

«Объединённая редакция научных журналов»

Дидактическая филология

Международный научно-методический электронный журнал

2016 - №2

Нижний Новгород, 2016.

Научно-методический журнал "Дидактическая филология" основан в 2016 году.

Электронная версия журнала на издательской платформе в свободном доступе по адресу:
<http://journals.state-and-society.ru/index.php/dfil>

Периодичность – 4 номера в год. Открытый доступ.

Для авторов: malikvad@yandex.ru (главный редактор журнала).

Подписано в печать: 01.10.2016.

© «Дидактическая филология», 2016.

© Авторы, 2016.

Редакционный совет

Главный редактор

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Ответственный секретарь

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Технический редактор

Хусяинов Тимур Маратович, магистр социальной работы, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия)

Члены редакционной коллегии

Абдуллаева Арзукуль Айюбовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой узбекского и русского языков, Университет мировой экономики и дипломатии при МИД Республики Узбекистан (Ташкент, Республика Узбекистан)

Антонякова Дарина, PhD, доцент, заведующая институтом русистики, философский факультет Прешовского университета (Прешов, Словакия)

Ахмедов Герман Ибрагимович, доктор филологических наук, профессор Технического университета г. Кемниц; директор Немецкого института менеджмента и коммуникации (Кемниц, Германия)

Ашурбекова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Бурибаева Майнура Абильтаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и теории перевода, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

Вегвари Валентина Васильевна, руководитель Русского центра, кандидат педагогических наук, доцент кафедры славянской филологии гуманитарного факультета, Печский университет (Печ, Венгрия)

Георгиева Стефка Иванова, доктор филологических наук, профессор, Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского (Пловдив, Болгария)

Дулбова Ирина, PhD, старший преподаватель кафедры русистики и восточноевропейских исследований, Университет им. Коменского в Братиславе (Братислава, Словакия)

Зайнульдинов Андрей Ахметович, PhD (Philology), профессор, Барселонский университет (Барселона, Испания)

Зумбулидзе Ия Гурамовна, доктор филологии, доцент, ассоциированный профессор Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия)

Касымова Рашида Таукеловна, профессор кафедры русской филологии и мировой литературы, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, доктор педагогических наук, профессор (Алматы, Казахстан)

Косова Вера Алексеевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Кротенко Ираида Абесаломовна, доктор филологических наук, профессор, координатор истории русской литературы департамента Славистики факультета гуманитарных наук Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ; научный руководитель проекта "BILUM" Института иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда (ФРГ); научный руководитель Международных сетевых лабораторий КФУ-УдГУ-Ун-т им. С. Бауишева и др.; ответственный секретарь Международного методического совета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (Гюстро, Германия)

Магомедова Адигат Нурахмагаджиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Михальчук Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славянского языкознания, Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь)

Наджиева Флора Султан гызы, доктор филологических наук, профессор, декан педагогического факультета, Бакинский славянский университет; главный редактор научно-методического журнала "Русский язык и литература в Азербайджане", издающегося при учредительстве Министерства образования Азербайджанской Республики в Бакинском славянском университете, главный редактор научно-популярного журнала YOL (Баку, Республика Азербайджан)

Олджай Тюркан, доктор филологических наук, профессор, Стамбульский университет (Стамбул, Турция)

Рзаев Фикрет Чингиз оглу, доктор филологических наук, профессор кафедры мировой литературы, проректор Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку, Республика Азербайджан)

Сирота Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой славистики, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо (Бельцы, Республика Молдова)

Хван Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русской филологии, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Республика Узбекистан)

Хованец Марек, PhD, магистр филологии, старший преподаватель философского факультета, Институт русистики, Прешовский университета (Прешов, Словакия)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Азизова С.М. Технологизация самостоятельной работы студентов вуза в рамках обучения иностранному языку	8
Ашурбекова Т.И. Блог-технологии в преподавании лингвистических дисциплин в вузе	13
Богданова Е.С. Обучение приёмам восприятия и понимания текста в ходе работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного на уроках русского языка в старшей школе	20
Ваджибов М.Д. Риторические задания, нацеленные на усвоение дагестанскими бакалаврами теоретического материала. Статья вторая.	33
Киквидзе И.Д. Использование психологических знаний в процессе проблемного обучения языку	48
Когай Э.Р. Трудные вопросы обучения студентов лингвостилистическому анализу художественного текста	54
Костадинова И.Д. О некоторых проблемах и путях их решения в обучении русскому языку как иностранному (на материале обучения чтению)	62
Мошникова Н.В. Методика формирования исследовательской картотеки для описания образа собаки в повести Джека Лондона «Белый клык»	75
Талис О.И. Учебный словарь словообразовательных моделей в эстоноязычной аудитории: предупреждение интерференционных ошибок на материале русской отглагольной деривации	80
Щипанская Н.П., Магомедова Т.И. Лингвокультурологические ассоциации как методическая платформа обучения русскому языку в словацкой образовательной среде	87

CONTENT

Azizova S.M. Technologization of independent work of students in the framework of a foreign language teaching	8
Ashurbekova T.I. Teacher and Students Blogs in Linguistic Education	13
Bogdanova E.S. Developing senior school students' skills of perceiving and understanding a stimulus text for essay writing	20
Vadzhibov M.D. Rhetorical tasks aimed at the assimilation of the theoretical material Dagestan bachelors. Article Two	33
Kikvidze I.D. The use of psychological knowledge in the process of problem-based teaching	48
Kogay E.R. Difficult problems of teaching students linguostylistic analysis of the literary text	54
Kostadinova I.D. On some problems and ways of their solution in teaching Russian as a foreign language (based on the material of teaching reading)	62
Moshnikova N.B. Methodics of formation of a research card index to describe the image of a dog in the story «White fang» by Jack London	75
Talis O.I. The comparative training dictionary of the Russian deverbals for Estonian learners: prevention of the negative transfer from the learner's mother tongue	80
Shipanskaja N.P., Magomedova T.I. Linguistic and cultural associations as a methodological platform in learning Russian in the Slovak educational environment	87

УДК 378.147:802/809

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С.М. Азизова

Дагестанский государственный университет

Аннотация. Приобщить студента вуза к самостоятельной работе в процессе осуществления образовательной деятельности возможно только в том случае, если будут актуализированы различные технологии умственного труда. При этом функции преподавателя трансформируются: в качестве основной выступает управленческая. В рамках обучения студентов-юристов иностранным языкам технологии умственного труда в самостоятельной работе условно разделены на 2 модуля: первичный и продвинутой. В образовательной деятельности вуза самостоятельная работа студентов непосредственно связана с использованием широкого спектра интернет-ресурсов.

Ключевые слова: самостоятельная работа в вузе, технологии умственного труда, студенты юридического профиля, иностранный язык, интернет-ресурсы.

Решение проблем личностного и профессионального развития студентов вуза сегодня требует поиска информации не только об образовательно-профессиональных интересах студента, но и потенциале его самообучения, умении его учиться, самостоятельно добывать знания, усваивать умения и навыки, необходимые для максимальной социально-экономической адаптации будущего специалиста в условиях рыночной экономики.

Успешная реализация образовательных стандартов современного вуза напрямую зависит от совершенствования содержания, технологий внедрения и мониторинга *самостоятельной работы студентов*.

Организация познавательной деятельности в высшей школе включает самостоятельную работу как одну из основных форм. Следовательно, методическое обеспечение самостоятельной работы студентов – это первичная задача преподавателя в процессе разработки учебно-методических материалов. Необходимо научить студентов учиться самостоятельно, утвердить внутреннюю потребность к познанию, сформировать навыки умственного труда с самого начала обучения в вузе, нацелить на самореализацию и самоконтроль познавательной деятельности.

В связи с этим особо *«актуальной проблемой становится поиск инновационных моделей и технологий обучения, отличающихся вариативностью методик, целью которых является развитие профессионально компетентной, творческой личности, применяющей полученные знания и приобретенные в процессе обучения умения и навыки в действии»* [6, с. 18].

Исходя из нашего педагогического опыта, наибольшей продуктивностью процесса обеспечения самостоятельной работы студентов вуза при обучении иностранным языкам обладают *технологии умственного труда*.

Технологии умственного труда студента – это система рациональных приемов, умений и навыков умственной (познавательной) деятельности, выработанных человечеством в процессе его исторического развития. Овладеть технологиями умственного труда – это значит усвоить то лучшее в организации умственной деятельности, что выработано и проверено опытом поколений [7].

Известно, что качество руководства образовательной деятельностью студентов со стороны преподавателя определяет по сути педагогическую эффективность всего процесса образования. При внедрении в процесс самостоятельной работы студентов технологий умственного труда функции преподавателя трансформируются: в качестве основной выступает управленческая функция, которая заключается в постановке перед студентами определенных учебно-практических задач, требующих систематического контроля и корректировки. Студенты должны самостоятельно получить результаты своей работы и сделать необходимые выводы, преподаватель должен оценить их труд, указать на недочеты, определить пути корректировки дальнейших перспектив. Предварительно преподаватель выстраивает системные задания, ставит задачу для каждого вида учебной самостоятельной работы, обучает студентов рациональным технологиям и приемам умственного труда, консультирует студентов перед выполнением заданий, координирует ход самостоятельной работы в аудитории и вне ее, оказывает помощь студентам в преодолении возникающих трудностей и исправлении допускаемых ошибок, подводит итоги, анализирует и оценивает результаты каждого вида работы.

При обучении иностранным языкам в вузе значимость внедрения технологий умственного труда в самостоятельную работу студентов очевидна. Многолетние наблюдения за учебной аудиторией студентов юридического профиля, изучающих английский язык, позволяют нам констатировать, что в подавляющем большинстве обучающиеся не знакомы с технологиями быстрого чтения, быстрого и точного восприятия, осмысления, запоминания и переработки учебного материала на иностранном языке; они не способны к самопроверке качества усвоения информации, в целом не владеют рациональными приемами самоорганизации умственной самостоятельной работы. Первокурсники нередко оказываются в ситуации, когда их навыки самостоятельной работы в изучении иностранных языков, полученные в школе, не соответствуют предъявляемым требованиям в университете.

В целях технологизации самостоятельной работы студентов-юристов при изучении иностранных языков мы условно разделили технологии умственного труда на 2 модуля: первичный и продвинутый.

Первичный модуль включает базовые технологии умственной деятельности: чтение разнообразной литературы на иностранном языке (публицистической, художественной, научной), письмо, конспектирование (законспектировать материал по учебнику) [2, с. 14], заучивание, воспроизведение, пользование персональным компьютером, аудио-видео

техникой и т.д., что важно и потому, что необходимые материалы «легко доступны в электронных средствах» [3, с. 26].

Продвинутый модуль включает творческие технологии умственной деятельности, направленные на развитие аналитико-конструктивных умений студентов. Опираясь на базовые технологии умственной работы, студент вступает в процесс самосовершенствования и саморазвития путем усвоения творческих технологий: он учится выполнять творческие самостоятельные задания, создавать отчеты и доклады на иностранном языке, аннотировать, реферировать, делать письменный обзор иностранной литературы по специальности, анализировать нормативные акты на языке оригинала, создавать творческие проекты, широко использовать интернет-ресурсы и т.д.

Технологии умственной работы в образовательной деятельности вуза сегодня непосредственно связаны с использованием Интернета. В обучении иностранному языку ресурсы Интернета имеют исключительное значение, так как они обеспечивают возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляют доступ к аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов [5, с. 28].

Интернет – это путь к неограниченному количеству текстовых, звуковых и видеоматериалов на изучаемом языке (электронные газеты и журналы, каталоги библиотек, архивы, правовые сайты, транскрипты некоторых телевизионных программ, веб-страницы известных правовых деятелей и т.д.). Весьма полезными для развития языковых навыков восприятия устной иностранной речи студентами является возможность просмотра телевидения. Студентов, изучающих иностранный язык, сегодня необходимо сориентировать и во множестве онлайн словарей (переводных, толковых, энциклопедических, специальных).

Таким образом, актуализация технологий умственного труда в самостоятельной работе студентов, изучающих иностранные языки, позволяет сделать обучение в высшей школе существенно более дифференцированным и индивидуальным, обеспечивает экономию времени и сил преподавателей, способствует последовательному профессиональному росту личности студента от ступени к ступени.

Литература

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. *Ваджибов М.Д.* О традициях и новациях в преподавании русского языка и культуры речи в национальном вузе // Дидактическая филология. 2016. №1. С. 13-25.
3. *Ваджибов М.Д.* Современные технологии обучения риторике дагестанской студенческой аудитории // Наука. Мысль. 2015. № 11. С. 25-29.
4. *Вербицкий А.* и др. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт // Высшее образование в России. 1995. №5.
5. *Дулбова И.* Интернет-технологии и обучение русскому языку как иностранному в вузах Словацкой Республики // Дидактическая филология. -

2016. №1. С. 26-33.

6. *Магомедова Т.И.* Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия: автореф. дисс... д-ра пед. наук. – Махачкала, 2009.

7. *Рамазанов М.Б., Азизова С.М., Багатова З.Б.* Технология умственной работы студента: Методические материалы. – Махачкала: ДГУ, 2003.

References

1. *Bespal'ko V.P.* Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. M., 1989.

2. *Vadzhibov M.D.* O tradicijah i novacijah v prepodavanii russkogo jazyka i kul'tury rechi v nacional'nom vuze // Didakticheskaja filologija. 2016. №1. S. 13-25.

3. *Vadzhibov M.D.* Sovremennye tehnologii obucheniya ritorike dagestanskoj studencheskoj auditorii // Nauka. Mysl'. 2015. № 11. S. 25-29.

4. *Verbickij A. i dr.* Samostojatel'naja rabota studentov: problemy i opyt // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1995. №5.

5. *Dulebova I.* Internet-tehnologii i obuchenie russkomu jazyku kak inostrannomu v vuzah Slovackoj Respubliki // Didakticheskaja filologija. - 2016. №1. S. 26-33.

6. *Magomedova T.I.* Formirovanie russkojazyčnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov juridicheskogo profilja v uslovijah polijazyčhija: avtoref. diss... d-ra ped. nauk. – Mahachkala, 2009.

7. *Ramazanov M.B., Azizova S.M., Bagatova Z.B.* Tehnologija umstvennoj raboty studenta: Metodicheskie materialy. – Mahachkala: DGU, 2003.

TECHNOLOGIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

S.M. Azizova

Dagestan State University

Abstract. To introduce the student to the University to work independently in the process of implementation of the educational activity is possible only if the various technologies have intellectuals. So the teacher's function transforms: a managing function is the main in this process. While teaching foreign languages law students, technology intellectuals in independent work can be conditionally divided into 2 modules: primary and advanced. In educational activities of the University students' self-study is directly linked to the use of the wide range of online resources.

Keywords: independent work in high school, technology of brainwork, law-students, a foreign language, Internet resources.

Сведения об авторе

Азизова Самера Магомедганиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Рецензент

Касымова Рашида Таукеловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и мировой литературы, Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 37.026

БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Т.И. Ашурбекова

Дагестанский государственный университет

Аннотация. В статье описывается опыт разработки и ведения образовательного блога преподавателя и коллективных студенческих блогов. Особое внимание уделяется возможностям блога как образовательной платформы в обеспечении доступа студентов к языковым ресурсам, мультимедийному контенту, а также в развитии профессиональных компетенций обучающихся, организации их сетевого взаимодействия с привлечением других сервисов Web 2.0.

Ключевые слова: образовательный блог преподавателя, коллективный блог, лингвистическая и коммуникативная компетенции, сетевое взаимодействие, веб-квест, перевод.

В настоящее время мало кто сомневается в том, что полноценную образовательную деятельность невозможно осуществлять без использования информационно-коммуникационных технологий. ИКТ позволяют сделать учебный процесс более наглядным, интересным, эффективным и, что немаловажно, более доступным для обучающихся. Преподаватели иностранных языков по достоинству оценили электронные словари, всевозможные обучающие программы, специализированные сайты. Их внимание все больше привлекают возможности, предоставляемые социальными сервисами Web 2.0, позволяющими широкому кругу пользователей Интернета быть не только получателями, но и создателями сетевого контента.

Одним из наиболее востребованных социальных сервисов Интернета являются блоги. Возможности их использования при обучении иностранным языкам достаточно широко освещаются в литературе (см., например, серию публикаций П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева в журнале «*Иностранные языки в школе*», а также их монографию [5]), однако поиск новых подходов и организационных форм работы с социальными сервисами остается актуальной задачей. В настоящей публикации предпринимается попытка осмыслить опыт ведения автором образовательного блога мониторингового типа, а также работу с коллективными блогами.

Блогом, как известно, называется личная страничка пользователя в виде дневника или журнала. Блоги классифицируются по авторству, тематической направленности, наличию мультимедиа, особенностям контента, технической основе [3]. Мониторинговым или ссылочным называется блог, основным контентом которого являются откомментированные ссылки на другие сайты. Для преподавателя иностранного языка это могут быть специализированные сайты, дидактизированные подкасты (тематические аудио- и видеофайлы для

изучающих иностранные языки), различные публикации СМИ, ресурсы медиахранилищ, другие блоги и т.п. При этом не исключается и размещение контента, разработанного самим преподавателем. Ведение ссылочного блога удобно при наличии у преподавателя различных категорий обучающихся, например, студентов разных курсов, магистрантов, аспирантов: с одной стороны, наполнение и модерация блога не требуют большого количества времени, с другой – обучающиеся, как показывает опыт, часто просматривают материалы, предназначенные для других посетителей блога, в результате чего возрастает степень их «погружения» в язык. Автор блога имеет возможность разместить материалы и для отдельных студентов, нуждающихся в коррекции языковых навыков, развитии речевых умений или выполняющих различного рода творческие задания.

Наполнение блога осуществляется по ходу учебного процесса. Контент может предназначаться для ознакомления с последующим обсуждением на занятиях, онлайн комментирования, для самостоятельной работы и контроля сформированности языковых и речевых компетенций. При этом желательно избегать многократного размещения в блоге однотипных публикаций и учитывать пожелания обучающихся, которые могут предложить новые виды работы и обнаружить в сети интересные ресурсы.

При разработке блога важно продумать, какие гаджеты будут дополнять контент. Хорошим подспорьем для автора блога и его читателей являются новостные ленты периодических изданий или корпоративных сайтов, инкорпорируемые в блог посредством веб-синдикации (*RSS*) и позволяющие следить за новыми публикациями. Так, в нашем блоге *Англэк* [1] в настоящее время представлена новостная лента *BBC News – Entertainment and Arts*, а также новостная лента сайта Дагестанского государственного университета (ДГУ).

Полезным также является предоставление обучающимся доступа к «виртуальной библиотеке» преподавателя, созданной при помощи сервиса социальных закладок (*social bookmarks*). Наша виртуальная библиотека создана с помощью закладок *Diigo*. С ее содержанием можно ознакомиться в блоге *Англэк*. В облаке тэгов представлены рубрики *Business English*, *Discussion*, *Translation Studies*, *Методика* и многие другие. Ссылки на отобранные интернет-страницы определенных рубрик рекомендуется просматривать студентам и магистрантам, готовящим выпускные квалификационные и курсовые работы.

Виджеты популярных публикаций и постоянных читателей блога способствуют формированию сообщества обучающихся, что улучшает их академическое и социальное взаимодействие и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Немаловажным условием поддержания интереса к блогу является регулярность его наполнения. Как представляется, новые публикации должны появляться и во время каникул, хотя теперь они могут иметь более легкий, развлекательный характер и в большей мере удовлетворять интерес обучающихся к личности преподавателя. Так, в контенте, ссылки на который размещаются в блоге, могут отразиться музыкальные и литературные интересы

преподавателя, его любовь к природе, владение другими иностранными языками и т.п.

Особого внимания, на наш взгляд, требуют заголовки к публикациям и комментарии к ссылкам. Желательно, чтобы они имели обращенный характер и привлекали внимание к публикуемому материалу. Интересными являются заголовки с интертекстуальными ссылками. Апеллятивная функция таких заголовков состоит в адресованности читателю, способному распознать интертекстуальную ссылку и адекватно понять стоящую за ней интенцию.

Работа студентов с образовательным блогом преподавателя позволяет оптимизировать формирование лингвистической и коммуникативной компетенций студентов прежде всего через обеспечение доступа к специально отобраным современным аутентичным текстовым и аудиовизуальным ресурсам. По мнению исследователей, аутентичные материалы, взятые из оригинальных источников, характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств и обладают огромным лингвострановедческим, социокультурным и межкультурным потенциалом [4].

Работа с блогом открывает возможности для развития языковых навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности – говорении, письме, чтении и аудировании. Традиционно считается, что блоги помогают научиться письму, поскольку студенты приглашаются комментировать размещаемый контент. Однако опыт показывает, что с помощью блога можно существенно улучшить умения аудирования через предложение разнообразных аудио- и видеоматериалов: подкастов, записей интервью, телепередач, песен и т.п. Записи подбираются, как правило, по тематическому принципу. Обычно просмотр и прослушивание размещенных в блоге материалов даются в качестве внеаудиторного, домашнего задания с последующим обсуждением на занятиях и в самом блоге.

Читая на страницах блога разнообразные аутентичные тексты различных жанров, имеющие познавательную и/или эстетическую ценность, студенты знакомятся с композиционными особенностями повествования, описания и рассуждения, обращают внимание на то, как строятся высказывания различной протяженности и формы, постепенно овладевают логикой речетворчества.

Предложенные в блоге тексты, аудио- и видеозаписи проблемного характера (например, освещающие проблемы социального неравенства, экологии, терроризма, одиночества) становятся основой для дискуссии в аудитории, в ходе которой актуализируется ранее пройденный языковой материал, развиваются речевые умения. Работая в автономном режиме, студенты получают возможность реализовать индивидуальные учебные стратегии при прохождении практического курса иностранного языка.

Способствует формированию необходимых компетенций и повышение учебной мотивации, сопряженное с использованием современных коммуникационных технологий обучения.

Опыт ведения коллективного блога по курсу *«Язык средств массовой информации»* отражен в одной из наших более ранних публикаций [2].

Остановимся здесь на некоторых аспектах, связанных с ведением коллективного блога *St. Jerome's Team* [6] студентов магистратуры Дагестанского государственного университета, обучающихся по программе «Перевод и переводоведение». Данный блог, так же как и *Англэк*, размещен на платформе *Blogger*. Технические вопросы создания блога, многие вопросы разработки и публикации контента взяла на себя студентка магистратуры А.С. Рамазанова. В блоге размещается как авторский, так и ссылочный контент.

Идея создания данного блога возникла в связи с устоявшейся традицией широкого применения технологий Web 2.0 в преподавании языковых дисциплин на факультете иностранных языков ДГУ и с желанием внести свежую струю в преподавание курса перевода. Дело в том, что в обучении переводчиков технологии Web 2.0 используются очень мало. Между тем, как представляется, с их помощью возможно решение многих актуальных задач. Одной из них является, например, совершенствование подготовки по родному языку обучающихся (языку А). Так, коллективный блог стал платформой для реализации проектов «Акцент» и «Тонкости словоупотребления». Первый связан с многочисленными акцентологическими ошибками, которые допускаются в речи даже образованных носителей языка. Была сделана выборка наиболее сложных в этом отношении слов (например, *предвосхитить* вопрос, *пригнутая* ветка дерева, *узаконение* отношений, *форзац* и т.п.). Студенты получили задание сделать аудиозапись своего чтения слов из этого списка. Для осуществления аудиозаписи был выбран удобный аудио сервис *Chirbit*. Прежде чем осуществить запись, группа работала со справочной литературой. По признанию студентов, многие слова они ранее произносили неправильно. Все аудиозаписи размещены в блоге с тэгом «Орфоэпия».

Проект «Тонкости словоупотребления» нацелен на правильное употребление семантически сопряженных слов – синонимов (например, *экологический* и *природоохранный*; *неграмотный* и *безграмотный*; *дебаты* и *дискуссия*), паронимов (*человечный* и *человеческий*; *представительный* и *представительский*), а также слов, объем значения которых различен в русском и английском языках (например, *бизнес* и *business*; *академик* и *academic*). Материалы семантических «расследований» оформлялись в виде небольших статей и размещались в блоге.

В блоге также выделены рубрики «Общественно-политический перевод», «От первого лица», «Личности», «Переводоведение», «Предметные области», «Устный перевод», «Переводческая скоропись», «Переводческие конкурсы» и другие, текстовые и мультимедийные материалы для которых подбираются как преподавателем, так и самими студентами. На боковой панели блога даны ссылки на профессиональные сообщества переводчиков, онлайн словари и языковые корпуса.

Имеется также ссылка на специально разработанный нами сайт для переводчиков *Interlingua*, на котором представлены подборка литературы по проблемам перевода и переводоведения, интересная страноведческая литература, способствующая формированию межкультурной компетенции

переводчиков, информация о различных переводческих конкурсах, ссылки на веб-квесты, выполненные студентами группы.

Несмотря на относительно небольшой срок функционирования данного блога (один год), накоплен определенный опыт организации сетевого взаимодействия студентов на его основе. Так, в рамках курса «*Практикум по устному и письменному специальному (экономическому) переводу*» был реализован ряд краткосрочных проектов, нацеленных на развитие умений устного последовательного перевода по темам «*Экономика Великобритании*», «*История мировой торговли*», «*Посещение предприятия иностранной делегацией*». По всем темам были разработаны веб-квесты с материалами на русском и английском языках для самостоятельной подготовки студентов к процессу перевода, презентации в форматах Power Point и Prezi для обеспечения наглядной составляющей, а также глоссарии для целенаправленной работы с терминологией соответствующих предметных областей. Доступ ко всему перечисленному контенту был обеспечен через блог. Студенты получили возможность самостоятельно определять глубину «погружения» в материал при подготовке к заключительному занятию по теме (поскольку вся необходимая информация предьявляется в виде гипертекста), готовиться к переводу в удобное для них время и в комфортных условиях. Проекты завершились ролевыми играми «*Перевод лекции*», «*Перевод на конференции*», «*Перевод экскурсии по предприятию*». Важно отметить, что подготовка к ролевой игре с применением технологий Web 2.0 позволяет задействовать всю группу, уменьшить психологический дискомфорт, проистекающий из боязни не справиться с заданием на публике, формирует понимание необходимости большой подготовительной работы для устного переводчика.

Подытоживая наблюдения за коллективной работой студентов на собственной веб-странице, отметим, что она является хорошей возможностью для будущих переводчиков развивать свои профессиональные способности, содействует формированию чувства корпоративной идентичности, повышает информационную компетентность обучающихся. В целом же, работа с блогами и другими сервисами Web 2.0 гармонично дополняет все грани учебного процесса, придает ему современный характер, развивает умение работать самостоятельно, использовать Интернет для удовлетворения познавательных потребностей обучающихся.

Литература

1. Англэк // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tiashija.blogspot.ru (Дата обновления: 14.09.2016).

2. Ашурбекова Т.И. Блог-технологии в преподавании языка СМИ студентам-лингвистам // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. - Вып. 28. – Тверь, 2014.

3. *Голикова М.С.* Организация учебной деятельности школьников с применением интерактивных технологий (на основе образовательного блога) // Проблемы языка и культуры в гуманитарном образовании. Материалы Межд. научно-практ. конф. (Кемерово, 27-28 октября 2011 г.).

4. *Савинова Н.А., Михалева Л.В.* Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. – 2007. - № 294.

5. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2010.

6. St. Jerome's Team // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.stjeromesteam.blogspot.ru (Дата обновления: 05.09.2016).

References

1. Anglehk // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.tiashija.blogspot.ru (Data obnovleniya: 14.09.2016).

2. *Ashurbekova T.I.* Blog-tekhnologii v prepodavanii yazyka SMI studentam-lingvistam // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. - Vyp. 28. – Tver', 2014.

3. *Golikova M.S.* Organizatsiya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov s primeneniem interaktivnykh tekhnologij (na osnove obrazovatel'nogo bloga) // Problemy yazyka i kul'tury v gumanitarnom obrazovanii. Materialy Mezhd. nauchno-prakt. konf. (Kemerovo, 27-28 oktyabrya 2011 g.).

4. *Savinova N.A., Mikhaleva L.V.* Autentichnye materialy kak sostavnaya chast' formirovaniya kommunikativnoj kompetentsii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. - № 294.

5. *Sysoev P.V., Evstigneev M.N.* Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh Internet-tekhnologij. – М.: GLOSSA-PRESS, 2010.

6. St. Jerome's Team // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.stjeromesteam.blogspot.ru (Data obnovleniya: 05.09.2016).

TEACHER AND STUDENTS BLOGS IN LINGUISTIC EDUCATION

T.I. Ashurbekova
Dagestan State University

Abstract. The author describes an experience of teacher and student blogging in linguistic education with a special emphasis on the opportunities that blogs provide from the point of view of access to authentic multimedia and text content, as well as the development of learners' professional skills through their network communication with the application of other Web 2.0 tools.

Keywords: teacher blog, students blog, linguistic and communicative competence, network communication, webquest, translation, interpreting.

Сведения об авторе

Ашурбекова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет» (Махачкала, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Кротенко Ираида Абесаломовна, доктор филологических наук, профессор, координатор истории русской литературы департамента славистики факультета гуманитарных наук, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 372.881.161.1

ОБУЧЕНИЕ ПРИЁМАМ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА В ХОДЕ РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЕМ-РАССУЖДЕНИЕМ НА ОСНОВЕ ПРОЧИТАННОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Е.С. Богданова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о роли текстовоспринимающей деятельности в процессе работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного. Автор акцентирует внимание на специфических особенностях данного вида письменной творческой работы старшеклассников и подчёркивает, что качество перцептивного восприятия исходного текста и его первичного осмысления определяет степень адекватности интерпретационной деятельности. По мнению автора, учащиеся должны освоить механизм применения панорамного и тоннельного восприятия текста, научиться интегрировать текстовую и затекстовую информацию. В статье рассмотрены основные методические приёмы, позволяющие совершенствовать умения текстовоспринимающей деятельности, а именно: медленное чтение с пометами, самопостановка вопросов к тексту, социокультурный комментарий и др. Некоторые из них проиллюстрированы упражнениями для учащихся.

Ключевые слова: старший школьник, текстовоспринимающая деятельность, методика обучения, сочинение-рассуждение на основе прочитанного текста.

Источниками текстообразующей деятельности могут стать личный жизненный опыт, воображение, впечатления, полученные при восприятии произведения живописи. Однако особое место в системе работы над письменными творческими работами различных жанров и типов отводится сочинениям, источником которых является авторский текст. Это обусловлено тем, что в частной личной жизни, образовательной сфере, практике, профессиональной деятельности большую часть информации человек получает посредством чтения. Поэтому перед школой стоят важные задачи: ФГОС ООО РФ определяет необходимость обучения учащихся текстовой деятельности, что в первую очередь связано с формированием умений и навыков смыслового чтения, понимания и интерпретации авторского текста, создания на его основе встречного и вторичного текстов, продуцирования собственного связного письменного высказывания [14]. Выпускник школы должен уметь прочитать любой текст, понять его содержательно-фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию (по терминологии И.Р. Гальперина [3]) и создать на его основе связное письменное высказывание интерпретационного характера. Это умение проверяется в ходе ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку.

Так, задание 25 ЕГЭ по русскому языку предусматривает, что обучающиеся должны написать сочинение-рассуждение на основе авторского текста: выделить проблему, прокомментировать её, сформулировать позицию автора исходного текста по названной проблеме, высказать по ней же своё мнение и обосновать его, приведя примеры из жизненного и читательского опыта. Иначе говоря, суть задания в том, что следует на основе авторского и в диалоге с ним создать текст, содержащий «ответ» автору (встречный текст).

При написании сочинения ОГЭ экзаменуемый может выбрать один из трёх предлагаемых вариантов:

1) лингвистическое сочинение, когда исходный текст становится полем, в рамках которого пишущий должен приискать примеры языковых и речевых единиц, подтверждающие правильность его рассуждений;

2) толкование одной из фраз автора, требующее понимания как отдельной микротемы текста, так и смысла целого речевого произведения;

3) эссе по предложенному концепту (концептоцентрическое эссе – по терминологии Н.Л. Мишатиной [11, с. 352]), в котором освещается способ выражения представлений о заданном концепте в авторском тексте.

Однако многие учащиеся старших классов испытывают серьёзные затруднения: допускают ошибки в толковании прочитанного текста, искажают авторскую позицию, неверно определяют роль микротемы в структуре текста и т.д. Об этом свидетельствуют, например, результаты анализа задания 25 (сочинения на основе прочитанного текста) ЕГЭ по русскому языку 2015 г. Исследователи пришли к выводу, что сложность для выпускников составляют как восприятие и интерпретация авторского текста, требующие высокого уровня качества чтения, так и создание своего текста, содержащего согласие или несогласие с позицией автора. Особую сложность выпускники испытывают при аргументации своего тезиса: *«практически каждый пятый выпускник не может привести аргумент из читательского опыта»* [15, с. 21-23]. В результате сочинение часто не становится самостоятельной творческой работой, поскольку ученик, не обученный приемам смыслового чтения и создания собственного текста на основе авторского, прибегает к различным шаблонам, использует для оформления текста готовые стандартные речевые формулы и, не читая, приводит в качестве аргумента выученные примеры литературных произведений. Введение в 2014 г. итогового сочинения по литературе стало для многих одиннадцатиклассников барьером, преодоление которого требует значительных усилий: ведь в течение периода школьного обучения они не осваивали приёмы композиционного оформления речевого произведения, жанровые особенности литературно-критической статьи, способы опоры на исходный текст при построении системы аргументации.

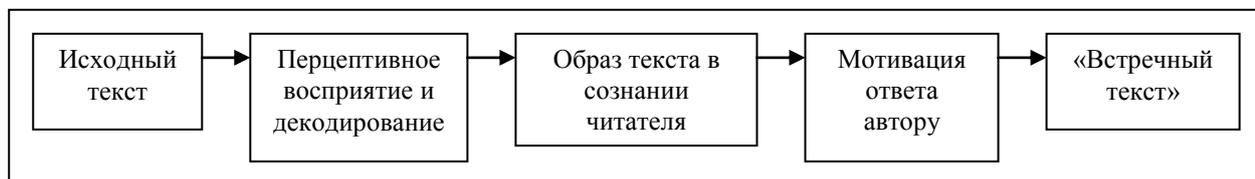
Анализируя сложившуюся ситуацию, Е.С. Романичева и Г.В. Пранцова указывают способ достижения цели формирования школьника-читателя, способного понимать авторский текст и продуцировать собственный: *«Один из возможных путей решения проблемы нам видится во включении учащихся средних классов в процесс создания вторичных и оригинальных текстов на основе произведений, освоенных на уроках литературы и/или в результате*

самостоятельного чтения. Вырисовывается путь от текста к тексту: от текста художественного к тексту интерпретационного характера и от текста художественного к тексту, написанному самостоятельно, в любом виде и жанре» [13, с. 118]. Такая работа, безусловно, должна проводиться не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка. Причём именно уроки русского языка призваны формировать умения, обеспечивающие текстовую деятельность, которые должен совершить школьник при восприятии и интерпретации исходного текста и написании собственного текста.

Главная особенность сочинения на основе прочитанного состоит в том, что в ходе работы над ним пишущий проходит стадии от перцептивного восприятия к интерпретации и осмысливанию содержания исходного текста и порождению собственного речевого высказывания (схема 1):

Стадии работы над сочинением на основе исходного текста

Схема 1



Таким образом, этот вид творческой работы предполагает движение мысли от текста к смыслу и от смысла к собственному тексту (встречному тексту) и основывается на интеграции процессов восприятия текста, его интерпретации и продуцирования собственной речи. Работа над подобным сочинением обеспечивается всеми тремя видами текстовой деятельности.

Начальным для написания сочинения по прочитанному является этап восприятия и осмысления исходного текста с доминирующей текстовоспринимающей деятельностью. Вопросы, связанные с понятием текстовоспринимающей деятельности, разработаны в трудах Н.С. Болотновой, которая указывает, что предмет данного вида текстовой деятельности – систематизированная фактуальная или эмоционально-оценочная информация [2, с. 9]. Следовательно, цель работы над исходным текстом при подготовке к сочинению – извлечение из авторского текста фактуальной и эмоционально-оценочной информации.

Рассмотрим основные методические подходы к обучению текстовоспринимающей деятельности при работе над сочинением на основе прочитанного первичного текста на уроках русского языка в старших классах, выделив в процессе обучения два направления: обучение восприятию и обучение пониманию текста.

Опираясь на труды А.А. Леонтьева [9, с. 18-29], И.А. Зимней [6] и других учёных, определим, что процесс восприятия художественного текста сопряжён с работой произвольного внимания, памяти, мотивационной сферой личности, в его осуществлении важная роль принадлежит рефлексивным умениям, способности к ассоциативному развёртыванию, антиципации. Вместе с тем отметим, что адекватное восприятие может иметь место в том случае, если в результате чтения текста и интеграции фоновых знаний из различных областей

науки устанавливаются внутритекстовые связи (контекст) и рождается некая развёрнутая картина с передним планом (текст и его элементы: хронотоп, герои, объекты), скрытым глубинным планом (сверхзадача автора: подтекст плюс механизм и смысл воздействия на читателя, его аксиологическую сферу) и периферийными затекстовыми зонами (культурно-исторический фон). Такое восприятие текста назовём панорамным, поскольку его работа приводит к созданию панорамы смыслов. Если же в ходе перцептивного восприятия текстовых знаков и первичного осмысления его содержания читающий обнаруживает тёмные места текста, то регистр восприятия меняется: внимание концентрируется на текстовых лакунах и напоминает подзорную трубу с её фокусом. Это тоннельное восприятие. Читающий заполняет лакуны, опираясь на сам текст или привлекая достоверные источники внешней информации. Немотивированное тоннельное восприятие – это фактор, который имеет место в силу необученности школьника приёмам взаимодействия с текстом, отсутствия у него мотивации чтения или преобладания морально-дисциплинарного мотива. Тогда читающий не прибегает к рефлексивной деятельности, а его внимание концентрируется лишь на том пласте текста, который необходим для его поверхностного осознания.

В процессе накопления читательского опыта человек осваивает различные стратегии взаимодействия с текстом, в том числе в идеале учится менять регистр восприятия. Читательская оптика настраивается на панорамное или тоннельное восприятие в зависимости от этапа работы над текстом или поставленной реципиентом цели. Переход от панорамного восприятия к тоннельному абсолютно необходим тогда, когда лингвосоциокультурной компетенции читателя оказалось недостаточно, чтобы в полной мере овладеть текстовой информацией. Тогда нужна фокусировка на определённой единице текстовой или затекстовой информации, которая приводит к догадке или заставляет исследовать новые знания. Такое же внимание к отдельным элементам текста необходимо при работе над сочинением на его основе. Смена регистра восприятия осуществляется целенаправленно, если основывается на рефлексивной деятельности и читатель осознаёт собственную познавательную и коммуникативную задачу, а также уровень своего понимания или непонимания текста. В этом случае читающий сам контролирует взаимосвязь регистра восприятия и уровня понимания, и процесс восприятия реализуется в адекватной интерпретации текст.

Как видно, для обеспечения текстовоспринимающей деятельности за время школьного обучения школьник должен накопить достаточно общих энциклопедических знаний и научиться их интегрировать, чтобы иметь возможность панорамно воспринимать текст, освоить приёмы мотивированной смены регистра восприятия (от панорамного к тоннельному и снова к панорамному) для решения интерпретационных и исследовательских задач; овладеть рефлексивной деятельностью и механизмами антиципации.

В ситуации работы над сочинением на основе исходного текста результат восприятия текста и специфика его понимания во многом определяется установкой реципиента. Тип сочинения и поставленная перед учащимся

речемыслительная задача будут определять направленность внимания реципиента, то есть выбор и переключение регистра читательского восприятия (тоннельное, панорамное). Поэтому проекция авторского текста, выстроенная в сознании ученика, будет иметь специфику, зависящую от формулировки задания к сочинению: в одном случае, например, ученик станет концентрировать усилия на проблематике исходного текста, а в другом – на изобразительно-выразительных средствах, использованных автором, и т.д. Однако работа ученика над сочинением любого типа должна начинаться с создания панорамы читательского восприятия, иначе невозможно понять и правильно интерпретировать текст.

Как показывает опыт, школьники, воспринимая авторский текст, могут допускать ошибки, которые приводят к непониманию или искажённому пониманию текста, что впоследствии затрудняет работу над сочинением. К таким ошибкам относятся следующие:

1) искажение слов при чтении, вследствие чего усваиваются не те смыслы, которые действительно заложены в тексте: *Большую часть своей жизни искусство удовлетворялось старыми, обычно очень старыми историями, например – библейскими* (А.А. Генис) – ученик читает «библиотечными»;

2) наделение слов и выражений не свойственными им значениями: *Я смогу поделиться лишь своими личными впечатлениями об обитателях туманного Альбиона и опять-таки личными размышлениями о них* (В.В. Овчинников) – на вопрос: «О жителях какой страны будет говорить автор?» – ученик ответил: «Сказочной, волшебной»;

3) неспособность к панорамному читательскому восприятию, при котором в поле зрения реципиента находятся текст, подтекст, контекст и затекст и для элиминирования интегрируются все необходимые знания; в результате школьник прибегает к немотивированному тоннельному восприятию, концентрирует внимание лишь на фабуле (если она есть), основной информации, упускает детали текста, не учитывает социокультурный фон и на вопрос: «О чём текст?» может ответить только так: «Что-то о путешествиях»;

4) неадекватная оценка собственного понимания, когда школьник уверен в том, что ему абсолютно всё ясно, однако простейшие вопросы, заданные учителем, ставят его в тупик. Будучи уверенным в полном понимании текста, читающий не прибегает к доступным видам помощи (вопрос к учителю, самопостановка вопроса, медленное чтение, чтение с пометами, обращение к словарю и энциклопедии и др.), в результате чего текст воспринимается неадекватно авторскому замыслу;

5) неразличение прямых и не прямых сообщений, ошибки в толковании последних: *«Детей воспитай в страхе Божии. Старайся о учении их в науках, потребных к их званию», – писал в обращенном к жене завещании император Павел Первый. А спустя десятилетия его потомок завещает своему сыну, которому суждено стать святым Русской православной церкви: «Укрепляй семью, потому что она основа всякого государства...»* (М.В. Кравцова) – в данном тексте использован перифраз, понимание которого обеспечивается знанием исторических фактов: родословной царского рода Романовых,

трагических событий начала XX века, канонизации членов императорской семьи. Без внимательного отношения к авторскому непрямоу сообщению и привлечения фоновых знаний невозможно определить ни адресанта, ни адресата второго письма;

б) отсутствие синтеза между восприятием и осмысливанием содержания, вследствие чего читающий может пробежать текст глазами и даже проговаривать его, однако не осознавать информацию в силу несконцентрированности на ней; в другом случае общий смысл читающий улавливает, однако смысловые связи частей текста, специфика композиционного и словесного оформления остаются вне поля зрения реципиента;

7) неумение выдвинуть гипотезу о дальнейшем развитии содержания текста и проверить её.

Таким образом, для адекватного восприятия текста у учащихся должны быть сформированы следующие умения:

1. Осуществлять собственно чтение – практические действия, включающие перцептивное восприятие и декодирование информации.

2. Осознавать собственное понимание/непонимание получаемой информации путём рефлексивной деятельности.

3. Определять и применять операции, облегчающие смысловое восприятие текста (выбор и мотивированное переключение регистра читательского восприятия; вероятностное прогнозирование, выдвижение и проверку гипотез; ассоциативное развёртывание и др.), и приёмы самопостановки вопросов к тексту, медленного чтения с пометами.

4. Устранять лексические трудности при чтении.

5. Проводить первичное осмысление и оценку прочитанного.

6. Опирается при чтении на собственные энциклопедические знания.

Определим пути формирования названных умений.

Умение осуществлять собственно чтение формируется и совершенствуется в первые годы обучения в школе, когда учащиеся овладевают полноценным навыком чтения: техникой чтения и способом чтения целыми словами, группами слов. Полноценный навык чтения характеризуется беглостью, правильностью, осознанностью и выразительностью. Эти качества чтения вырабатываются в практике читательской деятельности и в ходе выполнения специальных упражнений, формирующих навык чтения: чтение за лидером, чтение в парах, чтение специально отобранных групп слов и их столбиков, чтение-пение и др. Однако, как показывает практика, без специального педагогического руководства нарушения техники чтения, в частности, несоответствие показателей осмысленности и правильности, часто встречаются и у учащихся средних и старших классов. В результате чтение становится механическим, то есть неосмысленным и лишённым эмоционального отклика на прочитанное. Поэтому для совершенствования техники чтения даже в средних классах следует предлагать учащимся упражнения в выразительном чтении вслух.

При обучении сочинению на основе прочитанного текста для обеспечения качественного перцептивного восприятия и декодирования речевого сообщения необходимо обучить школьников приёмам медленного чтения.

Методика медленного изучающего чтения разработана в трудах Г.Г. Граник и её последователей [4], Н.А. Ипполитовой [8], Т.М. Пахновой [12] и других ведущих методистов.

Школьник должен осознать, что для понимания текста недостаточно прочитать его «по диагонали». Иногда истинный смысл текста открывается через детали, через анализ скрытой информации, а её извлечение требует медленного, вдумчивого прочтения. Выделение важного, подчеркивание, записи на полях позволят сосредоточить внимание на конкретных нюансах текста. Для полноты восприятия следует читать текст три раза: первое чтение (*ознакомительное*) позволит сформировать первичное впечатление от текста и текстовой информации. Это прочтение приведёт ученика к ответу на вопросы: «О чём говорится в тексте?», «Какова его тема?». В первом приближении после этого прочтения можно говорить о проблемах, представленных в тексте, его образной системе. Однако представление о смысле и проблематике текста ещё может быть ошибочным и нуждается в уточнении. Во время второго чтения (*аналитического*) следует обратить внимание на детали, которые остались незамеченными, отметить все возможные «тёмные места» текста и определить способы и приёмы работы с ними. Целесообразно побуждать учащихся к использованию системы помет на полях:

+ – согласен;

? – осталось не ясным, следует уточнить;

! – интересная мысль;

NB – обратить внимание;

Ц – использовать при цитировании;

П – позиция автора;

Ф – примечательная, выразительная фраза.

После этого чтения надо отметить, изменилось ли представление о содержании текста, открылось ли что-то новое, пропущенное при первичном чтении, уточнилось ли представление о сути текстовой информации.

Третье чтение (*результатирующего*) следует посвятить осмыслению замысла, вскрытию мотива создания текста и уяснению позиции автора. После этого чтения также следует подумать о своём отношении к тексту, идеям автора, описываемым событиям или приведённым создателем текста доводам.

Важной задачей обучения текстовоспринимающей деятельности является формирование представлений школьников о панорамном читательском восприятии.

Обучение панорамному читательскому восприятию может происходить в процессе следующих упражнений.

Упражнение 1. Прочитайте начало одного из произведений известного автора:

Как это ни странно, но единственный карась, живущий в пруде близ дачи генерала Панталыкина, влюбился по самые уши в дачницу Соню Мамочкину.

Впрочем, что же тут странного? Влюбился же лермонтовский демон в Тамару, а лебедь в Леду, и разве не случается, что канцеляристы влюбляются в дочерей своих начальников?

Попробуйте догадаться, кому может принадлежать авторство. В какое время, по-вашему, написано произведение? Какие приметы текста подсказывают ответ на вопрос?

Какая информация, необходимая для полного понимания фрагмента, должна быть актуализирована читателем?

Упражнение 2. Представьте, что Вадима и Андрея попросили прочитать текст – отрывок из романа Ф.М. Достоевского «*Братья Карамазовы*», а потом ответить на вопрос: «Что вы прочитали?». Сравните два варианта прочтения одного и того же текста. В чём отличие читательских подходов к восприятию текста?

Старцы и старчество появились у нас, по нашим русским монастырям, весьма лишь недавно, даже нет и ста лет, тогда как на всем православном Востоке, особенно на Синае и на Афоне, существуют далеко уже за тысячу лет. Утверждают, что существовало старчество и у нас на Руси во времена древнейшие или непременно должно было существовать, но вследствие бедствий России, татарщины, смут, перерыва прежних сношений с Востоком после покорения Константинополя установление это забылось у нас и старцы пресекались. Возрождено же оно у нас опять с конца прошлого столетия одним из великих подвижников (как называют его) Паисием Величковским и учениками его, но и доселе, даже через сто почти лет, существует весьма ещё не во многих монастырях и даже подвергалось иногда почти что гонениям, как неслыханное по России новшество (Ф.М. Достоевский).

Ответ Вадима: *«Я прочитал о том, что лишь недавно в наших монастырях появились старцы, а в других местах они существуют уже более тысячи лет. Но и сейчас, несмотря на то что старчество возрождается, существует оно не во всех монастырях. Иногда старцев даже подвергают гонениям, потому что воспринимают как что-то новое, не соответствующее нашим традициям».*

Ответ Андрея: *«В тексте рассказывается о традициях старчества в России. За сто лет до времени творчества Ф.М. Достоевского старчество начало возрождаться, хотя в других регионах, где развито православие, традиции старчества существуют более тысячелетия. Автор говорит о двух таких местах: греческом храме во имя Святой Троицы на вершине горы Синай в Египте и Новоафонском Симоно-Кананитском монастыре в Греции. Традиции старчества на Руси прерваны в результате татаро-монгольского нашествия, смуты и разрыва отношений с Византией, а их возрождение связано с именем православного монаха, подвижника Паисия Величковского, который жил в восемнадцатом веке. В девятнадцатом веке старцы были не во всех русских монастырях и иногда их подвергали гонениям, поскольку видели в их появлении нечто новое».*

Переход от первичного восприятия к глубокому пониманию текста связан с семантизацией всех элементов текста и интеграцией текстовой и затекстовой информации, а в итоге этих действий – с осознанием замысла автора.

Критерии понимания текста определил М.Р. Львов, который пишет, что *«понимание при чтении предполагает, что учащимися уяснено значение каждого слова, оттенки значений, переносные значения, понято каждое предложение, общий смысл прочитанного текста, его тема, главная мысль»*, а достижение понимания связывает со способностью выполнять практические действия на основе понятого материала и умением словесно передать понятый материал, логически его построить и перестроить, доказать, обосновать [10, с. 154].

Наиболее часто ошибки в понимании текста обусловлены тем, что читающим не вполне последовательно осуществляется установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями: в силу бедности лексикона школьник не осознаёт значения ряда слов, причём за годы обучения он уже настолько привык к тому, что слова, которые используются в художественных текстах школьной программы (преимущественно классических произведений), ему часто не понятны, что он обходится поверхностным восприятием, который позволяет ему «считывать» общий смысл текста, минуя интерпретацию каждого текстового фрагмента. Узость энциклопедических знаний не позволяет юному читателю заполнить смысловые скважины текста, осознать его хронотоп, включить описываемые события в социально-культурный контекст. В результате такого восприятия появляется так называемое эпифеноменальное понимание – одна из превращённых форм понимания, когда рефлексивная деятельность активизируется только при выходе к результату, отсутствует понимание собственных затруднений при чтении и в ходе чтения не появляется желание устранить непонимание [1, с. 18]. Именно к такому пониманию приходят учащиеся, которые не утруждают себя чтением произведения, а воспринимают только краткий пересказ фабулы.

Выходом из сложившейся ситуации может стать систематическая и целенаправленная работа над формированием способности воспринимать и осмысливать текст на уроках русского языка и словесности. Важное место в этой работе занимают упражнения в освоении приёмов самопостановки вопросов к тексту, антиципации, выдвижения гипотез, осмысления проблемных ситуаций в тексте. К проблемным текстовым ситуациям Л.П. Добраев относит ситуацию *«незаданного, невыраженного, скрытого вопроса, ответ на который может быть получен только опосредованным путём, содержащая, однако, условия, порождающие, выявляющие этот вопрос»* [5, с. 61].

Н.А. Ипполитова называет прием самопостановки вопросов к тексту в процессе чтения и осмысления содержания читаемого эффективным средством углубления понимания и пишет: *«Учитель должен научить школьников читать текст так, чтобы по ходу чтения они ставили перед собой вопросы, отражающие познавательную сущность текста, и с их помощью осознавали его логическую структуру, выделяя в нем главное, основное»* [7, с. 273.]. Обучение этому приёму учёный рекомендует начинать с чтения вслух с

остановками и ответов на вопросы, которые сначала ставит сам учитель (О чём теперь вы хотели бы узнать? Какие вопросы здесь возникают? О чём будет говориться далее? Как эта мысль раскрывается дальше? О чём это говорит? На какой вопрос это отвечает? и др.), затем – весь класс в режиме фронтальной работы и наконец индивидуально. Постепенно школьники должны освоить приём самопостановки вопросов. Дополняя идеи проф. Н.А. Ипполитовой, мы считаем, что весьма продуктивным будет и чтение с заданием подписать возникающие по ходу вопросы в отдельной графе, чтение в парах с постановкой вопросов друг другу, постановка вопросов с определением путей поиска ответов на них, подготовка ответов на поставленные вопросы.

Для понимания текста представляется важной информация о месте, периоде его создания и о том времени, которое отражается в тексте (хронотоп произведения, по М.М. Бахтину). Фактически это и текстовая информация, и информация, стоящая за текстом и включающая сведения об авторе, роде его деятельности, о реалиях, конкретных событиях, общественных отношениях, которые автор мог наблюдать или осмысливать и о которых почему-то захотел написать. Часто эта действительность имела место в прошлом, и, чтобы ее понять, надо иметь о ней представление еще до чтения текста. А читая, необходимо задуматься, к какому периоду следует отнести те факты, о которых говорит автор, как в то время жили люди, каковы были уровень развития общественных отношений и культуры, условия быта и главенствующие идеи. Ошибка в отнесении текста к иным культурно-историческим условиям может привести к неадекватной авторской интерпретации текста. Если не включить текст в особый культурно-исторический фон, то смысл его останется не до конца ясным.

Методическими приёмами обучения включению текста в культурно-исторический фон могут стать следующие:

1) историко-культурный комментарий (письменный, взятый из достоверных печатных источников, или устный, подготовленный учителем или отдельными учащимися по заданию учителя);

2) постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них с опорой на регулятивные структуры текста;

3) работа со справочными материалами;

4) использование аудиовизуальных средств (роликов, карт, репродукций, отрывков из кинофильмов и др.);

5) коллективный анализ текста, нацеленный на поиск «тёмных мест» и восполнение текстовых лакун за счёт коллективного опыта, отражающего экстралингвистическую сторону текста, и др.

Из сказанного видно, что ход работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного текста включает важный этап текствоспринимающей деятельности. Его умелое прохождение способствует созданию адекватного образа текста в сознании читателя и рождению коммуникативного намерения, состоящего в желании дать ответ автору. Для обеспечения эффективности текствоспринимающей деятельности учащийся должен овладеть рядом

коммуникативно-речевых и рефлексивных умений, приёмами, облегчающими восприятие и понимание текста.

Таким образом, залогом успешности работы над сочинением-рассуждением на основе авторского текста является создание условий для адекватного восприятия текстовой и интегрированной с ней затекстовой информации, которые создадут базу для текстообразующей деятельности.

Литература

1. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001.
2. *Болотнова Н.С.* Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методическое пособие / *Н.С. Болотнова*; Ин-т «Открытое о-во» (Фонд Сороса, Россия), Регион. Центр развития образования, Центр инновац. образ. (г. Томск). – Томск: [UFO-press], 2002.
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2007.
4. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Как учить работать с книгой. – М.: Мой учебник, 2007.
5. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982.
6. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности / *И.А. Зимняя*. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. *Ипполитова Н.А.* Обучение чтению / Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / *М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов*; под ред. *М.Т. Баранова*. – М., Академия, 2001.
8. *Ипполитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для пед. вузов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 1998.
9. *Леонтьев А.А.* Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. *Ю.А. Жлуктенко* и *А.А. Леонтьева*. – Киев: Вища школа, 1979.
10. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. Издание второе, исправленное и дополненное. – М.: РОСТ СКРИН, 1997.
11. *Мишатица Н.Л.* Концептоцентрическое эссе: обретение личностных смыслов / Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2011. – № 13.
12. *Пахнова Т.М.* Учимся медленно читать текст / Русский язык. – 2001. – №38, – 2002. – № 4, 6.
13. *Пранцова Г.В., Романичева Е.С.* «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности / XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 2 (18). – Т. 2.

14. ФГОС ООО / Российская газета: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (Дата обращения: 03.05.2016).

15. *Цыбулько И.П., Бузина Е.В., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Иванов С.Л.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года / Официальный сайт ФИПИ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (Дата обращения: 26.06.2016).

References

1. *Bogin G.I.* Obretenie sposobnosti ponimat': Vvedenie v germenевtiku. – М.: Psikhologiya i Biznes OnLajn, 2001.

2. *Bolotnova N.S.* Tekstovaya deyatel'nost' na urokakh russkoj slovesnosti: metodiki lingvisticheskogo analiza khudozhestvennogo teksta: Metodicheskoe posobie / *N.S. Bolotnova*; In-t «Otkrytoe o-vo» (Fond Sorosa, Rossiya), Region. Tsentr razvitiya obrazovaniya, Tsentr innovats. obraz. (g. Tomsk). – Tomsk: [UFO-press], 2002.

3. *Gal'perin I.R.* Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 5-e izd., stereotip. – М.: KomKniga, 2007.

4. *Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A.* Kak učit' rabotat' s knigoj. – М.: Moj uchebnik, 2007.

5. *Doblaev L.P.* Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. – М.: Pedagogika, 1982.

6. *Zimnyaya I.A.* Lingvopsikhologiya rechevoj deyatel'nosti / *I.A. Zimnyaya*. – М.: Moskovskij psikhologo-sotsial'nyj institut, Voronezh: NPO «MODEHK», 2001.

7. *Ippolitova N.A.* Obuchenie chteniyu / Metodika prepodavaniya rus-skogo yazyka v shkole: Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb.zavedenij / *M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. L'vov*; pod red. *M.T. Baranova*. – М., Akademiya, 2001.

8. *Ippolitova N.A.* Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole: ucheb. posobie dlya ped. vuzov. – М. : FLINTA : Nauka, 1998.

9. *Leont'ev A.A.* Vospriyatie teksta kak psikhologicheskij protsess // Psikholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya / pod red. *Yu.A. Zhuktenko i A.A. Leont'eva*. – Kiev: Vishha shkola, 1979.

10. *L'vov M.R.* Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka. Izdanie vtoroe, ispravlennoe i dopolnennoe. – М.: ROST SKRIN, 1997.

11. *Mishatina N.L.* Kontseptotsentricheskoe ehssse: obretenie lichnostnykh smyslov / Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. – 2011. – № 13.

12. *Pakhnova T.M.* Uchimysya medlenno chitat' tekst / Russkij yazyk. – 2001. – №38, – 2002. – № 4, 6.

13. *Prantsova G.V., Romanicheva E.S.* «Ot teksta k tekstu» kak strategiya obucheniya rechevoj deyatel'nosti / XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashhego plyus. – 2014. – № 2 (18). – Т. 2.

14. FGOS OOO / Rossijskaya gazeta: [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obstandart-dok.html> (Data obrashheniya: 03.05.2016).

15. *TSybul'ko I.P., Buzina E.V., Vasil'evykh I.P., Gosteva YU.N., Ivanov S.L.* Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGEH 2015 goda / Ofitsial'nyj sayt FIPI: [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (Data obrashheniya: 26.06.2016).

DEVELOPING SENIOR SCHOOL STUDENTS' SKILLS OF PERCEIVING AND UNDERSTANDING A STIMULUS TEXT FOR ESSAY WRITING

E.S. Bogdanova

Ryazan State University named after S.A. Esenin

Abstract. The article analyzes the role of text-perceiving activity in writing an essay based on the stimulus text. The author considers this type of creative writing very specific. So, according to the article, adequate interpreting activity depends on proper perception and basic understanding of the stimulus text. The author believes it is important to develop students' skills of panoramic and tunnel text-perception and to integrate textual and extratextual information. The article provides basic methodological techniques of developing text-perceiving skills, such as slow reading and marking, making-up questions to the text, social and cultural commenting, etc. Some of these techniques are illustrated with the activities.

Keyword: senior school students, text-perceiving activity, teaching methodology, essay based on the stimulus text.

Сведения об авторе

Богданова Елена Святославовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания, старший научный сотрудник, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия).

Рецензент

Зумбулидзе Ия Гурамовна, доктор филологии, доцент, ассоциированный профессор Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 82.085

РИТОРИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ, НАЦЕЛЕННЫЕ НА УСВОЕНИЕ ДАГЕСТАНСКИМИ БАКАЛАВРАМИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА. СТАТЬЯ ВТОРАЯ

М.Д. Ваджибов

Дагестанский государственный университет

Аннотация. В настоящей статье, которая является расширенным вариантом ранее опубликованной работы, обосновывается необходимость изучения теории по риторической науке бакалаврами дагестанских вузов, даются рекомендации, каким образом следует усваивать законы и правила красноречия, которые необходимо применять на речевой практике. Следует обращать внимание на то, что для получения качественного образования с помощью знаний по красноречию полезны как традиционные приемы и методы, так и современные способы приобретения и закрепления теоретико-риторических положений. В статье отмечается важность заданий по ораторскому искусству для приобретения новых знаний, которые пригодятся при проведении актуальных тренингов с целью привлечения людей к успешному выполнению востребованной работы.

Ключевые слова: риторика, цель, теория, практика, законы и правила красноречия, усвоение, дагестанский бакалавр, задание, поликультурная аудитория.

Вначале оговоримся, что настоящая статья нами называется статьей второй, потому что первая статья, опубликованная в 2015 году [10, с. 152-155], является сокращенным вариантом этой статьи. Дело в том, что согласно принятым требованиям редколлегии журнала, в который включена публикация, мы вынуждены были сокращать научную работу. Естественно, новая статья нами считается наиболее полной и дополненной.

Теоретические знания о риторической науке понадобятся работающему в любой сфере человеческой деятельности или учащемуся по конкретному профилю и направлению. Эффективность и результативность усвоения того или иного закона, правила, принципа или той или иной категории ораторского искусства связаны с умением лектора изложить текст красноречиво, т.к. необходима риторизация учебного процесса, если желаешь достичь цели, аргументируя свою точку зрения и удачно применяя приемы и методы преподнесения материала. Уместный, правильный и убедительный ответ (или мотивированное теоретическое объяснение) всегда привлекает к себе внимание читателей, слушателей или зрителей, помогает оценивать оратора и говорить о его компетентности как специалиста.

Для теоретико-риторической подготовки дагестанских бакалавров знание азов ораторского искусства обязательно в условиях глобализации поликультурного социума, в котором не все его участники одинаково владеют навыками красиво и убедительно выступать с публичной речью. Вот почему

актуально следующее положение: *«Законы и правила речевого общения, способствующие наиболее эффективному и действенному построению коммуникации, изучаются в теории риторики»* [4, с. 162].

Теоретическая риторика, естественно, способствует приобретению сноровки, о которой в специальной литературе читаем: *«Сноровка в красноречии, защитительная или наступательная, при проведении своих предложений, помогает человеку обрести более выгодное положение в обществе, завоевать определенное уважение сограждан и улучшить свои материальные дела»* [14, с. 7]. В современной дагестанской аудитории такое высказывание звучит как предписание, ибо та мотивация выступления, которая подтверждается конкретными фактами, всегда имеет силу, если апеллировать к общеизвестным риторическим рекомендациям, используемым в различных науках.

Условия изучения общих риторических законов и категорий, а также тех или иных концепций и правил исследования ораторского искусства должны быть рассмотрены с учетом их аксиологической ценности и целесообразности в поликультурной аудитории, каковой исторически стал любой студенческий коллектив Дагестана.

Поскольку риторика является универсальным, интегративным филолого-педагогическим курсом, приобретенные теоретические знания о красноречии понадобятся и на практике независимо от профиля подготовки бакалавра – для успешного продвижения по служебной лестнице умело подготовленная речь или умение выступать экспромтом, опираясь на риторические знания, умения и навыки, поможет в реализации намеченных планов. Так можно достичь цели, а работа, несомненно, будет результативной. При этом не важно, является ли бакалавр гуманитарием или же естественником, главное – это уместное использование той или иной аксиомы или гипотезы, того иного правила или постулата с целью риторизации речи – красочного оформления выступления с аргументированными доказательствами. В такой ситуации оба будущих специалиста (гуманитарий и естественник) должны быть риторически и теоретически одинаково подкованы. Это необходимо для успешного общения при ведении собственного или государственного дела, в котором важнейшая роль принадлежит вербальной коммуникации.

Каким же образом усваивают дагестанские бакалавры теоретический материал? Опыт преподавания риторики и культуры речи в Дагестанском государственном университете и сотрудничество с педагогическими коллективами ряда республиканских вузов позволяют нам предлагать для преподнесения материала как традиционные методы, так и новые приемы и способы, основанные в том числе и на современных информационных технологиях. Все задания, которые мы называем риторическими, нами апробированы в полилингвальной аудитории высшей школы и используются в настоящее время. Эти риторические задания нацелены на усвоение дагестанскими бакалаврами теоретического материала, который полезен не только в профессиональной деятельности.

К традиционным риторическим заданиям мы прежде всего относим слушание и запоминание содержания лекции, сжатое описание излагаемого текста, подробный рассказ теории студентом-бакалавром на практическом или семинарском занятии, письменный опрос усвоенного материала, проведение фронтального опроса, научную беседу на заданную тему, проверку знаний посредством тестирования, подготовку доклада или реферата и др.

К примеру, фронтальный опрос по теории к подтеме «*Инвенция*» включает больше 15 вопросов:

1. Что такое инвенция?
2. Какой должна быть тема?
3. Каким должно быть название темы?
4. Что такое заданная тема?
5. Какими примерами следует пользоваться при выборе темы?
6. От чего зависят важность и увлекательность темы?
7. Для чего необходима новизна темы?
8. Какие бывают интересы?
9. Какие бывают цели?
10. Что такое общая цель?
11. Что такое конкретная цель?
12. Что такое перекрещивающиеся цели?
13. Назовите основные источники для подготовки выступления.
14. Для чего необходима систематизация материала?
15. Какие виды чтения вы знаете?
16. Какие бывают каталоги?) [7, с. 60-61].

К подтеме же «*Диспозиция*» мы подготовили до 40 вопросов:

1. Что такое диспозиция?
2. Что такое композиция?
3. Какие бывают композиции?
4. Что такое классическая композиция?
5. Что такое свободная композиция?
6. Что является основой композиции?
7. Что такое план?
8. Всегда ли оглашается план перед аудиторией?
9. Какие бывают планы по цели и назначению?
10. Что такое предварительный план?
11. Что такое рабочий план?
12. Что такое основной план?
13. Каковы особенности предварительного и рабочего планов?
14. Какие бывают планы по структуре?
15. Что такое простой план?
16. Что такое сложный план?
17. Зависит ли содержание плана от объема материала?
18. Назовите составные элементы композиции.
19. Что дается во вступлении?
20. Что дается в заключении?

21. Что такое закон края?
22. Что дается в основной части?
23. Какие важные правила композиции даются в основной части?
24. Каковы особенности главной мысли? От чего это зависит?
25. На какие два принципа в основной части следует обратить особое внимание?
26. Что такое принцип экономии?
27. Что такое принцип усиления?
28. Назовите недостатки композиции.
29. Расскажите о методах изложения материала.
30. Что такое индукция?
31. Что такое дедукция?
32. Что такое анализ?
33. Что такое синтез?
34. Что такое метод аналогии?
35. Что такое сравнительный метод?
36. Что такое сопоставительный метод?
37. Что такое концентрический метод?
38. Что такое ступенчатый метод?
39. Что такое исторический метод?
40. Что такое метод проблемного изложения материала? [7, с. 63-64].

Конечно, учитывая ситуацию, можно разнообразить такие задания или по необходимости сокращать количество вопросов. Все зависит от целевой установки риторического занятия.

При тестировании бакалавров по теме «*Роды и виды красноречия*» некоторые задания выглядят следующим образом:

«1. Вариант церковного, богословского красноречия, сопряженный с религиозной логикой и этикой, – это:

- | | |
|---------------|----------------|
| а) риторика, | б) гомилетика, |
| в) эвристика, | г) схоластика. |

2. Обычно принято выделять следующее количество родов красноречия:

- | | |
|-------|-------|
| а) 6, | б) 4, |
| в) 5, | г) 3. |

3. Филиппика – это речь:

- | | |
|---------------------|--------------|
| а) политическая, | б) духовная, |
| в) развлекательная, | г) бытовая. |

4. Род речи, ставящий своей целью предоставить информацию о положении в стране, мире, – это красноречие:

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| а) академическое, | б) судебное, |
| в) социально-политическое, | г) социально-бытовое. |

5. Род речи, посвященный знаменательной дате, отдельной личности, носящий торжественный характер и т.п., – это красноречие:

- | | |
|----------------------------|-------------------|
| а) социально-политическое, | б) эмоциональное, |
| в) социально-бытовое, | г) парламентское. |

6. Речь над гробом или надпись на могиле – это:

5. Стилистическая фигура, смягченное слово или выражение, употребляемое вместо интимного, грубого или непристойного .

6. Художественное преувеличение свойств изображаемого предмета или явления» [7, с. 142; 8, с. 157].

Схематически такое задание выглядит следующим образом [8, с. 159]:

«Установите соответствие между понятиями и их определениями:

1. Индукция	1. Последовательное изложение одного вопроса за другим
2. Дедукция	2. Сопоставление различных явлений, событий, фактов
3. Исторический метод	3. Расположение материала вокруг главной проблемы, переход от общего рассмотрения центрального вопроса к более конкретному и углубленному его анализу
4. Ступенчатый метод	4. Изложение материала от общего к частному
5. Концентрический метод	5. Изложение материала от частного к общему
6. Аналогия	6. Изложение материала в хронологической последовательности

Мы запланировали публикацию разработанных нами новых тестов - кейс-заданий на основе теории, которые проходят апробацию при текущем и промежуточном контроле знаний. В результате внедрения кейс-заданий в учебный процесс пришли к выводу о том, что такие задания активизируют мыслительную деятельность, потому что через кейс-задания приходится применять на практике (используя риторический текст) полученные теоретические знания [8, с. 160-162; 9, с. 245-261]. Само тренировочное упражнение дается следующим образом:

Кейс 8

«(1) Софисты не представляли собой единой идеологической или политической группы, это были странствующие философы, обучавшие за плату искусству спора, доказательства, красноречию, хорошему слогу, мудрости.

(2) Софисты обращались к проблемам этики, политики, призывали изучать человека, его сильные и слабые стороны, разум, приемы логики.

(3) Последние они доводили до совершенства.

(4) Однако софисты еще с античных времен заслужили репутацию «лжемудрецов», людей без устойчивых моральных принципов, подчас просто ловкачей в споре, хитрых спорщиков.

(5) Поскольку софисты были несомненными прагматиками в жизненных ситуациях, их учением и особенно их практикой в дальнейшем историческом развитии риторики воспользовались те социальные группы, которым не чужда была прагматика.

(6) Альтруизм, справедливость себе в ущерб не привлекали софистов [12, с. 24].

«1. Инверсия представлена в обоих предложениях:

- а) в 3 и 6, в) во 2 и 4,
б) в 1 и 3, г) в 4 и 6.

2. Слово «социальные» в 5 предложении имеет значение следующего эпитета...

3. В тексте использованы:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| а) анафора, | г) оксиморон, |
| б) полисиндетон, | д) эпитеты, |
| в) ряды однородных членов, | е) градация» [9, с. 248-249]. |

Как видим, вначале дается риторический текст, затем – задания по тексту.

Уместным считаем и научение студентов, как надо оформлять реферат или доклад, конспект или какое-нибудь сообщение. Данный вид работы, на первый взгляд, традиционен, однако применение в работе материалов из Интернета доказывает использование при усвоении теории сочетания традиционного и современного, инновационного.

К теме «*Сущность курса*» бакалавры должны подготовить задание «Чтение и обсуждение рефератов», которое оформлено следующим образом:

«1. Законы, правила и принципы риторики. 14, с. 33–46; 37; 86, с. 11–12; 182, с. 68–69; 213, с. 90–106; 268;

2. Лингвориторика. 59, с. 38–59; 71, с. 30–33; 72, с. 112–116; 73, с. 126–128; 74, с. 22–26; 104, с. 23–26; 161, с. 100–102; 213, с. 50–51; 239, с. 161–166;

3. Риторика и аргументация. 46; 55, с. 43–51; 77, с. 145–160; 123, с. 64–79; 124, с. 44–48. 132; 205, с. 53–59; 206, с. 63–66; 207, с. 49–53; 288, с. 30–38 и др.» (всего 12 тем дано в учебном пособии «Риторика», изданном в 2012 г. в Махачкале) [7, с. 43]. В новом издании пособия таких тем 18 и теоретический материал обновлен добавлением новых источников [9, с. 87-88].

Чтение и обсуждение рефератов пяти тем к семинарскому занятию о риторических фигурах нами преподнесено таким образом:

1. Антитеза. 118, с. 237; 165, с. 200–201; 222, с. 187–189; 241, с. 69–72; 256, с. 92–93; 323, с. 362.

2. Классификация риторических приемов. 165, с. 223–261; 171, с. 88–95; 248, с. 108–110; 324; 351, с. 39–45; 352, с. 75–80; 392, с. 114–119.

3. Повторы в риторике. 67, с. 207–209; 263, с. 81–85; 388, с. 263–265; 396, с. 61–62; 427, с. 114–124.

4. Риторический вопрос. 31, с. 57–63; 153, с. 265–268; 253, с. 68–76; 286, с. 192–205; 344, с. 111–117; 345, с. 148–152; 357, с. 36–42.

5. Синтаксический параллелизм. 64, с. 7–10; 136, с. 426–427; 165, с. 238–239; 222, с. 190; 255, с. 140–144; 323, с. 362 [9, с. 123].

В учебном пособии «Риторика» дается примечание, в котором объясняется, что означают указанные цифры. К примеру, цифры по теме «Произнесение речи» **«2. Риторические советы будущим специалистам. 24, с. 21–24; 70, с. 70–72; 104, с. 481–484; 146; 186, с. 9–13»** – это литература к реферату «Риторические советы будущим специалистам» с выходными данными и страницами, что означает: **2** – порядковый номер реферата; **24. Аннушкин В.И.** Советы обучающимся риторике // Русская словесность. – 1994. – № 1. – С. 21–24. **70. Волконский С.М.** Ораторам // Русская речь. – 1998. – № 2. – С. 70–72. **104. Далецкий Ч.Б.** Риторика: заговори, и я скажу, кто ты; учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2004. – С. 481–484. **146. Кони А.Ф.** Избранные произведения. – М., 1959. – Т. 1, 2. **186. Ломоносов М.В.** Краткое руководство к красноречию // Русская словесность. – М., 1997. – С. 9–13 [7, с. 43–44].

При подготовке реферата указанная литература уже должна быть оформлена следующим образом, если бакалавр обращался к данным выше источникам.

Литература

1. *Аннушкин В.И.* Советы обучающимся риторике // Русская словесность. – 1994. – № 1. – С. 21–24.
2. *Волконский С.М.* Ораторам // Русская речь. – 1998. – № 2. – С. 70–72.
3. *Далецкий Ч.Б.* Риторика: заговоры, и я скажу, кто ты; учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2004. – С. 481–484.
4. *Кони А.Ф.* Избранные произведения. – М., 1959. – Т. 1, 2.
5. *Ломоносов М.В.* Краткое руководство к красноречию // Русская словесность. – М., 1997. – С. 9-13.

При этом страницы в литературе не обязательно указывать, если в тексте дана ссылка на литературу, ср.: [5, с. 9-13].

Такая подготовка помогает работать по всем источникам, которые под указанными чуть выше номерами даны в литературе к учебному пособию [9, с. 144-173]. Но это не означает строгое использование именно представленной библиографии. Бакалавр имеет право обращаться не ко всем источникам к конкретному реферату или пользоваться материалом, не фиксированным в пособии. При этом до начала подготовки и разбора содержания рефератов преподаватель должен ознакомить бакалавров с удачными рефератами студентов прошлых лет.

При подготовке реферата желательно использование не менее 5 источников [5, с. 47]. Нами же после каждой темы дается литература, в которой указаны 5 и более наименований [9, сс. 87-88, 92, 94-95, 99 и др.].

Бакалавр должен знать, что существует три типа рефератов:

1. Реферат как форма самостоятельной учебной деятельности студента – рассуждение на определенную тему на основе обзора литературы (нескольких источников информации), доказательство или опровержение какой-то главной мысли (тезиса), в котором информация источников используется для аргументации, иллюстрации и т.д. (объем такого реферата – 10–15 с.).

2. Реферат – краткое изложение содержания научной статьи, книги или ее части, включающее основные положения, аргументацию, сведения о методе исследования и о выводах. Такие рефераты публикуются в реферативных журналах (объем – 1 с.).

3. Реферат как составная часть выпускной работы бакалавра или дипломной работы студента – краткое описание содержания работы (объем – 10–12 строк) [15, с. 225]. По риторике бакалавры обычно готовят первый тип реферата.

Каким образом следует проводить проверку рефератов на том или ином занятии, определяет преподаватель после индивидуальной беседы с бакалаврами. Обычно преподаватель опрашивает по реферированию 2–3 студентов. Если же группе интересна данная проблема, то выступающих

бакалавров может быть больше. В основном самостоятельные научные работы студенты сдают преподавателю, чтобы он оценил их вовремя и выставил баллы.

В тематике рефератов более 200 наименований по различным теоретическим аспектам риторики. Это и этапы работы над речью, и связь курса с другими дисциплинами, и классификация красноречий, и взаимодействие оратора и аудитории, и техника речи, и культура оратора, и т.д.

Разбор теоретического материала наличествует на каждом семинарском или практическом занятии. При этом мы обращаем особое внимание на логическое построение любого выступления бакалавра. Таким образом бакалавры постоянно, в течение целого семестра, закрепляют те риторические основы, которые они приобрели или приобретают при подготовке к занятию.

Свою теоретико-риторическую подготовку бакалавры показывают и при организации круглого стола, который мы рассматриваем как новый вид усвоения научных знаний. Особенно такая работа продуктивна при самопрезентации с использованием электронных носителей информации. Бакалавры часто опираются на риторические законы и категории и доказывают правоту собственного мнения, опираясь на достижения современной науки.

Особый интерес у аудитории вызывают нетрадиционные способы усвоения знаний по ораторскому искусству. К примеру, мы даем некоторые вопросы по источникам, оформленные в «Тренировочные лекции студентов-бакалавров». Так, к теме «*Сущность предмета*» мы предлагаем следующие студенческие мини-лекции:

1. **Заповеди риторики** (по книге: Хазагеров Г.Г., Корнилова Е.Е. Риторика для делового человека: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 2003. – С. 120–123) – 2–3 мин;

2. **Основы красноречия** (по книге: Магомедова Т.И. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студентов юридического профиля. – Махачкала, 2010. – С. 97–99) – 2–3 мин.;

3. **Перспективы теории риторики** (по книге М.Р. Львова «Риторика. Культура речи» (см. литературу к настоящей статье), с. 136–140) – 4–5 мин.;

4. **Типы речевой культуры** (по книге Ч.Б. Далецкого «Риторика: заговори, и я скажу, кто ты» (см. литературу к настоящей статье), с. 53–55) – 1–2 мин.

5. **Что такое риторизация?** (по статье: Сальникова О.А. Что такое риторизация? // Русская речь. – 2012. – № 3. – С. 3–8) – 3–4 мин. [7, с. 42; 9, с. 87].

По теме «*Запоминание речи*» бакалавры получают задание подготовить следующие мини-лекции:

1. **Как готовиться к публичному выступлению** (по книге: Михальская А.К. Основы риторики. 10–11 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., с изм. – М.: Дрофа, 2001. – С. 354–358) – 4–6 мин.

2. **Как улучшить память** (по книге: Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как развить уверенность в себе и добиться влияния на людей путем публичных выступлений. Как перестать беспокоиться

и начать жить. – М.: ЗАО «Славянский дом книги», 2003. – С. 257–275) – 3–4 мин.

3. **Проблемы запоминания** (по книге: *Петров О.В.* Риторика: учебное пособие для студентов юридических вузов. – М.: Профобразование, 2001. - С. 412–421) – 5–7 мин.» [7, с. 76].

С такими заданиями бакалавры не всегда сразу справляются. Необходима специальная подготовка к восприятию текста. Поэтому сначала проводим предварительную работу, которая должна стать занимательной и полезной и в которой должны быть отражены основные положения по подготовке необходимого выступления. После анализа проведенной впервые бакалавром мини-лекции с выявлением положительного и отрицательного, после комментария педагога легче подготовить следующее выступление.

Новыми, увлекательными и продуктивными, на наш взгляд, являются «Мини-сообщения студентов». К примеру, к подтеме «*Духовное красноречие*» бакалавры готовят следующие мини-сообщения:

1. Ислам как мировая религия.
2. Течения в исламе.
3. Особенности православия.
4. Специфика католицизма.
5. Своеобразие иудаизма.
6. Буддизм, индуизм и другие религии [7, с. 54; 9, с. 99].

По теме же «*Эпитеты*» предлагаем найти материал к вопросам:

1. Лирические эпитеты.
2. Метафорические эпитеты.
3. Постоянные эпитеты [7, с. 71].

К теме «*Запоминание речи*» должны быть подготовлены следующие мини-сообщения:

1. Виды памяти.
2. Как репетировать речь.
3. Современные электронные способы запоминания материала.
4. Тренировка памяти [7, с. 76; 9, с. 126].

При подготовке мини-сообщений на 2-5 мин. бакалавры получают возможность самим поискать материал. Часто вопросы в мини-сообщениях приходится менять в зависимости от подготовленности студентов, наличия необходимого свободного времени и от издания новой научной книги и ее поступления в библиотеку или опубликования актуальной статьи по риторике. Рокировка дает нам возможность разнообразить содержание одного и того же занятия в разных группах.

Важными являются и новые теоретизированные риторические технологии [17] и умение ими пользоваться при подготовке к выступлению. Такая работа, естественно, также активизирует учебный процесс.

К новым способам усвоения риторической науки мы относим и специфическую самостоятельную работу-подготовку бакалавров-студентов к аудиторному мероприятию. При этом часто теоретический материал бакалавры предоставляют, используя Интернет, а не первоисточники. Специально

максимум времени молодые люди выделяют именно для изучения теории – учат ее не только через источники, которые указаны в учебном пособии [7]. Если теоретические азы студенты получают на лекциях, то все остальное им приходится учить и заучивать самостоятельно, конспектируя ту или иную риторическую концепцию или дефиницию. Здесь уместно подчеркнуть, что большую помощь студентам при самостоятельном усвоении теоретических правил призван оказывать новый образовательный блог, в котором по необходимости нами размещается материал по красноречию [13].

Важно понимание того, что теорию в современных условиях получения качественного образования в основном надо изучать самостоятельно. Но при этом бакалавры нуждаются в помощи: не все достаточно подготовлены, чтобы самостоятельно работать с источниками; даже самоучитель не всегда помогает, хотя таких пособий предостаточно. Несмотря на это, можно предложить менее подготовленным бакалаврам материалы в книге Д.Н. Александрова «*Самоучитель красноречия*» [2, с. 9-15].

Мы для приобретения бакалаврами теоретико-риторических знаний подготовили до 400 источников, которые указаны в учебном пособии [7, с. 91-115], и более 430 наименований в переработанном и дополненном издании риторики [9, с. 144-173], которые постоянно обновляются, но в данную новую библиографию не включено огромное количество интернетовских страниц необходимого материала.

Увлекательными являются те задания по теории, которые мы находим в трудах ряда методистов и исследователей красноречия: анализ теоретического материала, вопросы по лекции, вопросы к зачету или экзамену и др. К примеру, в учебнике «*Русский язык и культура речи*» под редакцией В.Д. Черняк дано задание «Литература для обсуждения в аудитории», в котором указаны риторические источники [16, с. 501-502], а в другом пособии представлена теория, как надо оценивать выступление оратора [1, с. 58-61].

В теоретико-риторическом аспекте немаловажным является усвоение научной терминологии по красноречию. Для этого мы не только разъясняем значения терминов, но и работаем по риторическому словарю, проводим терминологические диктанты с лексическим заданием, орфоэпические пятиминутки, чтобы бакалавры закрепили дефиниции и орфографически, и орфоэпически, и лексически, и грамматически, и даже стилистически – прежде всего с выработкой умений и навыков применения терминов в научном и публицистическом стилях.

При усвоении теоретических понятий бакалаврам помогает подготовленный нами краткий терминологический словарь по риторике [6], в котором дано около 250 дефиниций, о части которых бывший школьник имеет определенное представление. Мы же предлагаем углубленное изучение и описание того или иного термина. Так, бакалавры получают новые знания о таких понятиях, как метафора, метонимия, эпитет и т.д. Дополнительная информация об этих тропах и повторение их старых значений способствуют успешной коммуникации в трудных ситуациях с целью преодоления разногласий и нахождения общего языка.

Бакалавры легче и быстрее усваивают историю, а на теорию у них уходит достаточно много времени. Часто учащийся информирует преподавателя, сколько времени пришлось потратить на подготовку мини-лекции. Правда, студенты до выступления практикуют – прежде всего работают над техникой речи, начальные знания о которой они получали еще в средней школе.

Студент должен видеть, где теория, а где практика. Для этого предлагаем пользоваться доступными в местной библиотеке источниками, среди которых пособия М.Р. Львова *«Риторика. Культура речи»* [12] и Д.Н. Александрова *«Риторика»* [1], а также изданное нами специальное пособие [7, с. 8-40; 8, с. 7-37; 9, с. 9-84].

Значимыми являются самопроверка бакалавра на знание теории и вопросы аудитории во время контрольного устного опроса. Рекомендуются задавать до 10 вопросов по теории рассматриваемой темы.

Учитывая вышеизложенное, мы в основе риторического научного образования дагестанского бакалавра-полилингва, возможно, должны находить научно-теоретический принцип, суть которого заключается в том, что обучающийся *«...обязан овладеть основополагающим комплексом риторических знаний, которые дают представления о законах и правилах риторики»* [4, с. 161-162].

«Теоретико-риторическими исследованиями и учебниками риторики последнего времени достаточно ясно показано, как проблема изобретения речи... способна дать модель порождения замысла и содержания речи по новым творческим образцам» [3, с. 6]. Именно изобретение, создание востребованной и актуальной сегодня публикой речи является основной, конечной целью выступления оратора. Поэтому приведенная выше цитата является существенной при составлении креативной речи, которая обязательно должна отличаться от речи собеседника необходимой для аудитории новизной и которая должна стать ответом на злободневный вопрос, звучащий в форме названия материала или как дискурс.

У Ч.Б. Далецкого читаем такую информацию: *«О теоретической готовности к публичному выступлению будет свидетельствовать ваша способность ответить на следующие вопросы, выносимые на итоговый экзамен по риторике...»*. В списке 66 вопросов [11, с. 482-484]. Мы же опрашиваем студентов-бакалавров на итоговом контроле обычно через сетевое тестирование, с методикой проведения, организации которого мы не всегда согласны. В списке тестов электронного опроса мы находим около 300 разнообразных заданий, большинство из которых составлены именно по теории согласно разработанной специальной инструкции по контролю знаний обучающихся в том или ином вузе. Такая проверка дает определенный результат и помогает сделать конкретные выводы о том, насколько хорошо усвоили дагестанские бакалавры теоретический материал по риторике.

Данные риторические задания, которые мы условно называем «предписаниями красноречия», возможно, в основном носят рекомендательный характер. Мы их применяем в обучении с целью эффективности учебного процесса. *«И такие знания, очевидно, учащимся понадобятся в перспективе.*

Поэтому бакалавров мы подготавливаем не только к профессиональной работе - через риторические знания и исследования молодой человек сможет повлиять не только на продвижение своего карьерного роста, но и на сугубо личные отношения, для чего необходим талант общения с помощью коммуникативных способностей» [14, с. 154-155], то есть риторических знаний, умений и навыков. И это важно прежде всего при получении дополнительного образования: ведь кто-то со временем захочет стать хорошим оратором и ведущим тренингов, несмотря на профиль и направление - на специфическую профессиональную подготовку.

Литература

1. Александров Д.Н. Риторика: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта; Наука, 2002.
2. Александров Д.Н. Самоучитель красноречия. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.
3. Аннушкин В.И. Спорные вопросы риторико-филологического образования // Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1-3 февраля 2010 г.) / под ред. Г.Г. Глинина. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010.
4. Аннушкин В.И. Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове. – М.: Русская школа, 2010.
5. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом. – СПб.: Питер, 2004.
6. Ваджибов М.Д. Краткий терминологический словарь по риторике (для студентов факультета психологии).– Махачкала: Издательство ДГУ, 2010.
7. Ваджибов М.Д. Риторика: учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2012.
8. Ваджибов М.Д. Риторика: Учебное пособие для бакалавров гуманитарных специальностей. – 2-е изд., перераб. и доп. - Махачкала, 2014.
9. Ваджибов М.Д. Риторика: учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. – 3-е изд., перераб. и доп. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2016.
10. Ваджибов М.Д. Риторические задания, нацеленные на усвоение дагестанскими бакалаврами теоретического материала // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. - № 4. – 2015.
11. Далецкий Ч.Б. Риторика: заговори, и я скажу, кто ты: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2004.
12. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
13. Образовательный блог Малика Джамалутдиновича Ваджибова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://krritoricadag.blogspot.ru> (Дата обращения: 10.09.2016).

14. *Рождественский Ю.В.* Теория риторики: учебное пособие / под ред. *В.И. Аннушкина*. – 3-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2004.
15. Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий / *Е.В. Гананольская, Т.Ю. Волошинова, Н.В. Анисина, Ю.А. Ермолаева, Л.Н. Зенкова, Я.В. Лукина, Т.А. Потапенко, Л.В. Степанова*; под ред. *Е.В. Гананольской, А.В. Хохлова*. – СПб.: Питер, 2005.
16. Русский язык и культура речи. Учебник для вузов / под ред. *В.Д. Черняк*. – М.: Высшая школа, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
17. Современные риторизованные технологии // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xreferat.ru/71/2356-1-istoriya-pedagogicheskoiy-ritoriki.html> (дата обращения 20.08.2016).

References

1. *Aleksandrov D.N.* Ritorika: uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. – М.: Flinta; Nauka, 2002.
2. *Aleksandrov D.N.* Samouchitel' krasnorechiya. – М.: FAIR-PRESS, 2002.
3. *Annushkin V.I.* Spornye voprosy ritoriko-filologicheskogo obrazovaniya // Ritorika i kul'tura rechi: nauka, obrazovanie, praktika: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii (1-3 fevralya 2010 g.) / pod red. *G.G. Glinina*. – Astrakhan': Izdatel'skij dom «Astrakhanskij universitet», 2010.
4. *Annushkin V.I.* YAzyk i zhizn'. Kniga o russkom yazyke – rechi – slove. – М.: Russkaya shkola, 2010.
5. *Bezrukova V.S.* Kak napisat' referat, kursovuyu, diplom. – SPb.: Piter, 2004.
6. *Vadzhibov M.D.* Kratkij terminologicheskij slovar' po ritorike (dlya studentov fakul'teta psikhologii). – Makhachkala: Izdatel'stvo DGU, 2010.
7. *Vadzhibov M.D.* Ritorika: uchebnoe posobie dlya studentov-bakalavrov gumanitarnykh spetsial'nostej. – Makhachkala: Izdatel'stvo DGU, 2012.
8. *Vadzhibov M.D.* Ritorika: Uchebnoe posobie dlya bakalavrov gumani-tarnykh spetsial'nostej. – 2-e izd., pererab. i dop. - Makhachkala, 2014.
9. *Vadzhibov M.D.* Ritorika: uchebnoe posobie dlya studentov-bakalavrov gumanitarnykh spetsial'nostej. – 3-e izd., pererab. i dop. – Makhachkala: Izdatel'stvo DGU, 2016.
10. *Vadzhibov M.D.* Ritoricheskie zadaniya, natselennye na usvoenie dagestanskimi bakalavrami teoreticheskogo materiala // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. - № 4. – 2015.
11. *Daletskij Ch.B.* Ritorika: zagovori, i ya skazhu, kto ty: uchebnoe posobie. – М.: Omega-L, 2004.
12. *L'vov M.R.* Ritorika. Kul'tura rechi: uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarnykh fakul'tetov vuzov. – М.: Izdatel'skij tsentr «Akademiya», 2002.
13. *Образовательный блог Малика Дзамалутдиновича Ваджибова* // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://krritoricadag.blogspot.ru> (Data obrashheniya: 10.09.2016).

14. *Rozhdestvenskij Yu.V.* Teoriya ritoriki: uchebnoe posobie / Pod red. *V.I. Annushkina*. – 3-e izd. – M.: Flinta; Nauka, 2004.

15. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Semnadsat' prakticheskikh zanyatij / *E.V. Ganapol'skaya, T.YU. Voloshinova, N.V. Anisina, YU.A. Ermolaeva, L.N. Zenkova, YA.V. Lukina, T.A. Potapenko, L.V. Stepanova*; pod red. *E.V. Ganapol'skoj, A.V. Khokhlova*. - SPb.: Piter, 2005.

16. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Uchebnik dlya vuzov / pod red. *V.D. Chernyak*. - M.: Vysshaya shkola, SPb.: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gertsena, 2005.

17. Sovremennye ritorizovannye tekhnologii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://xreferat.ru/71/2356-1-istoriya-pedagogicheskoiy-ritoriki.html> (data obrashheniya 20.08.2016).

RHETORICAL TASKS AIMED AT THE ASSIMILATION OF THE THEORETICAL MATERIAL DAGESTAN BACHELORS.

ARTICLE TWO

M.D. Vadzhibov

Dagestan State University

Abstract. In this article, which is a more advanced version of the previously published work, the necessity of studying the theory on the rhetorical science by Dagestan University bachelors. The ways of assimilating the laws and rules of eloquence, which should be applied to speech practice, are shown in the given research. Attention is drawn to the fact that to get a quality education through knowledge of eloquence are useful both traditional techniques and methods as well as modern methods of acquisition and development of theoretical and rhetorical positions. The article highlights the importance of tasks for oratory for the acquisition of new knowledge that will be useful during the actual training in order to attract people to the successful implementation of the work demanded.

Keywords: rhetoric, a purpose, theory, practice, laws and rules of eloquence, learning, Bachelor of Dagestan, task, multicultural audience.

Сведения об авторе

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (Махачкала, Россия), главный редактор журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Вегвари Валентина Васильевна, руководитель Русского центра, кандидат педагогических наук, доцент кафедры славянской филологии гуманитарного факультета, Печский университет (Печ, Венгрия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 372.881.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

И.Д. Киквидзе

Государственный университет Акакия Церетели

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости использования психологических знаний в процессе проблемного обучения иностранному языку. Отмечается актуальность данного вопроса в современном учебном процессе, в котором преимущество отдаётся личностно-деятельностной ориентации учащихся. Для преподавателя необходимо изучение психологии, осмысление её общих закономерностей и использование психологических знаний в учебно-воспитательном процессе в целях решения задачи активного подключения в процесс обучения всех психических способностей обучаемого.

Ключевые слова: психологические знания, проблемное обучение, обучение иностранному языку.

Ни одна теория обучения не может обойти вопроса о психической сущности своих объектов. Осознанию данного факта в немалой степени способствует наметившийся в последнее время в лингводидактике поворот в сторону максимального использования в теории и практике обучения языку результатов психических и психологических исследований процессов мышления и речевой деятельности.

Эффективность применения психологических знаний в современной организации обучения, на наш взгляд, возрастает в связи с активным использованием принципа проблемного обучения, при котором преобладают личностно-деятельностные ориентации учащихся. Данный подход в последние десятилетия приобрёл всё большее число сторонников. Причиной этому, очевидно, является озабоченность педагогов, других участников образовательного процесса неуверенностью, беспомощностью многих молодых людей в ситуациях осуществления выбора, самостоятельного принятия решения, необходимости выражения собственного взгляда, позиции.

Стоит отметить, что технология развития продуктивной творческой мыслительной деятельности учащихся появилась под названием *problem solving*, которое в русской педагогике было соотнесено с понятием «проблемное обучение», несмотря на дословный перевод – «решение проблем». Становление проблемного обучения в российской психологии и педагогике XX в. связано с именами С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, В. Оконя, Т.А. Ильина, И.Я. Лернера, А.В. Брушлинского, Г.К. Селевко, М.И. Махмутова и др.

В основе проблемного обучения лежит активизация деятельности обучаемого. Проблемное обучение понимается как совокупность дидактических приёмов, обеспечивающих активизацию мыслительной

деятельности обучаемых в процессе обучения на всех этапах занятия путём проблемной ситуации. Процесс проблемного обучения осуществляется по аналогии с процессом мыслительного акта, возникающего в проблемной ситуации, и включает в себя три фазы: этап осознания проблемы, её решения и конечного умозаключения. *«Мышление, – отмечает А.В. Брушлинский, – берёт свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу»* [2, с. 35].

При проблемном обучении позиция обучаемого более активна, чем при традиционном; его учебная деятельность более многообразна. Однако это вовсе не означает, что при таком подходе роль преподавателя ослабевает и что от обучающего требуется меньшее мастерство. Напротив, требуются соответствующая профессионально-педагогическая и психологическая подготовка плюс особое дарование, тонкий такт и умение воздействовать на обучаемого, направляя его деятельность в нужное русло. Особый талант и творческий подход к своей деятельности действительно необходимы преподавателю, поскольку, даже овладев психологическими знаниями, характеризующимися отвлечённостью, абстрактностью, преподаватель должен суметь применить их по отношению к конкретной личности обучаемого.

В научной литературе не раз высказывалось мнение по поводу тесной связи между педагогикой и психологией, важной роли психологических знаний в педагогической практике. В кратком описании педагогической стратегии, предложенном Уильямом Джемсом в публичной лекции по психологии (прочитанной в 1892 году «для кембриджских учителей и учительниц»), в качестве доминантного психологического компонента учебной деятельности обучаемого предстаёт интерес. Педагогическую стратегию учёный образно сравнивает с военной наукой: *«На войне прежде всего надо поставить неприятеля в такое положение, из которого он в силу естественных препятствий не в состоянии выйти; затем надо напасть на него с превосходными силами в такой момент, когда он этого не ожидает, и, наконец, возможно, меньше развёртывая собственные войска, надо сломить его сопротивление и взять в плен остатки его войска. Точно так же и при обучении вы должны просто вызвать в ученике такой интерес к тому, что вы намерены ему сообщить, чтобы никакой другой предмет не мог проникнуть в его сознание; затем представьте излагаемый предмет в такой выразительной форме, чтобы он навсегда запечатлелся в уме человека; наконец вселите в ребёнка томительное желание узнать, что дальше вытекает из этого предмета»* [1, с. 9].

При использовании проблемного обучения роль психологических знаний, на наш взгляд, возрастает в силу того, что преподаватель стоит перед задачей активного подключения в процесс обучения всех психических способностей обучаемого. Для преподавателя необходимо изучение психологии, осмысление

её общих закономерностей и использование психологических знаний в учебно-воспитательном процессе.

По мнению Е.А. Климова, «...подготовленность в области психологии – это прежде всего ясные представления о специфической психической реальности, сопровождаемые положительным аффективным тоном, связанные с ненасыщаемым интересом к ней и готовностью напрямую контактировать с ней в межличностном общении» [3]. У психологически подготовленного педагога должно быть прежде всего «обострённое чувство одушевлённости» сторонних людей, а не просто вербальное, концептуальное знание соответствующего рода.

Знания в области психологии необходимы педагогу для того, чтобы он смог эффективно овладеть различными стратегиями обучения, знать особенности возрастного, гендерного, личностного развития обучаемого и суметь подойти к каждому учащемуся найти индивидуальный подход, максимально соответствующий его натуре и способностям. Индивидуализация обучения иностранному языку ускоряет процесс овладения иностранным языком, способствует повышению качества результатов всего курса обучения, обеспечивает правильный и обоснованный выбор приёмов и способов облегчения и прочности усвоения учебного материала.

В результате успешного овладения психологическими основами процесса обучения преподаватель заранее определяет, какие методы и приёмы могут оказаться оптимальными в каждом конкретном случае. Это избавит его от многих ошибок при решении сложных профессиональных задач, возникающих в процессе проблемного обучения. Преподавателю необходимо знать, какие психические механизмы задействованы в процессе обучения, какова роль и значение каждого из них на каждом конкретном этапе обучения.

В отличие от традиционной педагогики, опирающейся в основном на память, из всех психических способностей и функций, обеспечивающих реализацию процесса обучения (восприятие, память, мышление, внимание, потребность, интерес, воля), при проблемном подходе основной акцент переносится на развитие мышления. *«Реализация принципа проблемного обучения должна обеспечить активизацию творческих возможностей студентов, развитие мышления, формирование у обучаемых потребностей осознать пути и средства решения тех или иных проблем. При проблемном подходе к обучению знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности»* [6, с. 100].

Процесс обучения при проблемном подходе должен быть максимально приближён к реальной жизненной ситуации: обучаемому должна быть предоставлена возможность совершать коммуникацию на изучаемом иностранном языке. Безусловно, очень сложно обеспечить данное условие вне естественной языковой среды. Поэтому необходимо активно стимулировать потенциальные возможности и создавать ситуации, приближённые к естественным, которые будут провоцировать общение на изучаемом языке.

При обучении иностранному языку студентов с использованием проблемного подхода наиболее важным представляется продуманный отбор тематических блоков, текстовых материалов, располагающих к коммуникации, стимулирующих активную речемыслительную деятельность. Такой подход может осуществляться в процессе развития всех видов речевой деятельности (устной речи, чтения, письма). На каждом этапе можно применять систему упражнений, основанных на использовании проблемной ситуации. При выполнении этих упражнений большую роль играет зрительная и слуховая наглядность, которая позволяет разнообразить варианты проблемных ситуаций.

Уровень сформированности у студентов навыков критического мышления, умений и навыков реализации собственных коммуникативных интенций хорошо проявляется (и развивается) в процессе интерпретации текста, обсуждения отдельных вопросов, проблемных ситуаций, так называемых «отрицательных» дидактических материалов, текстов, построенных на языковой игре. Одной из действенных форм активации речемыслительной деятельности студентов (особенно на продвинутом этапе обучения языку) являются групповые дискуссии в виде аудиторной и внеаудиторной – кружковой, клубной работы.

Таким образом, весь профессиональный и творческий потенциал преподавателя в процессе проблемного обучения языку направлен на формирование у студентов языковой компетенции и развитие мышления, что действительно гораздо важнее простого накопления знаний, пусть даже самых разносторонних. Когда у одного из крупнейших физиков XX столетия Макса фон Лауэ спросили, что такое образование, он, подумав, ответил, что образование – то, что остаётся у вас, когда вы забыли то, чему вас учили.

Литература

1. *Джемс У.* Беседы с учителями о психологии. - Петроград, 1921.
2. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. - М., 1983.
3. *Климов Е.А.* Какую психологию и как преподавать будущим педагогам? // Вопросы психологии. 1998. № 2.
4. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Пути развития методики // Русский язык за рубежом. 1986. № 2.
5. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: основные проблемы теории. - М., 1975.
6. *Ушакова И.А., Юлдашева Г.Ф.* Один из способов оптимизации учебного процесса // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. - М., 1990.
7. *Чхартишвили М.И.* Психология на службе учителя (на грузинском языке). - Тбилиси, 1964.

References

1. *Dzhems U.* Besedy s uchitelyami o psikhologii. - Petrograd, 1921.
2. *Brushlinskij A.V.* Psikhologiya myshleniya i problemnoe obuchenie. - M., 1983.
3. *Klimov E.A.* Kakuyu psikhologiyu i kak prepodavat' budushhim pedagogam? // *Voprosy psikhologii.* 1998. № 2.
4. *Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D.* Puti razvitiya metodiki // *Russkij yazyk za rubezhom.* 1986. № 2.
5. *Makhmutov M.I.* Problemnoe obuchenie: osnovnye problemy teorii. - M., 1975.
6. *Ushakova I.A., Yuldasheva G.F.* Odin iz sposobov optimizatsii ucheb-nogo protsessa // *Russkij yazyk i literatura v obshhenii narodov mira: problemy funktsionirovaniya i prepodavaniya.* - M., 1990.
7. *Chkhartishvili M.I.* Psikhologiya na sluzhbe uchitelya (na gruzinskom yazyke). - Tbilisi, 1964.

THE USE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF PROBLEM-BASED TEACHING

I.D. Kikvidze

A. Tsereteli State University

Abstract. The article is devoted to the usage of psychological knowledge in the process of problem-based teaching. From all psychic abilities and functions that implement the learning process, at a problematic approach the main emphasis is placed on thinking development. Attention is paid to the role of a teacher in the learning process in accordance with problem-based learning principles. When training students in a foreign language the most important is the thought-over selection of thematic blocks, the didactic materials disposing to communication, stimulating cogitative activity.

Keywords: psychological knowledge, problem-based teaching, a foreign language learning.

Сведения об авторе

Киквидзе Инга Джимшиеровна, доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия).

Рецензент

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой узбекского и русского языков, Университет мировой экономики и дипломатии при МИД Республики Узбекистан (Ташкент,

Республика Узбекистан), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 81'38; 801.6; 808

**ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Э.Р. Когай

Казахский национальный университета имени аль-Фараби

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам современной методики преподавания филологических дисциплин в университете. Автор статьи обращается к проблеме проведения лингвостилистического анализа художественного текста. Он описывает технологию лингвостилистического анализа художественного текста. Материалом описания послужили произведения известного русского поэта Игоря Северянина. Статья адресована преподавателям высших учебных заведений, интересующихся вопросами методики преподавания в университете.

Ключевые слова: художественный текст, лингвостилистический анализ художественного текста, фонетический уровень текста, лексический уровень текста, грамматический уровень текста, аллитерация.

В настоящей статье мы рассматриваем трудные вопросы обучения студентов лингвостилистическому анализу художественного текста. Художественный текст – весьма специфичный объект исследования, в нем не только тесно переплелись внешнее и внутреннее, форма и содержание, но и наблюдается подчиненность формы и смысла эстетическому замыслу. В художественном произведении выражается некий эстетический смысл, который вкуче с эстетически значимой формой эстетически воздействует на реципиента. При рассмотрении вопроса, вынесенного в название статьи, мы опирались на положение о «языке как первоэлементе литературы», перенеся акцент на использование языка в эстетических целях.

Как известно, материалом, в котором воплощена авторская идея, является язык художественного произведения. Читатель, исследователь непосредственно воспринимает текст, его содержание посредством слов, словосочетаний, предложений, из которых он соткан. При восприятии текста он сталкивается с единством элементов языковой формы художественного произведения, в основе которого лежит самобытное, творческое отношение писателя, поэта к миру, его мировоззрение. Поэтому анализ языковой организации художественного текста – необходимое условие глубокого проникновения в идею произведения.

В научной лингвистической литературе описаны различные типы анализа текста. Остановимся на одном из его видов – на лингвостилистическом анализе художественного текста.

По сведениям М. Фасмера, слово «анализ» восходит к греческому слову «analysis» и означает «разложение, растворение» [3, с. 77], иными словами разложение на части, разбор. При анализе понимание движется от целого к

частям, т.е. анализом филолог занимается тогда, когда общий смысл текста ему ясен. Отсюда можно сделать вывод: прежде чем анализировать текст, необходимо прояснить смысл всех слов, словосочетаний, предложений, входящих в него, и только после этого приступать к анализу.

Цель лингвостилистического анализа художественного текста – выявление и подробное описание роли и функции языковых средств разных уровней в организации и выражении идейно-тематического содержания произведения. Теоретические основы лингвостилистического анализа художественного текста были заложены в работах замечательных советских филологов: М.М. Бахтина (*«Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет»*, *«Эстетика словесного творчества»*), В.В. Виноградова (*«О языке художественной прозы»*), Г.О. Винокура (*«О языке художественной литературы»*, *«Об изучении языка литературных произведений»*), М. Гаспарова (*«Очерк истории русского стиха»*), Б.А. Ларина (*«Эстетика слова и язык писателя»*), Ю.М. Лотмана (*«Структура художественного текста»*, *«Анализ поэтического текста»*, *«Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история»*), Л.В. Щербы (*«Опыт лингвистического толкования стихотворений»*) и многих других.

Особый интерес ученых-лингвистов к вопросам лингвостилистического анализа художественного текста отмечается с конца 60-х годов XX века. В 70-е годы появляются работы А.И. Горшкова (*«Язык предпушкинской прозы»*, *«Русская словесность: от слова к словесности»*), И.Р. Гальперина (*«Текст как объект лингвистического исследования»*), В.А. Кухаренко (*«Интерпретация текста»*), Л.Ю. Максимова (*«Лингвистический анализ художественного текста»*), В.А. Масловой (*«Филологический анализ поэтического текста»*), Л.А. Новикова (*«Лингвистическое толкование художественного текста»*, *«Художественный текст и его анализ»*), Н.М. Шанского (*«Лингвистический анализ художественного текста»*) и других, в которых вопросы лингвостилистического анализа художественного текста получили дальнейшую теоретическую и практическую разработку.

Необходимо отметить, что к концу XX века начинает усиливаться тенденция к комплексному изучению литературного произведения. Благодаря комплексному подходу к исследованию художественного текста преодолевается поуровневое его изучение, господствовавшее в лингвистике долгие годы. Лингвостилистический и лингвистический анализы художественного текста становятся составной частью целостного исследования текста. Все чаще к анализу привлекаются исторические, культурологические сведения, данные по психологии и теории коммуникации. Такой комплексный, синтетический подход позволил увидеть, что взаимодействие языковых единиц в рамках текста носит не случайный характер.

Лингвостилистический анализ художественного текста – один из наиболее творческих видов анализа. В некотором смысле он представляет собой исследовательское прочтение художественного текста. Предлагаемый ниже план лингвостилистического анализа художественного текста – один из множества вариантов, который может быть использован на занятиях на

филологическом факультете при работе с художественным текстом. Преподаватель волен сам решать, в каком объеме проводить этот вид работы со студентами и на каком материале. В процессе работы с текстом желательно развивать у студентов умение анализировать текст самостоятельно и творчески. В общем виде план анализа художественного текста выглядит следующим образом:

I. общие сведения о тексте: автор, название произведения, из которого взят отрывок, тематика произведения, тема отрывка;

II. определение функционально-смыслового типа речи: описание, повествование, рассуждение;

III. собственно лингвостилистический анализ, направленный на выявление связей и отношений единиц разных уровней, в единстве выражающих ту или иную эстетическую концепцию произведения:

1) анализ фонетического уровня текста (этот этап особенно важен для стихотворений - он направлен на анализ явлений собственно фоники, звукописи: аллитераций, ассонансов. Можно также провести анализ метрической системы, рифмы, строфики);

2) анализ лексического уровня текста (анализ лексики, прежде всего слов в переносных значениях, тропов; архаизмов и историзмов; диалектизмов, профессионализмов, арготизмов, жаргонизмов, терминов; анализ особенностей авторского словоупотребления: индивидуально-авторских новообразований, окказионализмов);

3) анализ морфологического уровня текста, при котором необходимо обратить внимание:

а) на имена существительные, которые следует объединить в тематические группы, поскольку имена существительные формируют предметный и понятийный мир анализируемого текста;

б) на имена прилагательные, потому что прилагательные создают чувственную и эмоциональную окраску художественного мира, передают его зрительные и звуковые характеристики;

в) на глаголы, так как глаголы называют состояния человека и действия и процессы, происходящие в мире. При этом необходимо связать полученные данные с принадлежностью текста к одному из функционально-смысловых типов речи;

4) анализ синтаксического уровня текста (анализ синтаксиса, то есть слов и словосочетаний в их сочетании и расположении, фигур речи; выявление элементов экспрессивного синтаксиса);

5) анализ ключевых слов и имен собственных (особенно, если они вынесены в сильные позиции текста);

6) описание своеобразия композиции анализируемого произведения;

7) описание специфики употребления и сцепления друг с другом нейтральных и стилистически значимых языковых элементов;

8) описание особенностей языковой организации подтекста;

9) описание особенностей выбора и организации языкового материала в его частностях и целостности – речевой системности;

10) описание взаимосвязи языкового и смыслового уровней текста с точки зрения полноты выражения авторской концепции;

11) анализ идейно-образного уровня текста (выделение идей; образов и мотивов).

В процессе анализа студент-филолог должен помнить, что в художественном тексте важно не только то, что имеется в нем, что выражено, но и то, что отсутствует. Кроме того студенты должны уметь описывать три характеристики текста: пространство, время и точку авторского и читательского зрения.

IV. резюме, включающее ответы на вопросы: Какие уровни языка участвуют в формировании эстетического начала текста? Какие индивидуальные черты, свойственные стилю данного писателя, были выявлены в процессе анализа? Какова идея анализируемого отрывка? Какую роль играет этот отрывок в формировании образа?

Рассмотрим этапы анализа художественного текста подробнее, по возможности иллюстрируя примерами. К числу собственно фонетических особенностей, которые необходимо отметить при анализе этого уровня, относятся специально создаваемые автором звуковые эффекты: усиление долготы гласных или согласных, аллитерации и ассонансы. Как правило, они направлены на создание экспрессии.

Автор может целенаправленно использовать усиленное (по сравнению с обычным для языка использованием) употребление какого-либо одного звука или группы близких звуков – чаще всего шипящих, свистящих, сонорных согласных, лабиализованных гласных. Текст может быть построен и таким образом, что в нем может оказаться большое количество гласных или согласных, глухих или звонких согласных. Нередко такие приемы служат для создания звукового образа того, что служит предметом описания: звуков природы, голоса животных, шумов, создаваемых техникой, и т.д. Яркий тому пример стихотворение Игоря Северянина «Nocturne» (1908):

Месяц гладит камыши
Сквозь сирени шалаша...
Все – душа, и ни души.

Всё – мечты, всё – божество,
Вечной тайны волшебство,
Вечной жизни торжество.

Лес – как сказочный камыш,
А камыш – как лес-малыш.
Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь.

Колыхается туман –
Как мечты моей обман,
Как минувшего роман...

Как душиста, хороша
Белых яблонь пороша...
Ни души, и всё – душа [2, с. 25].

Имя Игоря Северянина хорошо известно и филологам, и читателям. Поэт громко и уверенно заявил о себе в самый канун первой мировой войны. Его имя аршинными буквами кричало с петербургских афиш, собирало толпы поклонников и поклонниц. Его стихи поражали слушателей обилием неологизмов, дерзким словотворчеством, *«нарушающим каноны стилистической благопристойности»* [1]. На фоне настойчивого стремления поэта привлечь внимание публики к своему творчеству (этим и объясняется, видимо, его лингвистическое экспериментаторство тех лет) появляются стихотворения, лишенные вычурных стилистических украшательств, выражающие непосредственное глубокое переживание, подлинное лирическое волнение. К числу таких произведений относится стихотворение с музыкальным названием *«Ноктюрн»*.

Ноктюрн – (от франц. *nocturne* – «ночной») – небольшое лирическое музыкальное произведение. По сведениям «Энциклопедического словаря» в XVIII и начале XIX веков ноктюрном называли «многочастное инструментальное музыкальное произведение, большей частью для духовых инструментов, исполнявшееся обычно на открытом воздухе в вечернее или ночное время» [4]. Жанр фортепианного ноктюрна достиг расцвета в творчестве Фредерика Шопена и стал его визитной карточкой. Пленительные мелодии, парящие над аккомпанементом, изысканная гармония, романтичность и мечтательность, стремление передать истинные черты души человека, созерцательность, не отягощенная суетой, – характерные черты ноктюрна.

Таким образом, название стихотворения И. Северянина прямо отсылает к музыке, вызывает романтические ассоциации. Кстати, с музыкой связаны и другие стихотворения поэта: *«Увертюра»*, *«Эгополонез»*, *«Серенада»*, *«Прелюдия»*, *«Диссо-рондо»*, *«Серебряная соната»*, *«Соната в шторм»*, *«Элементарная соната»*, *«Романс»*, *«Искренний романс»*, *«Примитивный романс»* [2].

Музыкальная аналогия, заданная поэтом уже в названии стихотворения, настраивает читателя на внимательное «вслушивание» в звучание северянинского *«Ноктюрна»*, намекает на особую роль звука в организации стихотворения. Звук в анализируемом стихотворении Игоря Северянина, действительно, самоценен, он приобретает особую семантическую нагрузку и даже получает символическое значение. Звук дополняет поэтический образ уснувшей, затихшей ночной природы и связанный с ней образ отдыхающей души, разлитой во вселенной. Гармоничное созвучие уснувшей природы и затихшей человеческой души поддерживается аллитерациями «ш» и «с». Если звук «ш» проходит через все стихотворение и повторяется в каждом трехстишии, организуя мелодику стихотворения, передавая основную тему – легкий шелест камыша, шепот деревьев, тихие ночные звуки, то повтор

согласного «с», заданный первым трехстишием, звучит как «второй голос». Проходя через следующие трехстишия, он постепенно затихает. Аллитерации глухих «ш» и «с» многозначны - они не только передают ночные звуки (шуршание камыша, шорохи в ночи, шелест деревьев, тихий звук лепестков яблонь, облетающих с деревьев), но и воспроизводят состояние тишины, отсутствия звука, когда мир замолкает и замирает. Именно высокая концентрация глухих «ш» и «с» создает образ наступившей полной ночной тишины, связанной с тишиной души. Она создает внутреннюю гармонию стиха. Намеренный подбор «однозвучных» слов и осознанная ювелирная работа со звуковой стороной слова помогают передать тонкую лирическую атмосферу стихотворения. Вся эта виртуозная работа художника слова рассчитана на синестетическое восприятие его стихотворения, когда состав звуков соответствует живописуемой картине. Повышенная синестезия – неотъемлемый элемент, характерная черта идиостиля Игоря Северянина. С функциональной точки зрения, можно говорить о конструировании семантико-фонетических единств, актуализации ассоциативных и интертекстовых связей, эмоционально-экспрессивном окрашивании текста.

Лексический уровень является, без сомнения, самым интересным и продуктивным при лингвостилистическом анализе текста. Именно лексика передает содержание произведения и предоставляет автору наибольшие возможности для выбора средств, выражающих его мысли и чувства. Этот уровень отражает индивидуальные особенности стиля, своеобразие художественного метода, философские и эстетические взгляды писателя. Трудно предусмотреть в схеме анализа все семантические и экспрессивные ресурсы лексики. Поэтому в рамках статьи остановимся на наиболее распространенных и легко поддающихся описанию.

Можно выделить три группы лексических явлений, связанных с созданием экспрессивности текстов:

во-первых, особую отмеченность слов в русском языке по сравнению с нейтральной нормой: стилистическую окрашенность, ограниченность сферы употребления, ярко выраженный заимствованный характер слов, принадлежность к пассивному запасу и др.;

во-вторых, использование системной организации лексики: употребление синонимов, антонимов, омонимов, паронимов;

в-третьих, своеобразие семантики слов в особом, контекстуальном значении и использование тропов.

Кроме того, специфика лексического уровня может быть связана с отбором слов: объем словаря, тематические или семантические группы слов. Лексический уровень является наиболее разработанным. Поэтому мы не будем останавливаться подробно на его описании.

Морфологический уровень языка предоставляет писателям и поэтам значительно меньше возможностей для создания экспрессии, чем лексический или синтаксический. Тем не менее, и этот уровень может быть творчески использован мастером слова, в частности, экспрессивностью и стилистической

отмеченностью могут обладать те или иные части речи или отдельные грамматические формы слов.

Особого внимания требует анализ соотношения частей речи в тексте. Оно зависит в первую очередь от принадлежности к одному из типов речи – повествованию, описанию или рассуждению, а также от общей стилистической ориентации произведения на разговорную или книжную речь. В нем также находят отражение особенности индивидуального стиля писателя. Так, например, для стиля И.С. Тургенева или А.М. Горького характерно активное использование имен прилагательных, для стиля А.С. Пушкин – глаголов. Но в то же время автор может прибегнуть к широкому употреблению в тексте какой-то одной части речи. В зависимости от того, какая часть речи им выбирается, текст приобретает определенные экспрессивные и смысловые оттенки. Поэтому вопрос о соотношении частей речи является весьма важным при анализе текста.

Синтаксический уровень языка предоставляет писателю большие возможности для выбора конструкций, способных передать нужное содержание. Здесь легко находят свое выражение и вкусы писателя, и его эстетические воззрения, и влияние литературной школы, и многое другое. Синтаксис текста, в отличие от других уровней, не определяется непосредственно содержанием. Поэтому он может служить прекрасным средством для передачи дополнительной информации – и смысловой, и в особенности эмоциональной. Наблюдения над ним помогают правильно понять мысль и чувства автора или его героев. Кроме того, синтаксис текста оказывает непосредственное влияние на эмоции читателя: он может вызвать состояние взволнованности, напряженности или, напротив, спокойствия, умиротворенности.

Синтаксис текста – сложная организация, включающая единицы разного порядка – от словосочетания до сложного синтаксического целого или даже самого текста. В связи со сложностью и бесконечным разнообразием синтаксического построения текста трудно определить универсальный порядок его анализа и описать все возможности построения текста.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что в художественном тексте не бывает неважных элементов, даже звук может нести определенную смысловую нагрузку. Овладение методикой лингвостилистического анализа художественного текста – важная задача, стоящая перед студентами-филологами. Лингвостилистический анализ художественного текста способствует подготовке грамотных словесников с тонким художественным вкусом, умеющих самостоятельно оценивать достоинства и недостатки языка художественного произведения. Поэтому важно освещение трудных вопросов обучения студентов лингвостилистическому анализу художественного текста.

Литература

1. *Рождественский В. Игорь Северянин* // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.poet-severyanin.ru/library/rozhdestvenskiy-severyanin.html> (Дата обращения: 10.09.2016).

2. *Северянин И.* Стихотворения. – М.: Молодая гвардия, 1990.
3. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Пер с нем. и дополн. О.Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1986, т.1.
4. Энциклопедический словарь // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/n9023.html> (Дата обращения: 08.09.2016).

References

1. *Rozhdestvenskij V.* Igor' Severyanin // [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <http://www.poet-severyanin.ru/library/rozhdestvenskiy-severyanin.html> (Data obrashheniya: 10.09.2016).
2. *Severyanin I.* Stikhotvoreniya. – М.: Molodaya gvardiya, 1990.
3. *Fasmer M.* Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. V 4 t. Per s nem. i dopoln. O.N. Trubacheva. – М.: Progress, 1986, t.1.
4. Entsiklopedicheskij slovar' // [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <http://tolkslovar.ru/n9023.html> (Data obrashheniya: 08.09.2016).

DIFFICULT PROBLEMS OF TEACHING STUDENTS LINGUOSTYLISTIC ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT

E.R. Kogay

Al-Farabi Kazakh National University

Abstract. The article deals with the theoretical and practical aspects of modern methodology of teaching Philological Sciences at the University. The author takes up the problem of linguostylistic analysis of a literary text. He describes the technology of linguostylistic analysis of a literary text. The works of the famous Russian poet Igor Severyanin were taken into consideration as the material of description. The article is addressed to faculty members who are interested in the methods of teaching at University.

Keywords: a literary text, a linguostylistic analysis of a literary text, a phonetic level of the text, a lexical level of the text, a grammar level of the text, alliteration.

Сведения об авторе

Когай Эльмира Радиковна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и мировой литературы, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан).

Рецензент

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), главный редактор журнала «Дидактическая филология».

УДК 378

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ И ПУТЯХ ИХ РЕШЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ)

И.Д. Костадинова

Шуменский университет имени Константина Преславского

Аннотация. В настоящей статье намечены лишь некоторые проблемы, с которыми сталкиваются ученые, методисты, учителя, которые работают в области обучения русскому языку как иностранному. Предложены и способы и пути преодоления этих проблем на материале обучения русскому языку в качестве специальности в вузах Болгарии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-русисты, коммуникативная компетентность, обучение чтению, словообразовательные характеристики слов.

Настоящая статья является частью более обширной разработки в области изучения русского языка в болгарской образовательной системе. В ней намечены лишь некоторые проблемы, с которыми сталкиваются ученые, методисты, учителя, которые работают в области обучения русскому языку как иностранному.

На современном этапе развития методической науки в области обучения иностранным языкам актуален компетентностный подход. Происходит переосмысление образовательных технологий, и определяются составляющие коммуникативной компетентности в обучении иностранным языкам. Ученые сходятся в понимании того, что в процессе изучения иностранного языка доминирующими являются формирование и развитие профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности. Согласно ряду документов Европейского союза и Совета Европы, в компонентный состав иноязычной коммуникативной компетентности входят лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая компетентности [6]. Формирование названных компетентностей является приоритетным для студентов, изучающих иностранный язык в качестве специальности. Их будущая профессиональная реализация связана с преподаванием этого языка или с использованием усвоенного иностранного языка в других сферах общественной жизни.

Обучение русскому языку в Болгарии в силу ряда исторических, политических и культурных условий и процессов является уже сложившейся традицией, сформировавшейся на протяжении уже больше столетия. Русский язык входит в состав шести иностранных языков, которые изучаются на разных этапах и на разных уровнях в средней школе. Русский язык изучается в болгарской высшей школе как в рамках филологических специальностей, так и в составе одного из иностранных языков, предлагаемых для изучения по курсу для нефилологических специальностей. Методикой обучения русскому языку

учащиеся обеспечены как в средней, так и в высшей школе Болгарии. Существуют образовательные стандарты [2] для культурно-образовательной области «*Иностранные языки*», на основе которых созданы учебные программы [4] и учебные пособия для всех этапов и профилей обучения.

Вместе с тем, в процессе изучения русского языка носителями болгарского языка все еще существуют проблемы и неисследованные вопросы, которые связаны как со специфическими структурными особенностями обоих языков, так и с темпами общественного развития отдельных областей и взаимосвязи между ними. Особую актуальность сегодня приобретают такие проблемы, когда речь идет об изучении русского языка в вузе в качестве специальности студентами-русистами.

Независимо от факта, что на филологическое отделение болгарских вузов поступают мотивированные, с ясным представлением о будущей профессиональной реализации студенты-русисты, в своем подавляющем большинстве у них минимальная, недостаточная (порой нулевая) подготовка в области русского языка. Такая ситуация является новой в болгарской высшей школе, и она осознается специалистами, работающими в этой области. Этот факт обуславливает необходимость построить обучение на основе максимальной интенсификации и оптимизации во многих из его параметров и направлениях. Формирование и развитие коммуникативной компетентности в области изучения русского языка (уровень С1 и даже уровень С2) являются первостепенной задачей с точки зрения будущей профессиональной реализации студентов-русистов области образования, а также в сферах общественной жизни, требующих высокого уровня владения языком.

Университетская дисциплина «*Русский язык как иностранный*» предполагает овладение языком одновременно как средство и как цель обучения. В основе такого овладения языком лежит становление лингвистической компетентности у студентов посредством усвоения знаний в разных уровнях языковой системы (по фонетике, лексике и грамматике) и овладения умениями и навыками их комбинирования в речи. Взаимосвязь между системными и функциональными аспектами языка позволяет обосновать целостный системно-функциональный подход к его описанию и преподаванию, подход, в котором системность и функциональность сосуществуют и взаимно дополняют друг друга в университетском курсе. Следовательно, необходимо не только системно-структурное описание языка, но и описание его (языка) с точки зрения функционирования. Такое описание находится в тесной связи с будущей коммуникативной деятельностью учащихся, с анализом актуальных для них сфер, тем, ситуаций и задач общения, а также с отбором языкового и коммуникативного материала, связанного со спецификой общения. Такой подход к языку становится возможным на основе данных функциональной грамматики, социолингвистики, теории речевых актов, лингвистики текста, когнитивной лингвистики, стилистики и других направлений языкознания, связанных с реализацией языка в процессе общения.

Интенсивно развивающийся процесс изучения русского языка на современном этапе основывается на лингводидактической когнитивной

функционально-коммуникативной модели русского языка [1, с. 215]. Появление научных разработок в области системного и когнитивного функционально-коммуникативного описания русского языка непосредственно вызвано и подготовлено достижениями ряда направлений и подходов: аналитико-классифицирующего подхода, функционального подхода, компаративной лингвистики, лингвистической семантики. Они являются основополагающими подходами и дисциплинами, которые определяют формирование и развитие предмета «Русский язык как иностранный». Знание основных положений теоретической лингвистики помогает не только при определении содержания обучения русскому языку как иностранному, но и в процессе выбора технологии обучения. Конкретные способы обучения зависят от специфики языковых явлений. Например, если работа идет над формированием произношения звуков, отправной точкой будет специфика этих звуков; если использовать разные способы семантизации, то выбор падает на такой, который сосредоточен на особенностях формы этих слов, на их значениях и употреблении, на их связях с другими словами в рамках лексической системы; использование индуктивного или дедуктивного способа введения грамматического материала зависит от специфики изучаемых грамматических явлений.

Описание языка в учебных целях связано и с процессом отбора учебного материала, в котором можно выделить два этапа: определение единиц отбора и составление языкового минимума. Единицами отбора могут служить элементы разных языковых уровней (фонемы, морфемы, лексемы и т.п.). Отбор осуществляется на основе таких определенных принципов, как: частотность употребления в предусмотренных программой сферах, темах и ситуациях; потенциал валентности (сочетаемости); словообразовательная ценность и продуктивность; многозначность; стилистическая неограниченность; близость с родным языком (здесь можно отметить, что этот принцип особенно успешно функционирует, поскольку речь идет о близкородственных языках, каковыми являются русский и болгарский языки).

Описание русского языка как иностранного отличается от его описания как родного. Учащиеся разных степеней русской образовательной системы осознают, систематизируют, расширяют, автоматизируют то, чем они уже владеют, усваивают письменную речь, расширяют свой словарный запас, совершенствуют свои речевые умения и навыки.

Изучающий русский язык как иностранный в первую очередь должен овладеть речевым общением на этом языке. Если на занятии по родному языку обучение строится от умений и навыков уже усвоенной речи к осознанию языковых явлений, то на занятиях по русскому языку как иностранному обучение идет в обратном направлении: от осознания специфики языковых явлений к формированию речевых умений и навыков. Этим фактом выявляются и определяются специфические отличительные особенности научной и учебной дисциплины «Русский язык как иностранный».

Во-первых, язык одновременно является и средством, и целью обучения. Он при этом является и средством, с помощью которого учащийся получает специальность по этому языку.

Во-вторых, в отличие от родного языка, во время усвоения которого процесс происходит неосознанно, спонтанно, интуитивно, усвоение русского языка как иностранного осуществляется осознанно, целенаправленно, произвольно.

В-третьих, изучение языка сводится до овладения новых способов и приемов выражения и восприятия мыслей, до опознания средствами языка новой действительности.

В-четвертых, при изучении русского языка как иностранного используется опыт учащихся в усвоении родного (близкородственного) языка.

В-пятых, ведущей целью обучения является практическая цель, которая направлена на усвоение языка как средства общения и приобретения умений, необходимых для успешного овладения языком с последующей профессиональной реализацией с этим языком.

В-шестых, формирование и развитие черт вторичной языковой личности, которые позволяют учащимся участвовать полноправно в межкультурной коммуникации, являются стратегической целью обучения студентов – будущих преподавателей русского языка как иностранного.

Практическое использование русского языка как средства общения возможно с помощью усвоения как определенных речевых образцов для конкретных ситуаций, так и после обязательного усвоения необходимого количества языковых единиц и правил их комбинирования. Изучение языковых средств разных уровней представляет собой лингвистическую основу обучения общению на русском языке как иностранном. В связи с применением принципа коммуникативности в практике преподавания возникает ряд вопросов, которые относятся как к овладению видами речевой деятельности в их взаимосвязи, так и к усвоению аспектов языковой системы.

Как уже было отмечено, на занятиях по практике языка со студентами-русистами доминирующим, с методической точки зрения, является коммуникативно-когнитивный подход. Студенты одновременно достигают уровня подготовленности, позволяющего им общаться на русском языке, и познают мир народа - носителя русского языка. И изучение, и усвоение языка приводят к овладению новых способов восприятия и выражения мыслей.

Одна из целей обучения русскому языку - это формирование навыков чтения на русском языке, а текст является основной единицей обучения. И, как известно, чтение является самостоятельным видом коммуникативно-познавательной деятельности, мотивированной удовлетворением потребности в информации, которая содержится в тексте [3, с. 33]. Чтение играет исключительно важную роль в обучении любому (в том числе и русскому) иностранному языку и является основополагающим в процессе формирования коммуникативной компетентности по русскому языку студентов-филологов.

В методике обучения русскому языку как иностранному принята классификация упражнений при работе над текстом, которая включает три

этапа: *предтекстовой, притекстовой, послетекстовой*. При такой технологии работы текст является средством формирования умений чтения и способом развития продуктивных умений в устной и письменной речи.

В качестве компонента работы над текстом на предтекстовом и послетекстовом этапах обязательно нужно отработать лексические единицы, предназначенные для активного усвоения. Один из способов работы над новыми словами, предлагаемый нами, - это работа над их словообразовательными характеристиками. По нашему мнению, на занятиях по практике языка выявление словообразовательных характеристик лексических единиц является очень важной и продуктивной частью работы над текстом как на этапе подготовки к восприятию и пониманию текста, так и во время его осмысления. В процессе практической работы со студентами выявляются важность семантизации и активизации новых слов как элемента интегрированной работы над текстом и целесообразность включения словообразовательного компонента.

Далее приводятся примерные разработки работы над текстом на разных этапах обучения.

1. Работа над формированием рецептивных и продуктивных умений при работе над текстом с раскрытием словообразовательных характеристик слов, предназначенных для активного усвоения, может проводиться так, как приведено ниже. Сначала даем сам текст:

СОНЕЧКА

Целых двадцать лет, с семи до двадцати семи, Сонечка читала без перерыва. У нее был читательский талант, а может быть, гениальность.

Сонечкино чтение сделало ее немного сумасшедшей. Она читала всегда и везде. Чтение не оставляло ее и во сне: свои сны она тоже как бы читала. Ей снились исторические романы, где она чувствовала себя героем...

Она окончила библиотечный техникум и стала работать в старой библиотеке.

Роберт Викторович пришел в библиотеку в тот день, когда Сонечка выдавала книги читателям. Он был маленького роста, худой, седой и не привлек бы внимания Сони, если бы не спросил ее, где находится каталог книг на французском языке. Книги французские были, но вот тот каталог давно потерялся. В этот вечерний час, перед закрытием, в библиотеке никого не было, и Сонечка повела необычного читателя туда, где стояли книги западноевропейских писателей.

Он долго стоял перед шкафом, потом повернулся, взял Сонечку за руку и сказал:

- Какие прекрасные книги... Монтень... Паскаль... Выпишите мне, пожалуйста, читательский билет, или как это у вас называется?..

Она впервые написала своей рукой его фамилию, которая через две недели станет ее собственной.

Она кончила писать и ждала, когда он скажет свой адрес.

Ему исполнилось сорок семь лет. Он вернулся на Родину из Франции... Сейчас работал художником на заводууправлении...

- Адрес, – попросила Сонечка.

- Я, видите ли, здесь в командировке. Я живу в заводууправлении, - объяснил странный читатель.

- Ну, паспорт дайте, прописку, – попросила Сонечка.

Он показал справку.

- Нет, не могу...

Он грустно взял справку.

- Мы сделаем так: я возьму книги на свой формуляр, а вы перед отъездом принесете их мне, – сказала Сонечка.

И он понял, что все в порядке.

– Я только попрошу вас, очень аккуратно...

Роберт Викторович пришел через два дня, когда Сонечка книги уже не выдавала. Он попросил библиотекаря позвать ее. Она пришла...

- Сядьте, пожалуйста, – сказал он.

В маленьком читальном зале сидели читатели. Было холодно.

Сонечка села на стул.

- В прошлый раз я забыл у вас спросить... – проговорил он, – забыл я спросить ваше имя. Простите?

- Соня, – коротко ответила она...

- Сонечка... Хорошо.

Он показал Соне женский портрет, который был написан на бумаге коричневой краской. Портрет был чудесный. Это было Сонечкино лицо.

- Это мой свадебный подарок, – сказал он, – я пришел, чтобы сделать вам предложение, – и он посмотрел на нее.

Она молчала... Смотрела портрет, потом еле слышным и холодным голосом сказала:

- Что это за шутка?

И он тогда испугался.

- Я не шутил. Я просто не подумал, что вы можете быть замужем.

Он встал, взял в руки свою шапку.

- Простите меня.

Он поклонился и пошел к выходу. И тогда Сонечка крикнула ему:

- Постойте! Нет! Нет! Я не замужем!

Роберт Викторович улыбнулся... Он совершенно не знал, что же говорить и делать он должен теперь (По Л. Улицкой).

Ход занятия:

1. Предтекстовые задания.

Людмила Улицкая пишет повести и рассказы. Это известная писательница, лауреат многих наград.

Герои ее произведений – люди простые, несчастные, больные, но всегда очень интересные и любимые. За повесть „Сонечка” Л. Улицкая получила престижные премии и мировую известность.

Людмила Улицкая - тонкий стилист, глубокий психолог и отличный рассказчик.

Готовимся читать.

Как вы считаете?

Бывает любовь с первого взгляда?

Можно ли сделать предложение девушке, которую видел только два раза?

Переведем слова:

Некоторые из вводимых слов могут быть включены в словообразовательные гнезда вместе с уже знакомыми учащимся однокоренными словами. Так, например, значение производного слова *сумасшедший* можно раскрыть с помощью ее позиции в составе словообразовательного гнезда слова *ум*:

ум

ум-н(ый)

умн-ик

умн-иц-а

без-ум-н(ый)

раз-ум

разум-н(ый)

не-разумн(ый)

с/ума/сие'дш(ий), I, прил.

Или:

чудесный:

чу'д(о)

чуд-ес-а'

чуд-о'в/ищ(е)

чуде'с-н(ый)

чуде'сн-ое, сущ.

чуде'сн-о

чуде'сн-ость

пре-чуде'сн(ый)

пречуде'сн-о

Значение непроизводного слова *седой* можно раскрыть с помощью уже известных учащимся однокоренных производных слов в составе словообразовательного гнезда:

сед(о'й):

се'д-еньк-ий

сед-е'-ть

по-седе'ть

сед-о-боро'д-ый

сед-о-бро'в-ый

сед-о-вла'с-ый

сед-о-воло'с-ый

сед-о-голо'в-ый

сед-о-у'с- ый
пол-у-седо'й

При раскрытии значения глагола *потеряться*, кроме объяснения значения, можно указать и на семантические отличия однокоренных глаголов после присоединения к ним приставок.

теря'ть

теря'ть-ся

по-теря'ться

рас-теря'ться

за-теря'ть

затеря'ть-ся

пере-теря'ть

по-теря'ть

потеря'ть-ся

рас-теря'ть

у-теря'ть

Что касается остальных, предусмотренных для активного усвоения при работе над конкретным текстом новых слов (*выдавать (книги) – ...; собственный – свой, личный; аккуратно – ...; портрет написан – ...; худой – ...*), то можно выбрать другие наиболее подходящие способы семантизации.

Как вы думаете, почему фамилия читателя библиотеки станет собственной фамилией Сонечки?

2. Притекстовые задания.

Читаем рассказ первый раз и готовимся отвечать на вопросы:

1. О ком этот рассказ? 2. Где училась и работала Сонечка? 3. Кто такой Роберт Викторович? 4. Как они познакомились? 5. Чем закончилось их знакомство?

Слушайте, следите в тексте.

3. Послетекстовые задания.

Прочитаем рассказ еще раз.

Прочитайте слова и их толкования, переведите на родной язык. Можете ли вспомнить однокоренные слова, которые уже вам известны?

Талант – очень большие способности и умение в чем-либо;

Гениальность – очень большой талант;

Заводоуправление – администрация завода;

Прописка – штамп в паспорте, на котором написан адрес, где человек живет постоянно;

Где в тексте сказано по-русски:

1. ..., каталогът отдавна се беше загубил. 2. Сониното четене я беше направило малко луда. 3. Тя имаше читателски талант, а може би гениалност. 4. Портретът беше чудесен. 5. ..., много внимателно...

Закончите предложения:

1. ... не привлек бы внимания, 2. ... с семи до двадцати семи, 3. Он долго стоял перед шкафом... . 4. Чтение не оставляло ее 5. Выпишите мне,

... . 6. ...я возьму книги... . 7. Сейчас работал 8. Он показал Соне женский портрет, ...

Найдите и прочитайте:

Что мы узнали о Сонечке из рассказа? Какой талант был у Сонечки? Какие сны она видела? Что мы узнали о Роберте Викторовиче из рассказа? Сколько лет Роберту Викторовичу? Как выглядел Роберт Викторович? Зачем Роберт Викторович пришел в библиотеку? Какие книги его интересовали? Откуда он вернулся? Где он работал и жил?

Дайте ответы на вопросы.

Почему Сонечка сначала не хотела давать книги Роберту Викторовичу? Что она предложила ему потом? Какое предложение он сделал Сонечке через два дня? Почему Сонечка подумала, что это шутка? Как вы думаете, Сонечке понравился Роберт Викторович, и выйдет ли она за него замуж? Будет ли она с ним счастлива? Почему? Как вы оцениваете поступок Роберта Викторовича? Как вы думаете, кто по профессии был Роберт Викторович? Какой у него характер? Какой он человек (умный, смелый, талантливый, скромный)? Какой характер у Сонечки?

Напишите окончание рассказа до свадьбы героев.

2. Задачи могут быть поставлены с использованием интерактивных технологий. На начальном этапе обучения с целью развития лексических навыков чтения, развития репродуктивных и продуктивных умений в устной и письменной речи можно предложить следующую работу над текстом, построенной на основе кластера (ассоциограммы):

Работаем над следующим текстом:

МОЯ СЕМЬЯ – ЭТО СЕМЬ “Я”

Меня зовут Марина. Я с удовольствием расскажу о своей семье, так как считаю, что мне с семьей крупно повезло. Почему я так считаю? У меня прекрасные родители. Заботливые, добрые и особенно не вмешиваются в мои дела, но всегда помогут советом, если попросишь. Они местные – здесь же, в Санкт-Петербурге, и родились.

Мой отец, Александр Николаевич, по профессии инженер-автоконструктор. Он любит технику и все свое свободное время проводит в мастерской, которую устроил в гараже. Больше всего он любит шутить. У него всегда есть в запасе веселые случаи, которые он рассказывает нам, своим детям, по вечерам.

Мама, Надежда Семеновна, у меня детский врач. Она работает в детской больнице. Очень любит работу и переживает за больных детей. Но она и хозяйка отличная. Она прекрасно готовит.

Я старшая в семье. Я уже замужем. У нас с мужем отдельная квартира, рядом с родителями. Поэтому все мы живем очень дружно. Я учительница, а муж Борис – экономист.

У меня два брата. Старший брат, Сергей, уже женат. Он и его жена Оля – студенты, будущие экономисты. Младший, Виктор, заканчивает в этом году седьмой класс.

Младшая сестра, Татьяна, учится в пятом классе, Я думаю, что она будущий ветеринар.

У нас много родственников и друзей, поэтому мы часто принимаем гостей. Мы очень любим принимать гостей, честное слово! И, конечно, если ожидаются гости, то мы с мамой обязательно что-нибудь печем. У меня получаются отличные блины, а у мамы – торт „Наполеон”. Зато мой папа – специалист по салатам. Особенно он любит французские салаты.

У нас есть семейные традиции и правила:

На заботу отвечай заботой.

Не жди, пока тебе прикажут что-то сделать. Сделай сам!

Храни семейные секреты.

Когда кому-нибудь плохо, постарайся вести себя деликатно.

Все имеют право на „свое” время, „своих” друзей, „свои” секреты [5, с. 16].

Ход занятия:

Вспомните все слова, которые связаны со словом „семья” и запишите их (*Учащиеся записывают вокруг ключевого слова „семья” все слова (словосочетания), которые знают; сравнивают с вариантами остальных, обмениваются идеями и дополняют то, что не записали в тетрадях и на доске; совместная работа учащихся и преподавателя; в результате составляется ассоциограмма или кластер по теме „Моя семья”*).

На этом этапе учащимся предлагается вспомнить все однокоренные слова, которые им известны, предложенного преподавателем центрального слова (сердце ассоциограммы) – *семья* (например, *семейный, несемейный* и т.д.). Затем называются и однокоренные слова названным студентами по ассоциации словам, предназначенным для активного усвоения по теме: *сын – сынок, сынишка, усыновить, усыновитель; дочь – дочка, доченька, удочерить, удочерение* и т.н. Аналогичную работу можно выполнить и со словами в послетекстовых заданиях: *отец, мать, дети, родители, муж, жена*.

Заполните пропуски по схеме:

<i>Марина</i>	<i>Мариша</i>
<i>Александр</i>	<i>Саша</i>
<i>Надежда</i>	<i>Надя</i>
.....	<i>Боря</i>	<i>Боречка</i>
<i>Сергей</i>	<i>Сережа</i>
.....	<i>Витенька</i>
<i>Татьяна</i>	<i>Танечка</i>

Прочитайте текст. Сколько человек в семье Марины?

Прочитайте текст еще раз. Выпишите имена и родственные связи героев рассказа (поисковое чтение):

	<i>родители</i>		
<i>отец</i>			<i>мать</i>
	<i>дети</i>		
	<i>дочери</i>		<i>сыновья</i>
<i>младшая дочь</i>	<i>старшая дочь</i>	<i>старший сын</i>	<i>младший сын</i>
<i>ее муж</i>			
	<i>домашний любимец</i>		

Выпишите из текста все слова, которые относятся:

А) к семье Марины;

Б) к отцу Марины;

Семья

Отец.....

В) к матери Марины;

Мать.....

Найдите соответствия:

Всички имат право на „свое” време, на „свои” приятели, на „свои” тайни.

Пази семейните тайни.

На грижата отговаряй с грижа.

Старай се да се държиш деликатно, когато на някого му е лошо.

Не чакай да ти заповядат да направиш нещо. Направи го сам!

Ответьте письменно.

Как зовут старшую дочь? А младшую? Как зовут отца и мать Марины? Кто они по профессии? Какие родители Марины? Что любит делать ее отец? Как относится к своей работе ее мать? Как зовут братьев Марины? Как зовут мужа Марины? Как семья относится к гостям? Что они готовят, когда пригласили гостей? Правило семьи Марины, которое наиболее вам понравилось.

Напишите рассказ о своей семье.

В настоящей статье приведены лишь примерные учебные разработки по семантизации новых слов и по расширению словарного запаса с использованием словообразовательного компонента студентов-русистов в процессе обучения чтению.

Литература

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы // Вестник Московского университета. 2001, № 6.

2. Държавни образователни стандарти // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://zareformata.mon.bg/dos.html> (Дата обращения: 18.09.2016).

3. Липустина О.М. Мотивационное программно-целевое управление в профессиональной подготовке учителей иностранного языка: монография. - Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005.

4. Министерство на образованието и науката на Република България // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=5&subpageId=34> (Дата обращения: 18.09.2016).

5. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. - СПб., 2004.

6. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1 of a Framework proposal. Language Learning for European Citizenship. - Strasbourg, 1996.

References

1. Amiantova E.I., Bitehtina G.D., Vsevolodova M.V. Klobukova L.P. Funkcionalno-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model yazika kak odna iz sostavlyayushih sovramannoi lingvisticheskoi paradigm // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2001. № 6.

2. Durjavni obraazovatelni stsndarti // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://zareformata.mon.bg/dos.html> (Data obrashheniya 18.09.2016).

3. Lipustina O.M. Motivacionnoe programmno-celevoe upravlenie v proffesionalnoi podgotovke uchitelei inostrannogo yazika [Text]: Monografiya / O.M. Lipustina . – Biisk: BPGU im. V.M. Shukshina, 2005.

4. Ministerstvo na obrazovaniето i naukata na Republika Bulgariya // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=5&subpageId=34> (Data obrashheniya 18.09.2016).

5. Soosaar N., Zamkovaya N. Nastolnaya kniga prepodavatelya. SPb., 2004.

6. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1 of a Framework proposal. Language Learning for European Citizenship. - Strasbourg, 1996.

ON SOME PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF TEACHING READING)

I.D. Kostadinova

Shumen University after Episkop Konstantin Preslavski

Abstract. The article under study outlines just some of the problems faced by scientists, methodologists, teachers who work in the field of teaching Russian as a foreign language. The ways and means of overcoming these problems of teaching the Russian language as a speciality in the Universities of Bulgaria are outlined here.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian philology students, communicative competence, learning to read, word-formation characteristics of the words.

Сведения об авторе

Костадинова Ирена Димитрова, кандидат педагогических наук, главный ассистент кафедры методики Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского (г. Шумен, Болгария).

Рецензент

Хван Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русской филологии, заведующая кафедрой, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Республика Узбекистан), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 811.111.26

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КАРТОТЕКИ ДЛЯ ОПИСАНИЯ ОБРАЗА СОБАКИ В ПОВЕСТИ ДЖЕКА ЛОНДОНА «БЕЛЫЙ КЛЫК»

Н.В. Мошникова

*Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального
университета имени М.В. Ломоносова*

Аннотация. Статья посвящена описанию процедуры отбора единиц в исследовательскую картотеку с учетом понятий прямых/формальных и контекстуальных идентификаторов.

Ключевые слова: исследовательская картотека, контекст, сплошная выборка, анализ, прямые идентификаторы, контекстуальные идентификаторы.

В последние десятилетия наблюдается интенсивный рост интереса к Арктике со стороны мирового сообщества. Большая часть публикаций посвящена естественнонаучным аспектам изучения Арктики. При этом не вызывает сомнений тот факт, что гуманитарное освоение Арктики также имеет огромное значение: Арктика в настоящее время становится уникальным пространством, где в особых климатических условиях сосуществуют и активно взаимодействуют различные народы, каждый из которых обладает своей собственной неповторимой культурой, достойной самого пристального изучения. Особую ценность в качестве материала для изучения Арктики представляют произведения писателей, в своих произведениях правдиво и ярко отобразивших её особенности. К числу таких писателей по праву относится Джек Лондон, настоящий летописец Севера. Повесть «Белый клык» считается одной из лучших в литературном наследии выдающегося американского писателя, являясь шедевром североамериканской художественной литературы да, пожалуй, и всей мировой литературы.

Важным этапом любого филологического исследования является отбор материала и формирование на его основе картотеки, поскольку *«степень достоверности исследования во многом определяется не только выбором научной стратегии, но и самим материалом»* [3, с. 45]. Материал, используемый для анализа, должен способствовать всестороннему описанию репрезентируемого образа. Ниже представлена методика отбора контекстов для изучения образа главного героя повести Джека Лондона «Белый клык».

Предполагается при этом, что отбор контекстов осуществляется не только методом сплошной выборки с опорой на имя главного героя, но и на слова, которые будут относиться к представляемому образу Белого клыка. Под контекстом в нашей работе понимается фрагмент художественного произведения, как правило, 1 – 2 предложения, содержащий определенные лексические единицы, которые указывают на избранный для анализа образ [1,

с. 15]. Подобные единицы, вслед за Т.В. Симашко, мы называем идентификаторами [4, с. 145].

Критериями отбора фактического материала послужило наличие в контексте:

1) прямых (формальных) идентификаторов, то есть лексических единиц, которые и в словарном, и в контекстуальном значении являются наименованием животного. В связи с тем, что Белый клык – это помесь волка и собаки, учитываться будут наименования, характеризующие оба биологических вида;

2) контекстуальных идентификаторов или синонимических вариантов лексических единиц, позволяющих трактовать слово или группу слов как наименование животного в приведенном фрагменте текста [Там же].

По нашему мнению, к прямым идентификаторам относятся следующие идентификаторы:

а) *White Fang* (558 контекстов или 25% объема всей картотеки): *It was in the summer that **White Fang** arrived at Fort Yukon* [5];

б) *cub* (63 контекста или 2,8 %): *The **cub's** fear of the unknown was an inherited distrust, and it had now been strengthened by experience* [Там же];

в) *the Fighting Wolf* (единичные случаи): *As **the Fighting Wolf** he was known far and wide, and the cage in which he was kept on the steam-boat's deck was usually surrounded by curious men* [Там же];

г) *(a / the) wolf* (единичные случаи): ***Wolf** that he was, and unprecedented as it was, the gods had sanctioned his presence, and they, the dogs of the gods, could only recognize this sanction* [Там же];

д) единицы, упоминаящие / указывающие на главного героя: (единичные случаи): *Look here, Mr. Scott, **that dog's** ben through hell* [Там же];

е) эмоционально-окрашенные единицы, которыми Белого клыка называют члены семьи Уидона Скотта (единичные случаи): *The master's wife called him **the Blessed Wolf**, which name was taken up with acclaim* [Там же].

К контекстуальным идентификаторам мы относим:

а) *he, his, him, himself* (2568 контекстов или 80, 5% от общего объема картотеки): *At last **he** lay at the master's feet, into whose possession **he** now surrendered **himself**, voluntarily, body and soul*. В отдельных контекстах встречаются группы контекстуальных идентификаторов: *They got out of **his** way when **he** came along; nor did the boldest of them ever dare to rob **him** of **his** meat* [Там же].

Считаем важным обратить внимание на одно обстоятельство: в английском языке, как правило, «имена существительные, обозначающие животных, заменяются местоимением *it*, которое также употребляется вместо имен существительных, обозначающих неодушевленные предметы. Однако в целях придания высказыванию большей эмоциональной окраски местоимения *he* или *she* часто употребляются по отношению к существительным, обозначающим домашних животных» [2, с. 244]. Джек Лондон заменяет имена существительные, называющие Белого клыка на местоимения *he, his, himself*, хотя Белый клык не был домашним животным. Мы связываем этот факт с тем,

что Белый клык был дорог автору, посвятившему волку целое произведение, которое до сих пор привлекает внимание читателей всего мира;

б) единицы и группы слов, в которых выражено отношение человека к Белому клыку (менее одного процента): *He was a sneak and a thief, a mischief-maker, a fomenter of trouble, he was a wolf and worthless and bound to come to an evil end* [5];

в) группы слов, описывающие характер отношений главного героя с представителями своего вида (менее одного процента): *He found himself an outcast in the midst of the populous camp* [Там же];

г) сочетания слов, характеризующие Белого клыка как хищника с присущими его виду повадками (менее одного процента): *He came of a breed of meat-killers and meat-eaters* [Там же];

д) единицы и группы слов, прямо или косвенно указывающие на возраст животного (менее одного процента): *But he was still only a part-grown puppy* [Там же];

е) единицы и группы слов, подчеркивающие связь Белого клыка с Северной глушью, предками-волками (менее одного процента): *He was the Wild – the unknown, the terrible, the ever-menacing, the thing that prowled in the darkness around the fires of the primeval world when they, cowering close to the fires, were reshaping their instincts, learning to fear the Wild out of which they had come* [Там же];

ж) группы слов, определяющие положение животного в упряжке (единичные контексты): *... such possibility was irretrievably destroyed when he was made leader of the sled-team* [Там же];

з) собирательные существительные (единичные контексты): *But he was, further, the fiercest of the litter* [Там же];

и) группы слов, характеризующие физические качества персонажа (единичные контексты): *He was a good runner, swifter than any puppy of his size, and swifter than Lip-lip* [Там же];

к) лексемы, описывающие черты характера животного (единичные контексты): *The next moment Weedon Scott had torn loose from the embrace and closed with White Fang, who had become a snarling, raging demon* [Там же];

л) единицы, подчеркивающие амбивалентную природу Белого клыка (единичные контексты): *In ways subtler than they knew, they betrayed their intentions to the wolf-dog that haunted the cabin-stoop, and that, though he never came inside the cabin, knew what went on inside their brains* [Там же];

м) сочетания слов, характеризующие физические качества и возраст Белого клыка: (единичные контексты): *He dared not risk a fight with this young lightning-flash, and again he knew, and more bitterly, the enfeeblement of oncoming age* [Там же].

Всего с учетом прямых идентификаторов было отобрано 640 контекстов (28,7%), с учетом контекстуальных идентификаторов – 1584 контекста (71,2%). Таким образом, в исследовательский корпус вошли 2224 контекста.

Перспективы исследования мы видим в рассмотрении языковых средств создания образа Белого клыка в повести Джека Лондона «Белый клык» на

основе составленной картотеки, а также в выявлении особенностей перевода данного художественного произведения с английского языка на другие европейские языки.

Целесообразным считаем также использование текста повести, изобилующего американизмами, на практических занятиях по методике обучения английскому языку при обсуждении вопросов, связанных с вариативностью английского языка.

Литература

1. *Ирисханова К.М.* Интерпретация стилистических приемов и роль контекста // *Стилистика: традиция и современность.* – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010.
2. *Кобринна Н.А.* Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис. – СПб.: СОЮЗ, 1999.
3. *Лютянский В.М.* Структура концепта «NORTH» и систематизация языковых средств его реализации в художественной картине мира Джека Лондона: дис. на соискан. учен. степ. канд. филол. наук. – Белгород, 2004.
4. *Симашко Т.В.* Денотативный класс как основа описания фрагмента мира. – Архангельск: Издательство Поморского государственного университета, 1998.
5. *London J.* The Other Animals [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Project Gutenberg Literary Archive Foundation, 2014. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/files/910/910-h/910-h.htm> (Дата обращения: 5. 05. 2014).

References

1. *Irishanova K.M.* Interpretatsiya stilisticheskikh priyomov i rol konteksta // *Stylstyka: tradytsiya I sovremennost.* – М.: ИПК МГЛУ «РЕМА», 2010.
2. *Kobrina N.A.* Grammatika angliiskogo yazyka: Morfologiya. Sintaksis. – SPb.:SOJUZ, 1999.
3. *Ljutjanskiy V.M.* Struktura koncepta «NORTH» i sistematizatsiya yazykovykh sredstv ego realizatsii v hudozhestvennoy kartine vira Dzheka Londona: dis. na soiskan. utch. step. kand. filol.nauk. – Belgorod, 2004.
4. *Cymashko T.V.* Denotativnyi klas kak osnova opisaniya fragmenta mira – Arhangelsk: Izdatelstvo Pomorskogo gosudarstvennogo universiteta, 1998.
5. *London J.* The Other Animals // [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: Project Gutenberg Literary Archive Foundation, 2014. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/files/910/910-h/910-h.htm> (Data obrashheniya: 5. 05. 2014).

**METHODICS OF FORMATION OF A RESEARCH CARD INDEX TO
DESCRIBE THE IMAGE OF A DOG IN THE STORY «WHITE FANG»
BY JACK LONDON**

N.B. Moshnikova

*Severodvinsk Branch of the Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov*

Abstract. The article is dedicated to the description of the procedure of the selection of the units to the research card index on the base of the notions of direct/formal and contextual identifiers.

Keywords: research card index, the context, a complete extract, analysis, direct identifiers, contextual identifiers.

Сведения об авторе

Мошникова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры общего и германского языкознания, Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия).

Рецензент

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), ответственный секретарь журнала «Дидактическая филология».

УДК 881.161.1

**УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ
В ЭСТОНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫХ ОШИБОК НА МАТЕРИАЛЕ
РУССКОЙ ОТГЛАГОЛЬНОЙ ДЕРИВАЦИИ**

О.И. Талис

Гимназия Табасалу

Аннотация. В статье рассматриваются два типа межъязыковой интерференции словообразовательного уровня в русской речи эстонских учащихся. Средством предупреждения отрицательного переноса из эстонского языка в русский выступает учебный сопоставительный словарь словообразовательных моделей отглагольных имен.

Ключевые слова: репродуктивная интерференция, рецептивная интерференция, сопоставительное словообразование, учебная лексикография, эстонские учащиеся.

Отрицательный языковой материал – словообразовательные ошибки в частности – становится ценным методическим указанием на необходимость принятия противоинтерференционных мер в обучении словообразованию эстонцев в курсе русского языка. На такую необходимость указывает и сопоставление словообразовательных систем обоих языков, с достаточной точностью выявившее области допущения ошибок ввиду отрицательного переноса. В практике обучения неродному языку сопоставительный подход реализуется при использовании сознательных методов обучения. Учет родного языка реализуется: 1) в латентной форме (при отборе и подаче материала с установкой на предупреждение возможной интерференции) – со стороны методиста и учителя; 2) в открытом сопоставлении родного и изучаемого языков, поскольку межъязыковые сопоставления уместны и необходимы для учащихся [1, с. 219; 2]. Это мы предлагаем реализовать посредством введения в учебную практику сопоставительного русско-эстонского словаря словообразовательных моделей.

При отборе и организации языкового материала следует исходить из того общего, что имеется в двух языках, и идти к выделению дифференцирующих признаков во избежание интерференции в практике обучения [4, с. 189]. Особый упор в обучении словообразованию делается на предупреждении и преодолении интерференции, поскольку верное использование богатого потенциала деривации способствует формированию связной речи, расширению словарного запаса, повышению грамотности. Проблемы межъязыковой интерференции предлагается решать на уровне словообразовательных моделей как единиц обучения и сопоставления, поскольку на фоне единого словообразовательного значения отчетливо проступают формальные межъязыковые расхождения.

Чаще словообразовательное значение в одном или в обоих языках может передаваться несколькими моделями – в этом случае мы будем говорить об асимметричных корреляциях, которые и образуют область потенциальной интерференции. Сопоставление русских и эстонских словообразовательных моделей показало ярко выраженную асимметрию их корреляций, в чем кроется основная причина словообразовательной интерференции в русской речи учащихся-эстонцев. Данной проблеме уделяется незаслуженно мало внимания авторами большинства учебников русского языка для гимназических классов. Ряд продуктивных словообразовательных моделей отглагольных имен, производные которых актуальны для повседневной реальной и учебной коммуникации старших школьников и включены в текстовые материалы учебников, не репрезентируется на словообразовательном уровне. Например, существительные *V+/-льник* – ‘предмет (орудие, приспособление), предназначенный для выполнения действия, названного мотивирующим словом’: *будильник, холодильник, купальник*; прилагательные *V+-уч-/-ач-* (орф. также *-юч-/-яч-*): *жгучий, скрипучий, плавучий, горючий, висячий, лежащий*; *V+-лив-/-чив-* (дериваты имеют значение ‘склонный к действию, названному мотивирующим словом’): *говорливый, улыбчивый, доверчивый* и многие другие. Их лексикографическая разработка вошла в задачи русско-эстонского словаря словообразовательных моделей, который выступает как дополнение к любому учебнику. Учебный сопоставительный словарь восполняет пробелы в наполнении учебников продуктивными моделями и компенсирует недостаточную учебную репрезентацию отглагольных существительных и прилагательных.

Эксплицировать сходства и различия в системах отглагольного словообразования русского и эстонского языков позволило представление материала в словаре, включающем, помимо прочих, тренировочные противоинтерференционные упражнения. Интерференция, в свою очередь, насчитывает как минимум две разновидности своего проявления в речи: на продуктивном и рецептивном уровнях. **На уровне речепорождения** некоторые русские словообразовательные модели отглагольных имен представляют особую трудность для эстонских учащихся. Это объясняется особенностями соотношения таких моделей с их эстонскими эквивалентами, когда этих эквивалентов несколько. Интерференционное влияние словообразовательной системы эстонского языка на русскую речь эстонцев во многом объясняется полифункциональностью эстонских суффиксов, оформляющих отглагольные дериваты-эквиваленты русским производным. Данное обстоятельство, являясь частностью по отношению к общей разноплановости русского и эстонского языков, и создает риск словообразовательных интерференционных ошибок. У учащихся наблюдаются ложные аналогии в сфере асимметричных корреляций аффиксов, которые задаются парами устойчивых корреляций суффиксов. Например, для отглагольных существительных это будут некорректные образования с суффиксом *-ни|j|-*, где учащиеся заменяют наименования процесса или акта действия со структурой *V+-ств(о)/-тельств(о)** *ворование, издевание* вместо *воровство, издевательство* (ср. эст. основную корреляцию

V+-mine – ‘процессуальный признак (действие, состояние)’: *lugemine* – чтение, *kasutamine* – использование и *varastamine* – воровство, *mõnitamine* – издевательство. Подобные «образцы» многочисленны и на примере других коррелирующих пар моделей. И для таких случаев словарь содержит соответствующие статьи.

Продемонстрируем это на примере модели отглагольного прилагательного *V+-тельн-/ительн* (производящий действие, с оттенком способности его произвести). Из двух основных эстонских корреляций и одной исключительной присутствует суффикс, оформляющий в эстонском языке также причастия настоящего времени (-v). Ввиду неоднозначности соответствий возникает межъязыковое пространство, которое в русской речи эстонцев чаще всего заполняется интерференционными ошибками. Например, приписывание признака объекту вместо субъекта (*требовательный* – у него требуют или он требует?), образование слов данной модели путем не тех суффиксов (**общальный*). Во избежание этого учащиеся работают со статьей учебного словаря, где заголовочная, справочная и тренировочная зоны статьи отражают параметры учебной репрезентации модели и имеют последовательную противоинтерференционную направленность с акцентом либо на продукцию, либо на рецепцию. Так, сама заголовочная зона статьи задает однозначное определение словообразовательного значения наряду со структурной схемой [3, с. 297]:

V+-тельн-/ительн (-ый, -ая, -ое)

• суффикс, производящий действие, с оттенком способности его произвести.

Ниже, в справочной части статьи, наглядно представлен основной эстонский коррелят (справа напротив), второстепенные и исключительные корреляции (справа ниже), семантизация значения производных, схематическое отображение словообразовательного акта:

РЯ: <i>V+-тельн-/ительн</i> (-ый, -ая, -ое): ПРИВЛЕКАть → привлека ТЕЛЬН ый (такой, который привлекает, нравится)	ЭЯ: <i>V+-lik</i> : <i>tundma</i> → <i>tundLIK</i> (чувствительный)
	<i>V+-v</i> : <i>seltsima</i> → <i>seltsiV</i> (общительный)
	<i>Sgen+Adj</i> : <i>otsusekindel</i> (решительный)

В тренировочной части статьи предлагается последовательно выполнить действия, представляющие собой единство аспектных языковых, речевых и коммуникативных упражнений. Учащиеся начинают с аналитических и операционных языковых упражнений: «Выдели словообразующий суффикс, сформулируй значение производных слов в словосочетаниях: *требовательный учитель* -, *оскорбительное выражение* -; Образуй прилагательные по данной модели: *общаться* →; Восстанови первый компонент схемы: → *решИТЕЛЬНый*». Данный блок сменяется

привлечением материала родного языка, в ряде случаев с открытым сопоставлением: «Переведи с эстонского языка. Подчеркни суффиксы прилагательных. Сделай вывод: каким эстонским суффиксам соответствует русский суффикс *-мельн-/-умельн-*: *otsusekindel* -, *seltsiv* -, *tundlik* -, *veetlev* -, *püüdlük* -, *haavav* -, *nõudlik* - ..». Следом идут продуктивные упражнения продуктивного типа, такие, как: «Вставь вместо пропусков прилагательные, образованные по модели *V+-мельн-/-умельн-* (производящий действие, с оттенком способности его произвести): 1) *Не будь таким к людям: чем меньше требуешь и ждешь от них, тем меньше разочаровываешься.* 2) *Очень к погоде человек считается метеозависимым. Он не просто чувствует погодные изменения, а страдает от неприятных симптомов*».

Развитию репродуктивно-продуктивного навыка и снятию интерференции служит органичное сочетание речевого задания с привлечением эстонского языка и последующим выходом к постановке и решению коммуникативной задачи: «Переведи с эстонского: *ma olen seltsiv, tundlik, taiplik, püüdlük, otsusekindla iseloomuga inimene* - Можешь ли ты сказать о себе, что ты обладаешь всеми этими качествами или сочетанием некоторых из них? Приведи примеры проявления своих черт личности. Какие качества ты считаешь привлекательными?»

На уровне восприятия выделяется другой аспект проявления интерференции – когда русские модели одной структуры выделяются на основании частных значений, то есть в случае, когда русский суффикс является полифункциональным при общей структурной схеме, а модели дифференцируются только на основании частных или вторичных значений. Аналогичная ситуация развивается на материале моделей отглагольных прилагательных с общей структурой *V+-н*, где суффикс также является полифункциональным. Возможные ложные интерпретации: *благодарный* – это субъект или объект действия мотивирующего глагола? *Понятный* – его понимают или он понимает? Равно как и *завидный, заметный* и *запретный* (и где значение результативное, а где нет). Избежать сведения словообразовательного значения к одному или путаницы помогает организация материала в учебном словообразовательном словаре. Работая со словарными статьями, учащиеся формулируют значения производных, перефразируют сочетания, трансформируют высказывания, находят в списке сочетаний дериват определенной модели, переводят и сопоставляют эквиваленты, объясняют значения и продолжают текст и т.д.

Таковы, например, и модели существительных со схемой *V+-к(а)/-овк(а)*, имеющие значения «объект действия», «результат действия», «место действия». Соответственно, в словаре практикуется принцип описания «Одна русская модель – одна словарная статья». Ошибки возникают здесь ввиду того, что из-за общего для нескольких моделей суффикса у учащихся возникает риск путаницы или неправильного определения значения производных. Этим данный тип проявления интерференции отличается от «порождающего». Первичным значением по отношению к остальным является «действие или его

отдельный акт», а остальные модели – семантические дериваты. *Мойка* - это действие, объект, субъект или место действия? Равно как и *добавка*, *упаковка* и *остановка*. Работа с соответствующими словарными статьями направлена на устранение риска интерференции при восприятии, т.е. при интерпретации значения производных (*парковка* как место, а не как действие). Этому служат задания на определение того, в каком значении употреблены дериваты. Например, «Подчеркни слова, которые образованы по модели $V+к(a)/-овк(a)$ (объект действия, названного мотивирующим глаголом): *бумажная упаковка, пищевая добавка, закладка фундамента, закладка выпала из книги, при упаковке сломали коробку*. Определи, в каком из значений употребляется слово *упаковка*: (1) процесс упаковывания чего-либо; (2) то, во что упаковано что-либо: *Ты один съел целую упаковку конфет?! ()*. *Я знаю лучший способ упаковки вещей в рюкзак! ()*. Определи, в каком из значений употребляется слово *закладка*: (1) предмет, который закладывают между страницами книги; (2) процесс создания фундамента здания: *Закладку можно сделать в подарок своими руками почти из любого материала ()*. *С краеугольного камня начинается закладка любого здания ()*. Определи значение слова в контексте, обозначь цифрами: (1) – место действия и (2) – действие: *Перед началом движения и остановкой водитель сигнализирует указателями поворота ()*. *Трамвай, немного отъехав от остановки, набрал скорость ()*. *Сколько топлива нужно для заправки самолёта? ()*. *Летом я подрабатывал на Палдиском шоссе на заправке ()*».

Этот ряд продолжают такие примеры заданий, как: «Замени толкование именем существительным: *то, что заготовлено -, вышитый рисунок -, надпись, которую выгравировали -, уложенные /постриженные/ причёсанные волосы -, построенное здание -* Подчеркни слова, образованные по модели $V+к(a)/-овк(a)$ (результат действия, названного мотивирующим глаголом): *домашние заготовки хранят в банках, заготовка еды на зиму, стильная получилась причёска, знаю несколько способов гравировки; гравировка со временем стёрлась*. Подчеркни только те слова, которые образованы по модели $V+к(a)/-овк(a)$ (место действия, названного мотивирующим глаголом): *В городе много велосипедных парковок. Будьте внимательны при парковке автомобиля. На остановках общественного транспорта запрещено курить. Остановка по просьбе пассажира. Заправка машины бензином. Зайдём в магазин на заправке? Здесь какая-то заброшенная постройка. Когда уже закончится постройка торгового центра? Остановимся там на ночёвку».*

Каждая статья словаря содержит эстонский языковой материал не только в справочной части, но и в тренировочной. В некоторых случаях учащимся предлагается самим проделать сопоставление на сознательном уровне, соотнести и осмыслить межъязыковые корреляции: «Переведи на русский язык, подчеркни суффиксы в эстонских существительных. Обрати внимание, что им соответствует один суффикс в русском языке: *kaunistus graveeringuga -украшение с гравировкой, väljakutsev tätoveering -вызывающая татуировка, korralik soeng -аккуратная прическа, rahvuslik tikand -*

.....национальная вышивка, *stiilne lõikus* -стильная стрижка, *maalide näitus* -выставка картин, *bussipeatus* -автобусная остановка, *autopesula* -автомойка». В приведенном примере эстонские корреляты демонстрируют разнообразие суффиксов с более узким, чем русский суффикс, значением. Уточнению значений коррелятов служит обращение к работам эстонских лингвистов по словообразованию и семантике [5, 6].

Таким образом, интерференция словообразовательного уровня может иметь продемонстрированные нами частные проявления, предвидеть и предупредить которые позволило сопоставление словообразовательных моделей русского и эстонского языков. Концепция учебного словаря, ставящего одной из своих важных задач снижение интерференционных рисков в речи учащихся, применима ко всей производной лексике русского языка.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: ИКАР, 2009.
2. *Лихачева О.Н.* Использование сопоставительного метода при обучении студентов-иностранцев русскому языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2009. - № 3.
3. *Русская грамматика.* Т. 1. - М.: Наука, 1980.
4. *Цыренова М.И.* Учет универсальных и дифференциальных черт родного и иностранного языка в практике преподавания // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. - 2013. - № 2 (23).
5. *Kasik R.* Sõnamoodustus. - Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 2015.
6. *Langemets M.* Nimisõna süstemaatiline polüseemia ja selle esitus eesti keelevaras. - Tallinn: Eesti keele instituut, 2010.

References

1. *Azimov E.G.* Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). - M.: IKAR, 2009.
2. *Lihacheva O.N.* Ispol'zovanie sopostavitel'nogo metoda pri obuchenii studentov-inostrancev russkomu yazyku // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. - 2009. - № 3.
3. *Russkaya grammatika.* T. 1. - M.: Nauka, 1980.
4. *Cyrenova M.I.* Uchet universal'nyh i differencial'nyh chert rodnogo i inostrannogo yazyka v praktike prepodavaniya // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. - 2013. - № 2 (23).
5. *Kasik R.* Sõnamoodustus. - Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 2015.
6. *Langemets M.* Nimisõna süstemaatiline polüseemia ja selle esitus eesti keelevaras. - Tallinn: Eesti keele instituut, 2010.

THE COMPARATIVE TRAINING DICTIONARY OF THE RUSSIAN DEVERBALS FOR ESTONIAN LEARNERS: PREVENTION OF THE NEGATIVE TRANSFER FROM THE LEARNER'S MOTHER TONGUE

O.I. Talis

Tabasalu Gymnasium

Abstract. This article deals with the two types of interlingual interference that causes incorrect constructing and decoding of the deverbals in Russian speech of the Estonian students. The Comparative training dictionary is a preventive measure of the negative transfer from learner's mother tongue.

Keywords: reproductive interference, receptive interference, comparative derivation, comparative dictionary, Estonian students.

Сведения об авторе

Талис Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, учитель русского языка, Гимназия Табасалу (Таллин, Эстония).

Рецензент

Дулёбова Ирина, PhD, старший преподаватель кафедры русистики и восточноевропейских исследований, Университет им. Коменского (Братислава, Словакия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 372.881.161.1

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АССОЦИАЦИИ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СЛОВАЦКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н.П. Щипанская

Прешовский университет

Т.И. Магомедова

Дагестанский государственный университет

Аннотация. В статье раскрывается ассоциативный принцип в иноязычном обучении на примере учебного пособия «Vesely kolotoč! Весёлая карусель!» для словацких детей, начинающих изучать русский язык (доазбучный период), в основе которого лежат словацко-русские лингвокультурологические параллели в форме игр, песен, считалок, пословиц, поговорок, сказок, восходящих к устному народному творчеству славянских народов.

Ключевые слова: ассоциативный принцип обучения, лингвокультурология, русский язык, словацкий язык, обучающая игра.

Вопрос о лингвокультурологической ассоциации в иноязычном обучении, как правило, обусловлен конкретными условиями реализации этого принципа. В словацкой образовательной среде данный принцип может выступать в роли методической платформы обучения русскому языку. При этом необходимо установить отношения ассоциативного принципа к некоторым новейшим тенденциям в современной методике преподавания иностранных языков вообще.

1. В настоящее время активно разрабатываются и находят применение **глобальные**, универсальные приемы иноязычного обучения независимо от того, о какой паре языков идет речь (родной и изучаемый). Естественно, есть технические средства и психологические закономерности общего порядка, как и методы обучения неродному языку. Но нет идеальных универсальных учебных пособий и извечных приемов, как раз и навсегда данных учащимся, совершенных учителей; да и сам язык не остается неизменным. Приемы тестирования и технические средства могут освободить преподавателя от механической работы, могут ускорить и облегчить процесс освоения языка, но не могут реагировать на конкретные условия ни обучения, ни тем более общеобразовательного и воспитательного процесса. Компьютер не может заменить человека, учителя, педагога. Ассоциативный принцип не противостоит глобализации, но и не совместим с нею, ибо координировать новейшие технические возможности и конкретные условия образовательного процесса может только учитель. Иными словами, необходим человеческий фактор.

2. Нельзя русский язык в среде славянской ставить в те же приемы и методы, что русский язык и не славянские языки. Русский язык в семье славянской не может быть иностранным, а только близкородственным. В силу

исторических условий он стал контактным языком не только славянских народов. Сфера коммуникативной способности русского языка расширяется с каждым днем. Именно поэтому русский язык в славянской среде находится в центре нашего внимания. И именно здесь **сопоставительный метод** находит свое максимальное применение. Но и сопоставительный метод в среде славянских языковых контактов чаще обращает внимание на то, чем отличаются родной и русский, - реже на то, что есть общего в паре языков. А ведь первичным, исходным должно стать именно общее, а расхождение – вторичный этап, который опирается на совпадения и схожести. То есть начинать не с того, что разделяет, а с того, что нас объединяет. В таком случае ассоциативный принцип находит широкое применение в сопоставительном методе и открывает новые перспективы.

3. **Диалог культур** – это тоже сопоставление, но на высшем уровне общеобразовательных задач и воспитательных намерений: мы говорим об иноязычном образовании на широкой историко-культурной платформе. Тем более нам необходим ассоциативный принцип, когда эффективность любых методов и превосходное содержание попадают в прямую зависимость от ассоциаций, которыми мы располагаем. А ассоциации, в отличие от учебных пособий и технических средств, индивидуализируются и конкретизируются не только в зависимости от пары языков (родной – не родной, в нашем случае - словацкий и русский), но и от конкретных условий семьи, школы, города, страны и, конечно, от самого ребенка с его уровнем общеобразовательных ассоциаций и ассоциативным потенциалом. Ассоциации необходимо воспитывать с самого первого и раннего соприкосновения с инокультурой (в нашем случае - русской). Дети в возрасте до 12 лет обнаруживают свои способности и удивляют своей всесторонней одаренностью, любознательностью и восприимчивостью, что и определяет их ассоциативные возможности. Чем больше знает ребенок свою родную культуру, историю своего народа, тем легче и естественнее входит в историю иного народа, понимает иной язык, устанавливает ассоциации.

4. С точки зрения **культурологической**, диаметрально расходятся обучение деловому языку и иноязычное образование. Интенсивные кратковременные курсы с предельно прагматической целью обеспечить коммуникацию в узко деловой профессиональной сфере отдельных специалистов не имеют образовательного характера. Поэтому ассоциативный тезаурус обучающихся деловому языку трансформируется до минимума профессиональной информатики и терминологической адекватности. Язык здесь выступает только как средство специальной коммуникации. А в системе образования, воспитания и развития способностей ребенка освоение иного языка (в нашем случае – русского) является не столько средством, сколько целью расширения общеобразовательного горизонта личности: расширение не только ее умственно-логических возможностей, но и формирование эмоций, психики и этико-эстетических норм человека в его неповторимости.

5. С момента утверждения функциональной грамматики стало принятым противопоставлять грамматике пассивной (традиционно описательной)

грамматику **активную** (функциональную). Соответственно перестраивается и методика преподавания русского языка как неродного с традиционных пассивных методов и приемов на такие, которые активизируют, мотивируют, пробуждают интерес, обеспечивают функционирование русского языка в нерусской среде, т.е. убеждают в целесообразности его усвоения учащимися в самом широком историко-культурологическом смысле слова [6, с. 5-6]. Без учета ассоциативного принципа едва ли осуществимы наши самые добрые намерения в этом отношении. Только учет конкретных условий преподавания русского языка, индивидуальный подход могут обеспечить сотворчество учителя и ученика, их общение на русском языке в тех ситуациях, которые открывают ассоциативный багаж обеих сторон учебного процесса. Необходимы ситуации, которые разрешаются, осуществляются посредством русского языка, а не просто искусственно имитируются в аудитории. И нельзя ставить вопрос о том, что главное - теория или практика: они неотделимы и взаимообусловлены с первых шагов приближения к иному языку.

Ведь и в жизни каждого из нас осознание разделения теории и практики приходит в зрелом возрасте, а до этого мы познаем мир, не отделяя одно от другого и даже не задумываясь над этим. Теория и практика могут существовать только в равновесии и взаимоуважении. Уровень владения языком удерживается и повышается исключительно при условии его реализации в деятельности, где он оказывается необходимым и незаменимым. В школьном образовании такого рода деятельностью становятся игры, самодеятельность, театральные постановки, спортивные соревнования и иные состязания на русском языке. Школа игр (игровое обучение) нигде не находит столь максимального применения, как в возрасте до 12-ти лет. В этом возрасте возникают самые первые и самые прочные ассоциации. Так, дошкольный и начальный период (по отношению к неродному языку это может быть доазбучный период) оказывается наиболее естественным и эффективным для игрового обучения на ассоциативной основе. Именно в этом возрасте игра – состояние и способ жизни ребенка. Игровые склонности сходят на нет с возрастом, уступая место труду и обязанностям. Но ассоциации остаются до конца жизни.

Устная форма обучения совпадает со временем особой любознательности и восприимчивости детского возраста, не говоря о том, что в порядке исключения русский язык может стать вторым языком и в дошкольном возрасте (в детском саду с языковым уклоном или в семье ребенка, где говорят и по-русски, или просто по выбору родителей). Учителей доазбучный период затрудняет отсутствием программ, норм, учебных пособий – они остаются с собственной инициативой и фантазией.

Первым учебным пособием для словацких детей, начинающих изучать русский язык (доазбучный период), построенном на ассоциациях, которые возникают как в словацком, так и в русском языках, а, возможно, и в иных славянских языках, является «**Veselý kolotoč! Веселая карусель!**» [8].

Ассоциации, методически заложенные в названном учебном пособии, восходят к устному народному творчеству славянских народов. Это песни,

игры, считалки, пословицы, поговорки, сказки. Спонтанно, по интуиции они включались в первые языковые учебники для сельских школ в XIX и в начале XX столетий. В новейших учебниках и им предшествующих традиция народных ассоциаций, которые являются, на наш взгляд, ключом к успеху в раскрытии любых тем и в применении любых методов, явно прерывается. Предпринятая попытка обновления этой традиции дает возможность соединить деятельное и игровое обучение с первых русских слов, особенно в условиях родственных языков – русского и словацкого.

История и культура наших народов принадлежат славянскому региону и своими общими корнями уходят вглубь веков. Славянское прошлое и настоящее создают во всех сферах общественной жизни столь прочные и очевидные ассоциации, что ими нельзя не пользоваться, тем более тем, кто хочет знать и понимать историю, жизнь, культуру и менталитет иного, близкородственного народа, своего соседа по Европе. А это начинается с языка. И все игры могут быть языковыми, ибо любые игры более или менее основаны на языковом общении и могут стать импульсом и средством освоения иного языка.

Игровое обучение всегда предполагает сотворчество, эмоциональность, коллективизм, проверку индивидуальных возможностей каждого в здоровом состязании, когда язык, не будучи целью игры, усваивается почти бессознательно, но в процессе совместной деятельности. Но особенно эффективны игры в самом младшем возрасте, т. е. в дошкольный период или доазбучный вообще, когда дети ещё не умеют по-русски ни читать и ни писать, а игра является способом их жизненного поведения и приобретения необходимых навыков вообще и языковых – особенно.

Предлагаемые нами игры мы называем ассоциативными, так как они имеют этноисторическую общность и совпадают в той или иной мере тематически, словарно, ритмо-мелодически и в своих правилах игры. То есть, для словака, желающего освоить русскую песенку, а для русского – словацкую *riekanki*, ситуация языкового общения ясна и не требует долгих объяснений: текст воспринимается целиком, через родной текст и не нуждается в пословном переводе. Игра проводится в наиболее естественном коммуникативном контексте и увлекает своей фольклорной, исходной формой взаимопонимания.

Игры начинаются с колыбели и сопровождают нас всю жизнь, передаваясь из поколения в поколение. Это один из самых лучших и простых способов найти общий язык с человеком любого возраста и любой национальности. Именно на этих принципах основано предлагаемое нами собрание ассоциативных игр. Свадебные и колядовые песни, рождественско-новогодние и пасхальные: «*Во поле берёзка стояла*», «*Колыбельная*», «*Божия коровка*», «*Улитка*», «*Петушок*», «*Кукушка*», «*Любит - не любит*», «*Коза*», «*Ладушки*», «*Кашу варили*», «*По ровненькой дорожке*», «*Гуси*», «*Сиди, сиди, Ваня!*», «*Каравай*», «*Пряталки*», «*Испорченный телефон*» и т.д.

В качестве примера приведем такую параллель:

«Во поле берёзка стояла»

Во поле берёзка стояла,	<i>V širom poli</i>
Во поле кудрявая стояла.	<i>stoji hruška.</i>
Лю-ли стояла,	<i>Orúbaná</i>
Лю-ли стояла. -	<i>až do vrška.</i>
	<i>Kto ju orúbal?</i>
Выйду я во поле погуляю,	<i>Má milá,</i>
Белую берёзу заламаю.	<i>aby sa mi</i>
Лю-ли, заламаю,	<i>zaľúbila.</i>
Лю-ли, заламаю.	
Собирались красные девицы	
В одное толпу гулять,	
Зелёную грушу ломать...	

Лингвокультурологический комментарий: *«Обычно в четверг семицкой недели (канун Троицы) девушки ходили в лес заламывать берёзу, т.е. выбирать её. На второй день девушки ходили завивать берёзу, т.е. заплетать её ветви. Семицко-троицкая неделя в народе называется или «Русалочной неделей», или «Зелёными святками», которые были посвящены Туру - богу сладострастия у славян»* [1, с. 75-84].

Почему в русском тексте «берёзка», а в словацком - «hruška»? Однако известны русские песни и о берёзке, и о груше, и об иных деревьях, которые наши предки хранили и поклонялись им. Известны обычаи: бить вербой ребёнка – желать ему, чтобы рос быстро, как верба; бить дубовой веткой – желать быть крепким, как дуб. Образная символика в фольклоре славянских народов под явором и калиной подразумевает молодца и девицу, которые получили право на замужество.

Ассоциативный метод может сопровождаться и аудиовизуальными формами обучения языкам. Так, в представленном учебном пособии весь языковой материал красочно проиллюстрирован, что позволяет продуктивно включать в обучение и зрительные ассоциации. Прогнозируем возможность подготовки видео-приложения к данному пособию с использованием фрагментов мультипликации, детских художественных фильмов, аудиозаписей художественного чтения и т.д.

Таким образом, ассоциативный принцип представлен в данном учебном пособии на уровне тематико-текстовых языковых единиц, что восполняет определенный пробел. Собственно языковые словацко-русские ассоциации можно рассматривать на различных уровнях языковой системы: звуковой (точнее, фонетико-фонологической), лексико-семантической, включая фразеологизмы, грамматической (морфолого-синтаксической) и на уровне текстовых единиц, в структуру которых входят все предыдущие уровни в их совокупности и симбиозе. Поскольку общение на том или ином языке осуществляется именно на уровне структурно-тематического единства, включая и внеязыковые условия коммуникации, данный уровень представляет собой интерес и является актуальным в функциональном обучении.

«Диалог культур» выходит за пределы собственно языковых фактов, привлекая их, используя как готовые, освоенные в процессе образования. Поэтому обучение русскому языку в наших условиях можно начинать с тематико-текстовых единиц на основе ассоциативных соответствий на всех уровнях языковой системы в пределах данной единицы, включая ее культурологическую ценность. При этом *«...тема может быть уместной в связи с тем, что она интересна всей аудитории и является злободневной в конкретной обстановке»* [2, с. 145].

Это дает возможность на продвинутом этапе иноязычного обучения после освоения азбуки, чтения и письма использовать уже освоенные тексты в их новом для обучающихся качестве с соответствующими выводами и обобщениями не только практического, но и теоретического характера. Так нам открывается путь от ситуации, темы, текста к его составляющим компонентам, таким, как предложение, словосочетание, слово, звуки в их письменной и устной формах, а закономерности их функционирования подтверждаются самим текстом, проверенным в процессе коммуникации.

Литература

1. *Антонякова Д.* Русские народные праздники как источник фразеологических единиц и иных устойчивых словосочетаний // *Stadiaphilologica VI.* - Presov, 1998.
2. *Ваджибов М.Д.* О целесообразности тематического распределения творческих работ на занятиях по риторике в дагестанской студенческой аудитории // *Наука. Мысль.* 2016. № 6-1. С. 143-146.
3. *Дулбова И.* К концепции преподавания «Лингвострановедение России» в словацком вузе // *Культура русской речи в условиях многоязычия: материалы II Международной научно-практической конференции.* – Махачкала: ДГУ, 2015.
4. *Magomedova T.I.* Русская шкатулка: учеб. пособие. – Bratislava, Slovensko, 2002.
5. *Магомедова Т.И.* К вопросу межъязыковой транспозиции в рамках обучения словацкой фонетике в близкородственной языковой среде // *III Jordanas Andaluzas de Eslavistika: Международный конгресс славистов (22-24 сентября 2004 г.).* – Granada: GU, Испания, 2004.
6. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур // *Русский язык, литература и культура на рубеже веков. 9 Международный конгресс МАПРЯЛ.* - Братислава, 1999.
7. *Рогалева Э., Рогаль М.* Словесная креативность – важный атрибут технологии обучения русскому языку как иностранному // *Русский язык за рубежом.* 1994.
8. *Щипанская Н.П., Житнянова Т.* *Vesely kolotoč! Веселая карусель!* – ARS Vydavateľstvo Stúdio F Banská Bystrica, Slovensko, 2001.
9. *Щипанская Н.П.* Ассоциативный принцип как способ активизации иноязычного образования // *O jazykových, literarných a kulturologických*

kontaktoch Europy a sveta: zbornik materialov z medzinarodnej vedeckej konferencie risistov (27-28 Septembr, 2000 r.). – Presov: PU, Slovensko, 2001.

References

1. *Antonyakova D.* Russkie narodnye prazdniki kak istochnik frazeologicheskikh edinit i inykh ustojchivykh slovosochetaniy // *Stadiaphilologica* VI. - Presov, 1998.
2. *Vadzhibov M.D.* O tselesoobraznosti tematiceskogo raspredeleniya tvorcheskikh rabot na zanyatiyakh po ritorike v dagestanskoj studencheskoj auditorii // *Nauka. Mysl'*. 2016. № 6-1.
3. *Dulebova I.* K kontseptsii prepodavaniya «Lingvostranovedenie Rossii» v slovatskom vuze // *Kul'tura ruskoj rechi v usloviyakh mnogoyazychiya: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii*. – Makhachkala: DGU, 2015.
4. *Magomedova T.I.* Russkaya shkatulka: ucheb. posobie. – Bratislava, Slovensko, 2002.
5. *Magomedova T.I.* K voprosu mezh"yazykovej transpozitsii v ramkakh obucheniya slovatskoj fonetike v blizkorodstvennoj yazykovej srede // *III Jordanas Andaluzas de Eslavistika: Mezhdunarodnyj kongress slavistov (22-24 sentyabrya 2004 g.)*. – Granada: GU, Ispaniya, 2004.
6. *Passov E.I.* Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie kak razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur // *Russkij yazyk, literatura i kul'tura na rubezhe vekov. 9 Mezhdunarodnyj kongress MAPRYAL*. - Bratislava, 1999.
7. *Rogaleva E., Rogal' M.* Slovesnaya kreativnost' – vazhnyj atribut tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994.
8. *Shhipanskaya N.P., Zhitnyanova T.* Veselý kolotoč! Veselaya karusel'! – *ARS Vydavatel'stvo Stúdio F Banská Bystrica, Slovensko, 2001*.
9. *Shhipanskaya N.P.* Assotsiativnyj printsip kak sposob aktivizatsii inoyazychnogo obrazovaniya // *O jazykovych, literarnych a kulturologickich kontaktoch Europy a sveta: zbornik materialov z medzinarodnej vedeckej konferencie risistov (27-28 Septembr, 2000 r.)*. – Presov: PU, Slovensko, 2001.

LINGUISTIC AND CULTURAL ASSOCIATIONS AS A METHODOLOGICAL PLATFORM IN LEARNING RUSSIAN IN THE SLOVAK EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N. P. Shhipanskaja
Prešov University
T.I. Magomedova
Dagestan State University

Abstract. The article deals with the associative principle in a foreign language learning on the example “Veselý kolotoč! Veselaya karusel'!” for Slovak children, beginners to learn the Russian language, based on the Slovak-Russian linguistic and cultural parallels in the form of games, songs, counting games, proverbs and sayings, fairy tales, ascending to the folklore of the Slavic peoples.

Keywords: an associative learning principle, linguoculturology, Russian, Slovak, an educational game.

Сведения об авторах

Щипанская Нина Павловна, кандидат филологических наук, доцент, Прешовский университет (Прешов, Словакия).

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), ответственный секретарь журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Михальчук Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славянского языкознания, Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Международный научно-методический электронный журнал

«Дидактическая филология»

2016. – № 2.



Главный редактор: Ваджибов М.Д.

Ответственный секретарь: Магомедова Т.И.

Технический редактор: Хусяинов Т.М.

Объем: а.л. 5,5.

Формат А4

Количество страниц: 95