорить*, но и приводит слова, с которыми этот глагол может сочетаться.

Отметим, что все глаголы речи/говорения подразделяются на несколько групп:

- нейтральные глаголы (лингвисты называют их «семантически недифференцированными»), просто передающие процесс речи, например: *говорить, произнести, сказать*;

- глаголы более широкого значения (глаголы с широкой семантикой), они не просто передают речь, но и имеют дополнительный оттенок, например: *заметить, подчеркнуть, поправить*;

- эмоционально окрашенные глаголы (эмотивные), например: *крикнуть, проорать*;

- стилистически окрашенные глаголы, например: *глаголить, вещать, протрубить, прошипеть*.

Иногда в качестве глаголов речи используются и совсем «неречевые» глаголы, например: *завершить, начать* (*Свою речь он **завершил** словами... / Свою речь он **начал** со слов...*) [Зализняк, 1988, С. 118].

Глаголы речи придают языку особую динамику и звучание. Важно отметить, что глаголы речи вступают в синонимические и антонимические отношения.

Синонимия речевых глаголов – явление распространенное: в текстах художественной литературы употребляются различные глаголы, но с одним и тем же значением, одной и той же семой, например, глаголы *перебивать, обрывать, прерывать*. Это глаголы синонимичны друг другу, так как содержат общую сему «прерывности».

Синонимы характерны почти для всех речевых глаголов. Но не всегда синоним по своей стилистической принадлежности соответствует основному глаголу.

Так, разговорный глагол *брякать* имеет такой же разговорный синоним *бухнуть*. Глаголу *лепетать* (разг.) соответствует синоним *лопотать*, который ближе к просторечию. Глагол *объявлять* (нейтр.) имеет синоним *провозглашать*, который тяготеет к высокому стилю. Синоним *осведомляться* у глагола *спрашивать* (нейтр.) близок к публицистическому стилю. Чаще синоним и основной глагол принадлежат к одному и тому же стилю речи.

Антонимия глаголов речи встречается реже, поскольку антонимов меньше, чем синонимов. В тексте нам встретилась только одна антонимичная пара – это глаголы *шептать / греметь*, имеющие различные семы: «очень громко» и «чуть слышно».

Состав антонимичных глаголов речи пополняется за счет аспектуальных приставок, так, в глаголах *заговорить* и *договорить* приставки *за-* и *до-* придают им антонимичные значения начинательности/завершительности.

В целом речевые глаголы являются антонимичными глаголам молчания, рассматриваемым как особый класс.

Таким образом, глаголы речи, распределяясь по семантическим классам, в текстах художественной литературы могут выражать самые разные значения.

Литература

1. *Зализняк А.А.* Грамматический словарь русского языка / А.А. Зализняк. – М.: Наука, 1988. – С. 118.

УДК 372.8:811.161.1

Чжан Бинь

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Аннотация. Изучение прилагательных иностранными студентами на этапе получения ими профессионального языкового образования является важным средством обогащения их речи, овладения грамматическими нормами русского языка. Как известно, прилагательные являются частью многих научных терминов и могут выступать в качестве средства выражения в художественном или публицистическом тексте.

Ключевые слова: иностранные студенты, русский язык, имя прилагательное.

Zhang Bin

Kazan (Volga Region) Federal University,

Kazan, Russia

ERRORS IN USE OF APPENDIX NAMES

Abstract. The study of adjectives by foreign students at the stage of their obtaining a professional language education is an important means of enriching their speech, mastering the grammatical norms of the Russian language. As you know, adjectives are part of many scientific terms and can act as a means of expression in a literary or journalistic text.

Keywords: foreign students, Russian, adjective.

Данная статья посвящена изучению проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, изучающие русский язык на профессиональном уровне. Наша задача состояла в том, чтобы дать студентам задания, которые мы разработали с этими прилагательными. Это позволило нам выявить наиболее распространенные ошибки. Экспериментальной базой стал Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. Поисковый эксперимент проводился с китайскими студентами 3 курса, стажерами, приехавшими изучать русский язык в рамках программы обмена. Мы также наблюдали за устной речью студентов во время практических занятий по русской грамматике. В эксперименте приняли участие 100 студентов. Многие ошибки студентов были вызваны низким словарным запасом, незнанием прилагательного, невозможностью употребления прилагательного с существительным и т. д. Некоторые не смогли правильно определить словообразование предложенных прилагательных. Мы разработали систему упражнений, которая помогла учащимся усвоить прилагательные с учетом их функционирования в научной и художественной речи. Результаты нашего исследования представляют интерес для преподавателей русского языка как иностранного и могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков.

Изучение прилагательных создает благоприятные условия для развития речи учащихся, так как эта часть речи находится на втором месте по частоте употребления после существительных. Кроме того, анализ устных ответов студентов и письменных работ показывает, что ошибки в употреблении прилагательных являются наиболее устойчивыми. Поэтому вопрос методики изучения прилагательных по-прежнему актуален. О важности и значимости изучения прилагательных свидетельствуют исследования ученых-методистов. Важно, чтобы студенты не только распознавали прилагательные как часть речи, правильно образовывали формы степеней сравнения и т. д., но и научились правильно употреблять прилагательные в собственной речи в соответствии со стилем и типом создаваемого текста, оценивать свою и чужую речь с точки зрения коммуникативной целесообразности выбора морфологических средств языка. Ученые говорят о важности обогащения речи учащихся выразительными средствами языка (эпитетами, метафорами, синонимами) и показывают, как их можно использовать для развития языкового чувства учащихся. В то же время отмечается, что прилагательные занимают важное место в совершенствовании речевых навыков и обогащении словарного запаса, так как существует множество синонимов (например, *быстрый, стремительный, резвый, быстрый, проворный, бойкий* и т. д.), антонимов (*высокий – низкий, маленький – большой* и т. д.), паронимов (*каменный – скалистый, далекий, дальний* и т. д.), многозначных слов (*свежая газета, свежая рубашка, свежий хлеб* и т. д.). Прилагательные входят в состав многих фразеологических единиц (*золотая середина, кисейная барышня, казанская сирота* и т. д.), пословиц и поговорок (*В здоровом теле – здоровый дух. Старый друг лучше новых двух* и т. д.). Наше исследование направлено на выявление трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты при употреблении прилагательных. Это помогло нам выделить те аспекты, на которые следует обратить особое внимание при обучении русскому языку иностранных студентов. Результаты эксперимента показывают, что при употреблении прилагательных иностранные студенты испытывают трудности, обусловленные следующими факторами:

1. Бедный словарный запас студентов: многие студенты знают очень небольшое количество прилагательных.

2. Отсутствие должного внимания к прилагательным, входящим в состав научных терминов: некоторые студенты не считают их прилагательными.

3. Неспособность объяснить значение прилагательных по контексту: некоторые студенты не догадываются о значении прилагательного даже при наличии существительного.

4. Отсутствие сформированных грамматических навыков: некоторые обучающиеся не могли правильно написать окончания прилагательных, нарушали правила согласования.

5. Отсутствие сложных прилагательных в речевой практике иностранных студентов: некоторые студенты избегают сложных прилагательных и стараются не употреблять их в собственной речи.

6. Отсутствие навыков сочетания прилагательных с существительными: некоторые учащиеся не могли правильно использовать прилагательные *коричневый* и *каштановый* и т. д.

7. Отсутствие навыков использования прилагательных в профессиональной речи: некоторые студенты не могут использовать лингвистические термины, содержащие прилагательные, и не могут их объяснить.

8. Отсутствие навыков подбора синонимов и антонимов из прилагательных.

9. Имеются различия в употреблении прилагательных в русском и родном (китайском) языке учащихся. Как известно, прилагательные в китайском языке не изменяются.

Учитывая выявленные трудности, нами были разработаны методические рекомендации по изучению прилагательных китайскими студентами. Наши рекомендации будут полезны как преподавателям русского языка, так и студентам.

Методические рекомендации по изучению прилагательных:

1. Обогащение речи иностранных студентов прилагательными, составление словарей прилагательных.

2. Употребление прилагательных в речи и письме: составление предложений.

3. Составление диалогов с прилагательными в учебной и научной сферах общения.

4. Выступление студентов с краткими докладами по прилагательным.

5. Обогащение речи учащихся лингвистическими терминами, включающими прилагательные.

6. Изучение способов образования прилагательных: наиболее продуктивными являются суффиксальный способ и сложение основ и слов.

7. Работа со словарями: уточнение лексического значения прилагательных: прямое и переносное значение слова: *красное платье – красная нитка*.

8. Изучение фразеологизмов, содержащих прилагательные: *золотые руки, белый танец, белые мухи, красная строка, Красное Солнышко, красный молодец, красная девица* и др.

Прилагательные изучаются в русском языке как иностранном на первых уроках по РКИ. Лексический минимум по РКИ содержит такие прилагательные, как *активный, английский, англо-русский, белый, богатый, большой, веселый, высокий, городской, горячий, детский, дешевый* и др. Приводится отдельный перечень лингвистических терминов, включающий термины с прилагательными: *винительный падеж, возвратный глагол, вопросительное местоимение, вопросительный знак, восклицательный знак, гласный звук, дательный падеж, единственное число, множественное число, женский род, мужской род, мягкий согласный* и др.

Это означает, что на начальном этапе своего обучения иностранные студенты знакомятся с общеупотребительными прилагательными и прилагательными, встречающимися в терминах. Однако во время чтения текстов и в процессе живого общения иностранцы встречаются с новыми, неизвестными прилагательными, которых нет в лексическом минимуме.

Литература

1. *Азимов Е.Г.* Новый словарь методических терминов (теория и практика языкового обучения) / Е.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.

2. *Лысакова И.П.* Русские слова в зеркале китайского языка: лингводидактический аспект / И.П. Лысакова, Ц. Ян // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 6. – С. 43–53.

УДК 372.8:811.161.1

Шоканова Р.Д.

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

МОДУЛЬНАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ТИПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены критерии интегрированной модульной технологии по обучению русскому языку в билингвальной среде, технологии, проектирующей учебный процесс с использованием системного анализа, алгоритмизации, модульности, инженерии знаний, дающей гарантированный результат при полном освоении знаний.

Ключевые слова: билингвальный тип образования, системный анализ, алгоритм, модульность, инженерия знаний, полное освоение знаний, гарантированный результат, компетенция.

Shokanova R.D.

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

MODULAR INTEGRATIVE ADAPTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN A BILINGUAL TYPE OF EDUCATION

Abstract. The article presents the criteria for an integrated modular technology for teaching the Russian language (languages) in a bilingual environment, which designs the educational process using system analysis, algorithmization, modularity and knowledge engineering with a guaranteed result and full mastering of knowledge.

Keywords: bilingual type of education, system analysis, algorithm, modularity, knowledge engineering, full mastering of knowledge, guaranteed result, competence.

Само собой разумеется, что учебно-воспитательный процесс должен быть не только интересным, результативным, продуктивным, но и творческим, и не только компетентностно направленным, а самое главное, на наш взгляд, компетентностно результативным. Для того чтобы достичь такого уровня знаний, необходимо в учебно-воспитательном процессе применять инновационные технологии. Г. Драйден и Д. Вос, новозеландские ученые-методисты, в своей книге «Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому» отмечают то, какой должна стать школа, в том числе высшая школа, чтобы соответствовать требованиям нашего стремительно меняющегося общества, как использовать мозг для освоения бесконечных изменений в области новых технических и информационных технологий в процессе обучения и как научить мир учиться по-новому. Они отмечают, что «во всем мире, в любом бизнесе, 25%-ный уровень брака рассматривался бы как финансовое бедствие. Учебные заведения – единственные организации, который считают такой результат вполне допустимым» [1, С. 3].

Сегодняшняя ситуация диктует необходимость объективного, научного, инновационного изучения языковых процессов и разработки системы мер по усвоению русского языка в Республике Казахстан, где в основном присутствует билингвальная среда.

Особенностями двуязычного образования национальных (казахских) учащихся в билингвальной среде является то, что второй язык становится объектом изучения и одновременно средством общения и языком преподавания. Билингвальное обучение предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной (иноязычной) культуры, развитие учащегося как двуязычной личности (билингва). Стоит отметить важность образовательного этапа, связанного с переходом обучения с родного языка учащегося на неродной или государственный. В данной статье рассматривается вопрос о результатах научно-методического исследования, касающегося овладения русским языком по технологии как профессионалами, так и новичками.

Учащиеся-казахи, изучающие русский язык, используют два языка – родной (первый) и русский (второй). Это и называется билингвальным типом обучения, при котором они могут чувствовать легкий дискомфорт и нуждаться в психологической поддержке.

Новизной данной педагогической интеграционной технологии являются принципы интеграции системного анализа, алгоритмизации, модульности и инженерии знаний, рассматриваемые в целостности, в органическом единстве, и опережающее изучение теоретического материала с запрограммированным образовательным процессом для полного освоения знаний с гарантированным результатом в билингвальной среде.

В наш век цифровых и нанотехнологий в высших школах активно внедряется модульная педагогическая технология по обучению языку (языкам), основывающаяся на нескольких принципах, одним из которых является принцип системного анализа. Благодаря современному системному анализу определена последовательность действий по установлению различных структурных связей построе-

ния модуля. В основу построения методики легли анализ и синтез концепции системного анализа, представляющие собой обобщение практики работы со сложными системами.

Второй принцип, который лег в основу технологии – концепция алгоритмизации, являющаяся основой многих технологий и методов обучения. Обучающий алгоритм представляет собой совокупность точно сформулированных правил (операций), определяющих строгую логическую последовательность, форму и методы передачи учебной информации от преподавателя или обучающей программы учащемуся.

Третий принцип, который лег в основу технологии, это концепции модульности. Модуль (алгоритм) состоит из нескольких занятий (9–12), каждое из которых выполняет свою функцию, т. е. модуль состоит из следующих компонентов: цели, образовательного процесса, тренингов, диагностики, коррекции, контроля, результата-компетенции. С целью отбора материала, его компоновки, оперативного использования и подачи в «сжатом», компактном, удобном с методической точки зрения виде используется концепция инженерии знаний, рассматриваемая в русле всевозможных типов моделей представления знаний.

Специальная отрасль информационной технологии – инженерия знаний (Knowledge Engineering) – направлена на исследование проблем представления и использования знаний. Составными частями модульной интегративной адаптивной образовательной технологии являются системный анализ – фактор системности и последовательности, инженерия знаний – фактор сжатия, алгоритмизация – фактор образцов, модульное обучение – фактор модульности, что, соответственно, формирует мобильность знания, гибкость метода, критичность мышления, результативность компетенции.

В методологии и теории любой науки, в системе взглядов, явлений, процессов основой системы является концепция (от лат. *conceptio* – понимание, восприятие, система) – система взглядов, определенный способ понимания трактовки явлений, процессов, определенная точка зрения на совокупность явлений, руководящая

идея для их систематического освещения, ведущий замысел в структуре теории [2, С. 137]. Рассмотрим некоторые основные концепции модульной интегративной адаптивной технологии по обучению русскому языку.

Концепция полного усвоения материала, заложенная в технологии, построена на процессе такого психического отражения как познание, обеспечивающее приобретение и максимально полное усвоение знаний [3, С. 137].

Концепция гарантированного результата предусматривает гарантированный результат, который, в свою очередь, формирует компетентность. Гарантированный результат заложен в самом механизме технологии [4, С. 65].

Образец модульной интегрированной адаптивной технологии преподавания русского языка в билингвальном типе образования.

Модуль № 1.

1. Входной тест (проверочный этап).
2. Цель (цели) (вводно-разъяснительный и целеустанавливающий этап).
3. Содержание образования (обучающе-развивающий этап).
4. Тренинг, упражнения (тренинговый этап).
5. Мониторинг. Диагностические процедуры (проверочно-диагностируемый этап). Инструментарий и показатель измерения результатов содержания образования «Диагностика» понимается и реализуется как констатация степени достижения или недостижения студентом микроцели. Задания равноуровневые, состоят из трех уровней. Задание первого уровня состоит из двух заданий.
6. Коррекция (контрольно-оценивающий этап). Коррекционные задания – трехуровневые (относительно диагностики).
7. Компетенция. При формировании компетенции необходимо учитывать степень усвояемости студентом знаний, навыков, исходя из этого технология предусматривает следующие уровни:
 - уровень *A* – соответствует минимальному уровню усвоения учебного содержания, рассчитан на студента с низкой обучаемостью,

низким уровнем учебных умений, имеющего пробелы в знании пройденного материала;

– уровень *B* – для студентов, которые при относительно невысокой обучаемости достигают хороших результатов в обучении, компенсируя недостаточное развитие способностей к отдельным мыслительным операциям прилежанием и организованностью с использованием рациональных приемов в учении;

– уровень *C* – представляет собой углубленный вариант содержания материала, который рассчитан на студента с высокой обучаемостью, положительным отношением к учению, высоким уровнем знаний, критическим, творческим мышлением и способностью делать умозаключения [5, С. 82].

Заключение

Таким образом, модульная интегративная адаптивная технология по обучению русскому языку в билингвальном типе образования выстраивает педагогическую систему в соответствии с освоением всех этапов, когда на протяжении всего учебного модуля происходит формирование компетенции. И разработчики, и пользователи относят подобные педагогические (образовательные) технологии за их уникальность к smart-проектам: просто – доступно – креативно – результативно – комфортно – профессионально.

Литература

1. *Драйден Г.* Революция в обучении. Научить мир учиться новому / Г. Драйден, Д. Вос. – М.: Парвинэ, 2003. – 368 с.
2. *Азимов Е.А.* Современный словарь методологических терминов и понятий. Теория и практика преподавания языков / Е.А. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
3. *Кларин М.В.* Педагогические технологии в образовательном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 77 с.
4. Интеллектуальная система тематического исследования научно-технической информации (ИСТИНА) / С.А. Афонин и др.; под ред.

В.А. Садовниченко. – М.: Издательство Московского университета, 2014. – 262 с. – URL: <http://istina.msu.ru/publications/book/12199002/> (дата обращения: 15.01.2021).

5. *Монахов В.М.* Разработка прогностической модели развития теории обучения для IT-образования / В.М. Монахов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – Т. 13. – № 2. – С. 65.

6. *Шоканова Р.* Модульная технология обучения казахскому языку / Р. Шоканова // Республиканский педагогический журнал «Әдіскер». – 2003. – № 1. – С. 82.

Международная научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения Шакировой Лии Закировны

16–17 февраля в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета состоялась международная научно-практическая конференция «Лингвометодическая школа в Республике Татарстан: история и современность», посвященная 100-летию со дня рождения выдающего ученого-методиста, основателя Казанской лингвометодической школы – Шакировой Лии Закировны.

На пленарном и секционных заседаниях были обсуждены вопросы по следующим направлениям:

1. Вклад Шакировой Лии Закировны в отечественную лингвологию.

2. Проблемы разработки вузовского курса методики преподавания русского и татарского языков.

3. Концептуальные основы разработки учебников русского и татарского языков для современной школы.

4. Обучение татарскому языку в условиях развития билингвизма и полилингвизма.

5. Обучение русскому языку в условиях развития билингвизма и полилингвизма.

6. Лингвометодическая наука в Республике Татарстан: традиции и новации.

7. Русский язык и проблемы формирования языковой личности в поликультурном мире.

8. Сопоставительно-типологический аспект в преподавании русского и татарского языков.

9. Современная языковая ситуация и проблемы культуры речи.

10. Научное наследие ученых в области методики преподавания русского и татарского языков.

Конференция была проведена в смешанном формате: очно и с применением дистанционных технологий. Участники из Италии, Казахстана, Узбекистана, Турции, Китая, Египта, а также из городов

России Санкт-Петербурга, Москвы, Йошкар-Олы, Абакана, Саратова, Самары, Екатеринбургa, Уфы, Ижевска, Елабуги присоединились онлайн.

Докладчики представляли такие университеты, как Веронский университет, Ферганский государственный университет, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Узбекский государственный университет мировых языков, Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, Военный институт Сил воздушной обороны Республики Казахстан, Сынцзянский педагогический университет.

Российские участники представляли такие вузы, как Санкт-Петербургский государственный университет, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, Московский государственный областной университет, Московский автомобильно-дорожный государственный университет, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Ульяновский государственный университет, Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, Армавирский государственный педагогический университет, Донской государственный технический университет, Тульский государственный университет, Ивановская государственная медицинская академия, Ростовский государственный медицинский университет, Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, Башкирский государственный университет, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, Марийский государственный университет, Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова, Казанский государственный медицинский университет, Институт языка, литературы и искусств имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, Институт истории имени Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан.

Активное участие в конференции приняли учителя русского и татарского языков школ, гимназий и лицеев Республики Татарстан, а также аспиранты, магистранты и студенты.

На открытии конференции присутствовали родственники и ученики Лии Закировны, приглашенные гости, коллеги, преподаватели кафедр русского языка и методики его преподавания, общего языкознания и тюркологии, учителя русского и татарского языков, аспиранты, студенты.

Проблематика конференции позволила ученым обсудить вопросы изучения научного наследия в области методики преподавания русского языка, вклад Шакировой Л.З. в отечественную лингвометодику, концептуальные основы разработки учебников русского и татарского языков для современной школы, проблемы обучения русскому и татарскому языкам в условиях билингвизма и полилингвизма, вопросы изучения русского языка и формирования языковой личности в поликультурном мире, современную языковую ситуацию и проблемы культуры речи.

Участники поблагодарили организаторов за особое внимание к наследию выдающегося ученого XX века Шакировой Лии Закировны, за обсуждение проблем двуязычия, разработки учебников, изучения традиций и новаций в преподавании языков.

Конференция завершила свою работу, хочется верить, что обсужденные вопросы найдут свое решение, ученики Лии Закировны, последователи ее идей продолжат дело своего Учителя, будут дальше развивать лингвометодику и Казанскую лингвометодическую школу.

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово	3
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	15
<i>Добротина И.Н., Александрова О.М.</i> КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РОДНОГО ЯЗЫКА	15
<i>Шакурова М.М., Гиниятуллина Л.М.</i> О ЗАДАНИЯХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ, ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УЧЕБНИКАХ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РОДНОМ (ТАТАРСКОМУ) ЯЗЫКУ	20
<i>Критарова Ж.Н.</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ЧАСТНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ	26
РУССКИЙ ЯЗЫК И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ	32
<i>Баранова О.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ	32
<i>Ван Сыци.</i> ОРНИТОНИМЫ В ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ	38
<i>Габдрахманова А.Н., Галимзянова И.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ	43
<i>Ганицева А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	47
<i>Глушкова О.В.</i> ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	54
<i>Гончаренко И.Э.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ	60
<i>Гордеева Л.П., Спиридонова Л.Н.</i> ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	66

<i>Давлатова М.М., Давлятова Г.Н., Косимов А.Р.</i>	
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	73
<i>Ерофеева А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	79
<i>Забуга А.А.</i> ПОНИМАНИЕ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	85
<i>Згурская О.Г., Таланина А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	90
<i>Корнеева Т.А.</i> ИМЕНА НУЛЕВОЙ СУФФИКСАЦИИ В РУССКИХ ПЕСНЯХ И РОМАНСАХ	96
<i>Кузнецова Г.Н.</i> ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ РОССИИ	102
<i>Леванова Л.В., Давлетбаева Р.Г.</i> СОСТАВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	106
<i>Ло Ли.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВА «ГОРОД» В РОМАНЕ М.Е. САЛТЫКОВ-ЩЕДРИНА «ИСТОРИЯ ОДНОГО ГОРОДА»	112
<i>Мартыненко Ю.Б., Демидова Е.Б.</i> ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПО ФОНЕТИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	117
<i>Марченко О.Н.</i> ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР	122
КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
<i>Минахметова А.И.</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИМЕН, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СВЕТОВЫЕ ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	129
<i>Михеева Т.Б.</i> ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	134
<i>Аглуллина А.Р.</i> ЗНАКИ-СИМВОЛЫ «РАК» И «ЛЕВ» В ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	140

Сабирова А.И. ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ПОЭЗИИ РУБЕЖА XX–XXI ВЕКОВ	144
Скубиёва Е.Н. МОДЕЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ	148
Хайрутдинова Г.А. ПРОБЛЕМА ПРОТОТИПИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ГРАММАТИКЕ: НА МАТЕРИАЛЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ	154
Шакмакова А.М. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	160
Шестеркина Н.В. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЕНА ЯЗЫЧЕСТВА И СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОСОЧЕТАНИЙ О СВЕТЕ)	166
Шейхи Х. ИЗУЧЕНИЕ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ОСНОВЕ ТРУДА УЧЕНЫХ-ФИЛОЛОГОВ КОНЦА 60-Х ГОДОВ)	173
Юсупова Л.Г. РЕЧЕВАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	179
Ши Даньдань. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИК-2 И ИК-5 В РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙЦЕВ	186

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ НАУКА В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Николаева Л.Н. К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЯХ	192
Бастриков Д.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ДЕФИНИЦИИ ТЕРМИНА	197
Ганиева Г.Р. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	203
Сагидуллина А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ В СФЕРЕ МЕСТОИМЕНЕЙ	208
Соколова В.О. ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ПРИСТАВОК НА -З (-С)» НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ	213

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ	219
<i>Абдуллина Ч.З., Сагдеева Ф.К.</i> КУЛЬТУРА РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ И ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ	219
<i>Биртек Тугче.</i> ГЕНДЕРНЫЙ СТЕРЕОТИП ФЕМИННОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛОВ МОДЫ)	225
<i>Буре Н.А., Мусеева В.Л.</i> РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА В ОБЛАСТИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	232
<i>Гарипова Р.М.</i> КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	237
<i>Гилязова Р.Р., Ашрапова А.Х.</i> ПРОБЛЕМА СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	240
<i>Гимадиева А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	245
<i>Даулань Майэрхали.</i> РОЛЬ СМИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ И ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ	251
<i>Иргалина З.Г., Тагирова С.А.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИНИЗМА	256
<i>Колесова Н.Н.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ БЕСЕДЫ С ПАЦИЕНТОМ	262
<i>Очилова Нилуфар.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ	267
<i>Лю Ихань.</i> МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	272
<i>Лагай Е.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ	276
<i>Насибуллина Л.М.</i> КАКОВО СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА?	281

<i>Усатенко М.Н.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ БЕРЕЖНОГО И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ	287
<i>Языков И.И.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ИСХОДНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ	292
ОБУЧЕНИЕ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА И ПОЛИЛИНГВИЗМА	298
<i>Абсалямова И.Х., Ахметова Г.М.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО (ТАТАРСКОГО) ЯЗЫКА (ТАТАР ТЕЛЕН ТУГАН ТЕЛ БУЛАРАК УКЫТУДАГЫ АКТУАЛЬ МӘСЬӘЛӘЛӘР)	298
<i>Евсеева Л.Р.</i> РОЛЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ТАТАРСКОГО НАРОДА В СТАНОВЛЕНИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	306
<i>Кузьмина Х.Х., Хадиева Г.К.</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	312
<i>Набиуллина Г.А.</i> ГРАММАТИКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ «АНА ТЕЛЕ»	317
<i>Салихова С.М., Назипова Н.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (ТАТАР ТЕЛЕ ҺӘМ ӘДӘБИЯТЫ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЗАМАНЧА ТЕХНОЛОГИЯЛӘР)	322
<i>Харисова Г.Ф.</i> РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	329
НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ	338
<i>Замалетдинова Г.Ф., Нурмухаметова Р.С.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Р.С. ГАЗИЗОВА В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ	338

<i>Харисов Ф.Ф., Харисова Ч.М.</i> ЯРКАЯ ПЛЕЯДА ДИНАСТИИ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ (КҮРЕНЕКЛЕ МӘГЪРИФӘТЧЕЛӘР ДИНАСТИЯСЕ)	344
<i>Иргашева Т.Г.</i> Е.Д. ПОЛИВАНОВ И Л.З. ШАКИРОВА – ВЫДАЮЩИЕСЯ ЛИНГВИСТЫ-ТЮРКОЛОГИ XX ВЕКА	350
<i>Фаттахова Н.Н., Файзуллина Н.И.</i> МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СИНТАКСИСА В КОНЦЕПЦИИ Л.З. ШАКИРОВОЙ	360
<i>Юсупова А.Ш.</i> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ САМОУЧИТЕЛЕЙ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ	366
ВКЛАД ШАКИРОВОЙ ЛИИ ЗАКИРОВНЫ В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ЛИНГВОМЕТОДИКУ	372
<i>Горобец Л.Н.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКИ И ИХ РЕШЕНИЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Л.З. ШАКИРОВОЙ И Т.К. ДОНСКОЙ	372
<i>Юсупова З.Ф.</i> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА ШАКИРОВОЙ Л.З.	379
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА И ПОЛИЛИНГВИЗМА	391
<i>Аминова А.А., Давлатова М.М.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	391
<i>Волкова Т.А.</i> ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ И СОПРОВОДИТЕЛЬНЫЙ КУРСЫ)	397
<i>Касьмова Р.Т.</i> О ТЕЗАУРУСНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ	402
<i>Кулькова М.А.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КОРПУСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ	408

Лотфуллина А.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ГРУППЫ PLURALIA TANTUM В БИЛИНГВАЛЬНОМ КЛАССЕ	415
Нуруллина Г.М., Сафина К.Й. К ВОПРОСУ ОБ ОБОГАЩЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	421
Павлова Н.И., Прокофьева Л.П. СМЕШАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ	425
Салимова Д.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ: К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	430
Сералиева Н.Ж. МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕНОС КАК ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОРЫ ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ (ТРАНСПОЗИЦИЯ И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ)	437
Суюнбаева А.Ж. ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	442
Урханова Р.А. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА: БИЛИНГВИЗМ В ОБЩЕСТВЕ И НА УРОКЕ (К ОПЫТУ ПРЕПОДАВАНИЯ В ИТАЛИИ)	448
Хассан М.В., Шабанова А.А. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА АРАБОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ	456
Сагитова А.Ф. ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ	462
ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ВУЗОВСКОГО КУРСА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ	467
Харисов Ф.Ф. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДИКИ (МЕТОДИКАНЫҢ ТИКШЕРЕНУ МЕТОДЛАРЫ)	467
Воителева Т.М. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА	473
Захарова Н.Н. ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛАМ ПОСТРОЕНИЯ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ	479

<i>Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА СЕМЬЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	486
<i>Чергинская И.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗНАЧЕНИЯ УСЛОВИЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ	492
СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ	499
<i>Евдокимова А.Г.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФОНЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ РУССКОГО И ИНДОАРИЙСКИХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ КЛАССИФИКАЦИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ Л.З. ШАКИРОВОЙ	499
<i>Умнова Л.И.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	504
<i>Фазлиахметов И.С.</i> ВЗГЛЯДЫ Л.З. ШАКИРОВОЙ НА ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СОЗДАНИЮ СОБСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ	509
<i>Хун Мэнни.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	514
<i>Чжан Бинь.</i> ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ	517
<i>Шоканова Р.Д.</i> МОДУЛЬНАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ТИПЕ ОБРАЗОВАНИЯ	522
Международная научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения Шакировой Лии Закировны	529

Научное издание

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА
В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**(к 100-летию со дня рождения выдающего ученого-методиста,
основателя Казанской лингвометодической школы
Шакировой Лии Закировны)**

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции**

Казань, 16–17 февраля 2021 г.

Корректор
Р.Р. Аубакиров

Компьютерная верстка
Р.М. Абдрахмановой

Дизайн обложки
Р.М. Абдрахмановой

Подписано в печать 08.04.2021.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 30,92. Уч.-изд. л. 23,14. Тираж 100 экз. Заказ 129/1.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28