

с е т е в о й н а у ч н ы й ж у р н а л ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

RESEARCH RESULT

Том 2 | № 1
Volume 2

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY
OF EDUCATION

Сайт журнала:
research-result.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal





Том 2, №1. 2016

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 2, № 1. 2016

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Разуваева Т.Н.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Петрова С.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Гребнева В.В., кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Коваленко Н.П., доктор психологических наук, профессор, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, президент Российской Ассоциации перинатальной психологии и медицины, Россия.

Ларских З.П., доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской Академии информатизации образования, заведующий кафедрой методики начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Россия.

Репринцев А.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия.

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия.

Иржи Дан, доктор философии, университет им. Масарика, Чехия.

Рафаэль Гузман Тирадо, доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Алан Брюс, доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

EDITORIAL TEAM:

EDITOR CHIEF: **Tatyana V. Samosenkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Russian Language and Professional Speech Communication at the Institute of Intercultural Communication and International Relations of Belgorod State National Research University.

DEPUTY EDITOR CHIEF: **Tatyana N. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of General and Clinical Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor Lyashenko**, Ph.D. in Philology, Associate Professor.

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Petrova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Chair of Theory, Pedagogic and Methods of Preschool Education and the Fine Arts of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

EDITORIAL BOARD:

Vladimir N. Irhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

Valentina V. Grebneva, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Chair of Pre-school and Special (Defectological) Education of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

CONSULTING EDITORS:

Natalya P. Kovalenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of St. Petersburg State University, President of the Russian Association of Perinatal Psychology and Medicine, Russia.

Zinaida P. Larskih, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Member of the Russian Academy of Informatization of Education, the Head of Chair of Methods of Preschool Education of Elets State University by the name of I.F. Bunin, Russia.

Aleksandr V. Reprintsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Social Pedagogy and Methods of Educational Work of Kursk State University, Russia.

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Dean of Chair of Preschool Education of Kaluga State University by the name of K.E. Tsiolkovsky, Russia.

Irzhi Dan, Doctor of Philosophy, the Masaryk University, Czech Republic.

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain.

Alan Bryus, Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|--|----|
| Кузьмина Д.Ю. Аспекты понятия 'культура': принципы интеркультурного обучения | 3 |
| Ломакин М.О. Характеристика понятия «Декоративный рисунок» в профессиональном художественном образовании: терминологический и историко-педагогический аспект | 8 |
| Мусийчук М.В., Роберто Валдес Пуэнтес, Гусева Л.Г. Современные модели развивающего обучения как интеллектуальная активность на основе ментального опыта | 15 |
| Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Ролевая игра на основе видеосюжета на уроках русского языка как иностранного | 22 |
| Петрова Л.Г., Моисеенко О.А. Инновации в обучении РКИ при формировании грамматической компетентности иностранных (китайских) студентов: сетевая технология и модульный подход | 26 |
| Романова Н.Н., Амелина И.О. Демонстрационный (просмотровый) этап работы с аудиовидеоматериалами при обучении деловой коммуникации в рамках вузовского курса РКИ | 29 |
| Тартыньских В.В. Формирование языковой компетенции личности в процессе преподавания речеведческих дисциплин в вузе | 35 |

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Матренин П.В. Педагогика клубной работы в философско-педагогической концепции В.А. Разумного | 39 |
| Роберто Валдес Пуэнтес, Иоанна Паулина Якушко. О педагогической психологии А.В. Запорожца | 46 |

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ (ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ДИДАКТИКА)

| | |
|---|----|
| Рождественская Р.Л. Развитие этнокультурной идентификации личности ребёнка средствами лингвокраеведения в процессе изучения русского языка | 51 |
|---|----|

ВЕКТОР ПОИСКА

| | |
|---|----|
| Михеева Л.Н. «Время» в русском языковом сознании | 57 |
| Цколия К.Р., Степанова К.А. Русский мир – языки и культура – в странах постсоветского пространства | 64 |

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|---|----|
| Kuzmina D.Y. Facets of culture concept: principles of intercultural teaching | 3 |
| Lomakin M.O. Conceptual characteristics of the decorative drawing as the academic subject in the high professional education: terminological, historical and educational aspects | 8 |
| Musiychuk M.V., Roberto Valdés Puentes, Guseva L.G. Modern models of developmental education as an intellectual activity based on mental experience | 15 |
| Nazarenko E.B., Khalyavina D.V. Role plays based on the videoplot at the lessons of Russian as a foreign language | 22 |
| Petrova L.G., Moiseenko O.A. Innovations in foreign (Chinese) students' grammar competence formation while training them Russian as a foreign language: network technology and the module approach | 26 |
| Romanova N.N., Amelina I.O. Viewing stage in working with audio and video materials while teaching business communication within the university course of Russian as a foreign language | 29 |
| Tartynskikh V.V. Developing language competence of an individual in the process of teaching speech disciplines at the University | 35 |

PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

| | |
|---|----|
| Matrenin P.V. Pedagogy of club work in the philosophical and pedagogical concept of V.A. Razumny | 39 |
| Roberto Valdés Puentes, Joanna Paulina Jakuszko. The study of educational psychology of A.V. Zaporozhets | 46 |

EDUCATIONAL PROBLEMS (SCHOOL AND PRESCHOOL DIDACTICS)

| | |
|---|----|
| Rozhdestvenskaya R.L. Developing ethnocultural identity of the personality of the child by means of lingvo area studies in the process of learning Russian | 51 |
|---|----|

VECTOR OF SEARCH

| | |
|---|----|
| Mikheeva L.N. "Time" in the Russian language consciousness | 57 |
| Tskolia K.R., Stepanova K.A. Russian world – language and culture – in CIS countries | 64 |

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 37

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-3-7

Kuzmina D.Yu.

FACETS OF CULTURE CONCEPT:
PRINCIPLES OF INTERCULTURAL TEACHING

Assistant Lecturer, Department of Romano-Germanic Languages, Postgraduate Student of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching a Foreign Language. Bunin Yelets State University, 28.1 Kommunarov St., Yelets, 399770, Russia; E-mail: main@elsu.ru

Abstract

In the course of perceiving one's own and foreign culture we turn out to be at the interface of two cultures. It approaches us to intercultural world outlook. The term «intercultural» implies reciprocity, interaction and mutual influence between representatives of different languages, cultures and ethnic groups. In order to be aware of the importance of the burning issue the author pays special attention to the problem of studying the notion «culture», which is represented in different sources as elementary, relevant, referring to a group, contested.

The long-term process of learning culture and forming the intercultural world outlook involves not only learning culture-specific vocabulary, but also developing such qualities as empathy, acknowledgement of cultural diversity, tolerance, an ability to distance oneself from position, cultural identity, etc. This purpose may be achieved by applying active methods of teaching. It is supposed that implementing the culture-through-language studies aspect will enable to approach awareness of cultural differences and will help to form the intercultural competence, in which the above mentioned elements are included.

One should admit that not all students possess these traits and one of the primary purposes of a foreign language teacher becomes broadening the scope of students, awareness of linguistic and cultural picture of the world and forming intercultural world outlook. It goes without saying that developing the intercultural competence, combining social and communicative skills: empathy, an ability of dealing with a conflict, working collaboratively, flexibility, awareness of a foreign language, speech speeds, speech patterns, functional styles, etc. Some researchers affirm that intercultural communicative competence also entails linguistic competence, vocabulary, syntax, morphology, etc.; sociolinguistic, discourse and intercultural competence.

The article highlights the models of intercultural teaching. The author investigates the principles of teaching culture and language and the models of assessing intercultural skills on the basis of foreign colleagues' experience.

Keywords: intercultural world outlook; intercultural competence; empathy; culture-through-language studies aspect; culture-specific vocabulary; target culture

Кузьмина Д.Ю.

АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ 'КУЛЬТУРА':
ПРИНЦИПЫ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

ассистент кафедры романо-германских языков и перевода, аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, ул. Коммунарков, 28.1, г. Елец, 399770, Россия; E-mail: main@elsu.ru

Аннотация

В ходе познания своей собственной и иноязычной культуры мы оказываемся на стыке двух культур, что приближает нас к интеркультурному мировидению. Понятие «интеркультурный» предполагает взаимодействие и взаимное влияние представителей разных языков, культур и этносов. Для осознания важности затронутой проблемы автор акцентирует внимание на проблеме рассмотрения понятия «культура». В многочисленных источниках она представлена по-разному: как элементарная, относительная, групповая, оспариваемая.

Долгосрочный процесс изучения культуры и формирования интеркультурного мировидения подразумевает не только изучение культурно-маркированной лексики, но и развитие таких качеств, как эмпатия, признание культурного многообразия, толерантность, умение дистанцироваться от своей позиции, культурная идентичность и т.д., что может быть достигнуто путем использования активных методов обучения. Предполагается, что внедрение лингвострановедческого аспекта в обучение иностранному языку позволит осознать культурные различия и поможет сформировать интеркультурную компетенцию, в которую входят вышеназванные элементы.

Следует признать, что не все студенты обладают данными качествами и одной из первостепенных задач учителя иностранного языка становится расширение кругозора учащихся, признание ими лингвистической и культурной картины мира и формирование интеркультурного мировидения. Неоспоримым фактом является необходимость совершенствования интеркультурной компетенции, сочетающей социальные и коммуникативные навыки: эмпатию, способность разрешать конфликт, работать в сотрудничестве, гибкость, знание иностранного языка, темпа речи, речевых моделей, речевых стилей и т.д. Некоторые исследователи утверждают, что интеркультурная коммуникативная компетенция также включает лингвистическую компетенцию, лексику, синтаксис, морфологию и т.д.; социолингвистическую, дискурсивную и интеркультурную компетенцию. В статье приводятся в пример модели интеркультурного обучения. Автор делает обзор принципов обучения культуре и языку и моделей оценивания интеркультурных навыков на основе опыта зарубежных коллег.

Ключевые слова: интеркультурное мировидение; интеркультурная компетенция; эмпатия; лингвострановедческий аспект; культурно-маркированная лексика; иноязычная культура.

Nowadays, one of the essential and topical issues of the training of a foreign language teacher has become an absolute necessity of deeper studying of foreigner's world. S.G. Ter-Minasova believes that the basis of any communication is "a reciprocal code", the knowledge of words-realia and the subject of intercourse between interlocutors [12, p.150]. That is why while mastering foreign languages it is important to learn country-specific information to apprehend values of the target culture.

The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English by A.S. Hornby defines culture as a way of life – the customs and beliefs, art, way of life and social organization of a particular country or group; art, music, literature, etc., thought of as a group; the beliefs and attitudes about something that people in a particular group share [3, p. 373].

It is important to underline interrelation and connection of language and culture endowing a possibility to become a "spiritual" person with cultural wealth and moral values. The necessity of striving for broadening and enriching the linguistic picture of the world and the process of inculturation in the multicultural environment should be noted.

The strong point of this approach lies in the fact that when a student gets to know both his own and different culture he/ she accommodates himself/ herself to an intercultural vision of the world, which results in working out an intercultural world outlook. The intercultural dwells on what occurs when

members of two or more different cultural groups interact or influence one another [4, p. 11].

Numerous questions come to mind when we think how to implement culture into the foreign language learning. What are the facets of the culture? What are they aimed at? What does the term 'inter'-cultural imply? What relevant technologies are in use for culture learning? I'll try to clear up these and some other issues connected with culture.

There is no doubt that it is vital to investigate a framework for understanding the complex relationship between languages and cultures within a range of language teaching contexts. Culture can be considered as elemental, with students entirely plunged in their own culture. New-born babies are a "blank slate", gradually acquiring particular notions, stereotypes about their own culture and later thinking up expectations about the second culture reality. Culture as relative can be understood in terms of another and as a multiple group membership is regulated formally and informally. Lindsay, Robins and Terrell suppose that culture refers to groupness. Culture being contested implies "clash of cultures" and experiencing "culture shock" [5].

It is necessary to emphasize the fact that culture-specific vocabulary is an integral component of culture-through-language studies. It will lead to the awareness of cultural differences and specific character of vocabulary. It is well-known that the process of developing a cross-cultural competence

includes not only the knowledge of words-realia, but also empathy; an ability to distance oneself from one's position; acknowledgement of cultural diversity, tolerance; cultural and ethnic identity. However, most of students have a lack of such traits of character and I suppose that developing these qualities is one of the purposes of developing the students' intercultural world outlook as a result of which a linguistic and cultural picture of the world becomes recognized and understood.

Forming the intercultural world outlook is a complicated and long-term process demanding account of different subject areas and using of active methods of teaching. Teachers should guide students and promote to their achieving the level of personality at the turn of cultures for acculturation, i.e. learning to live successfully in a different culture. In this case it will be possible to obtain the intercultural communication competence.

Nowadays, the notion 'intercultural language learning' has appeared where 'inter'-cultural implies back-and-forth movement across languages and cultures [11]. Culture learning is the dynamic and on-going process of acquiring the culture-specific and background knowledge, skills, and attitudes necessary for effective communication. Paige and Stringer developed a model for intercultural learning containing the following facets: learning about oneself as a cultural being; learning about culture and its impact on human language, behaviour, and identity; cultural adjustment. Judging by these aspects one can say that culture-specific learning is focused on learning with an emphasis on a particular language and culture [9].

The process of intercultural learning results in forming and developing the intercultural competence. Meyer distinguishes the intercultural competence which is a combination of social and communicative skills, including: empathy, ability to deal with conflict, ability to work collaboratively, flexibility, foreign language awareness, awareness that culture causes different discussion styles, speech speeds, interpretation and thought patterns, etc. [8, p. 136-158]. Byram defined a model of the intercultural communicative competence which comprises four elements: linguistic competence, lexicon, syntax, morphology, semantics, etc.; sociolinguistic, discourse and intercultural competence [1].

The common features of models for intercultural teaching offered by Byram, Crozet, Kramsch, etc.) are: exploration by the learners of their own and target language and culture; discovery of the relationship between language and culture; developing conceptual and analytic tools for

comparing and understanding cultures; developing a reflective capacity to deal with cultural difference and to modify behaviour where needed [10].

Crozet and Liddicoat name four main activities redounding to language and culture acquisition: acquisition knowledge about cultures, comparing cultures, exploring cultures, finding one's own 'third place' between cultures. The principles of teaching culture within language include: culture needs to be taught simultaneously with and integrated into language teaching. Teachers shouldn't worry about not having enough insight into the other culture as non-native speakers. In an intercultural approach the teacher needs to know something about both cultures so being a native speaker doesn't ensure it. In order to raise awareness such authentic video materials as cartoons and stories may be involved. The use of the Internet is also helpful in terms of cultural learning. The experimentation stage involves short, supported communicative tasks which practise elements of the new knowledge and building new speech situations. The best way to achieve the stage of production is through involvement in a focused language task. For spoken language this can be done through role-plays, preferably unscripted role plays if the students are at a stage to be able to do these. During feedback the student discusses with the teacher how he/she felt about speaking and acting in a particular way. It enables the teacher to comment on the language use of the student, but also allows the student to express how he/she felt [6].

One should take into account drawing out, through interactive talk, questioning, scaffolding, and providing feedback, the implicit conceptions and the explanatory systems of learners creates a culture of inquiry and reflection in the classroom and develops intercultural sensitivity.

Intercultural language learning is based on a set of principles to guide curriculum design and classroom interaction to promote effective intercultural language learning: active construction means exploring language and culture through active engagement, developing a personal, intercultural space. Making connections is comparing languages and cultures and drawing connections between home and target language and culture. Social interaction is communicating across linguistic and cultural boundaries. It is important to reflect on linguistic and cultural differences and similarities. Accepting responsibility contributes to successful communication across languages and cultures.

Paige and his colleagues propose employing assessment models designed for assessing cultural awareness in the assessment of intercultural

competence as a language competence. They examine three different types of assessment tests: attitudinal tests, culture assimilator tests, cultural awareness tests. Attitudinal tests are designed to measure people's reactions to a cultural group. Culture assimilator tests include contextual information in the form of short episodes of intercultural interaction and involve the respondent's reaction. Culture awareness tests examine cultural knowledge in the form of communicative tasks: spoken interaction, interactive computer tasks, monologic spoken or writing tasks [9].

I affirm by the research that one of the burning issues in the process of foreign languages teacher's professional training has become the necessity of more meticulous studying of native speakers' world. Unfortunately, the ideas of intercultural communication are rarely involved in the process of studying foreign languages. But we shouldn't neglect intercultural communication which is a complex competence revealing a wide range of questions connected with invisible aspects such as behaviour based on the beliefs and values of a given social group.

In spite of the difficulties of teaching culture in language classrooms, students and teachers should not be culturally neutral which means bringing a cultural background to the interaction. It is not enough to know just the words, grammar structures and culture-specific vocabulary. One of the most frequently repeated and underlined objectives of intercultural learning includes developing such a quality as empathy which runs as follows: the action of understanding, being aware of, being sensitive to, and vicariously experiencing the feelings, thoughts, and experience of another of either the past or present without having the feelings, thoughts, and experience fully communicated in an objectively explicit manner [7]. Empathy is most often defined by the metaphors of 'standing in someone else's shoes' or 'seeing through someone else's eyes'. It means frequently checking with the person as to the accuracy of your sensings, and being guided by the responses you receive. You are a confident companion to the person in his or her inner world [2].

It is of great importance to conduct a reflective analysis aimed at culturally useful learning while using authentic materials. It is also recommended to play traditional games, participate in cultural dances, music and songs, discuss the origins of the writing system and their cultural links. At a global level the goals of intercultural language learning entail understanding and valuing the native and target language and culture, perceiving how to interpose

among languages and cultures, developing intercultural empathy as an everlasting objective.

Some procedures for formative assessment used in intercultural language learning include checklist tasks; informal interactions to measure learners' opinions, gaps and dispositions towards learning; dramatisations and role-plays; assessment tasks and projects; reflective writing to assess learners' conceptions of language, culture, and learning and their interrelationship. In order to maximise learning, each task should be interrelated with prior learning and contribute to learners' broadening and deepening world outlook. Tasks connected as clusters form units of work, may include diary-writing, cinema, advertisements, research investigation. Students must be able to distinguish, analyse and interpret sociocultural facts from authentic sources, get on well with representatives of studied culture taking into consideration etiquette principles, keep away from cross-cultural conflicts and misunderstanding in communication. Forming the intercultural world outlook and competence will endow students to master these skills.

The process of teaching students cultural interaction should cater for moulding and developing habits, skills and abilities for effective interaction with representatives of other cultures. To implement the formulated aims it is also required to get to grips about the issue of native and target culture, cultural stereotypes and habits of communicating. So, the intercultural communication can be defined as an interpretative process in which the degree of difference between people is large and where ethnic groups strive for overcoming estrangement.

All in all, teachers should help students to boost their awareness of the cultural connotations of words-realia and to arouse students' curiosity about the target culture. One of the teacher's primary goals is to contribute to students' establishing rapport with other people. Finally, it is preferable to help students to develop the necessary skills to manage information about the target culture. Intercultural language learning is not simply a 'method' of 'implementing' language, culture, and learning, but rather, an overall perspective, which influences all decisions concerning curriculum design.

References

1. Byram, M., Morgan C. Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. 219 p.
2. Center for Building a Culture of Empathy. URL: [http:// cultureofempathy.com /References/Definitions.htm](http://cultureofempathy.com/References/Definitions.htm) (date of access: February 5, 2016)

3. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2008. 1039 p.

4. Leeds-Hurwitz, W. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. UNESCO, 2013. 44 p.

5. Levy, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a Pedagogical framework // Language Learning & Technology, June 2007, Volume 11, Number 2. pp. 104-127.

6. Liddicoat, A., Crozet, C. & Lo Bianco. Striving for the Third place: Consequences and Implications: Intercultural Competence through Language Education. Language Australia, Melbourne, 1999. pp. 181-187.

7. Merriam-Webster Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/empathy> (date of access: February 5, 2016)

8. Meyer, M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language

Learners. Mediating Languages and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. pp. 136-158.

9. Paige, R.M., Stringer, D. Training Design for International and Multicultural Programs. Portland, OR: Intercultural Communication Institute, 1997. 150 p.

10. Report on intercultural language learning. Prepared by the Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University, July 2003. 153 p.

11. Salmon, G. E-moderating: The key to teaching and learning online (2nd ed.). Oxford: Taylor and Francis, 2004. URL: <http://oro.open.ac.uk/1559/> (date of access: February 5, 2016)

12. Ter-Minasova, S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya. M.: Slovo, 2000. 624 p.

УДК 372.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-8-14

Ломакин М.О.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ДЕКОРАТИВНЫЙ РИСУНОК» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

доцент кафедры рисунка и живописи. Высшая школа народных искусств (институт), наб. канала Грибоедова, 2, лит. А, г. Санкт-Петербург, 191186, Россия; E-mail: vshni@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается один из этапов формирования содержания и понятийного поля учебной дисциплины «Декоративный рисунок», приводится исторический очерк преподавания этой дисциплины в России, в различных учебных заведениях высшего художественного образования. Показано формирование и развитие терминологического аппарата учебной дисциплины, подходов и принципов обучения.

Ключевые слова: академический рисунок; декоративная графика; декоративный рисунок.

Lomakin M.O.

CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF THE DECORATIVE DRAWING AS THE ACADEMIC SUBJECT IN THE HIGH PROFESSIONAL EDUCATION: TERMINOLOGICAL, HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS

Associate Professor, Department of Drawing and Painting
High School of Folk Arts, 2, lit. A, Griboyedov Can., Saint-Petersburg, 191186, Russia. E-mail: vshni@mail.ru

Abstract

The article handles one of the stages in the terminology and contents formation of the “Decorative drawing” academic subject, gives the historical outline of the teaching practice and its development in Russia in the field of the high professional education. It likewise shows the foundation and development of the didactic principles and approaches in this educational area.

Key words: academic drawing; decorative graphics; decorative drawing

В современных условиях художники традиционного прикладного искусства призваны сохранять и развивать национальные художественные традиции, перед ними встают новые задачи, возможность решения которых предполагает высокий уровень профессиональной подготовки. Развить у учащихся способность к созданию художественного изделия, в котором бы традиции русского прикладного искусства обрели бы новое, современное звучание, является целью профессионального художественного образования. Художник традиционного прикладного искусства должен владеть не только профессиональными техническими приемами исполнительского мастерства. Важно воспитать в будущих мастерах способность творчески мыслить, понимать природу художественного творчества.

Декоративный рисунок, являясь универсальным инструментом условно-декоративного восприятия окружающего мира, обладает образно-композиционными, тональными и колористическими особенностями, уникальными

художественно-технологическими приемами, требует включения в систему профессионального образования бакалавров всех профилей.

Необходимо определение понятия «Декоративный рисунок», специфики содержания обучения этому предмету студентов традиционного прикладного искусства.

В образовательном направлении «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» предмет «Декоративный рисунок» является общепрофессиональным и до сих пор не использовался вузами в качестве интегрированной ступени в системе подготовки художника традиционного прикладного искусства.

Декоративный рисунок, как искусство заполнения нефункциональных плоскостей зародилось в самый ранний период истории человечества. Первый осмысленный взгляд человека на природу был условным, в противном случае он не был бы осмысленным, поскольку осмысление есть обобщение, упрощение и стилизация. Образцы наскальной живописи,

первобытные изображения животных, представляют собой примеры декоративной условности, доказывая, что сама художественная изобразительность возникла из условности стиля, обобщения видимой формы, способность к которому существовала у человека изначально, и знаменовала собой начало творческого мышления. Развитие художественного творчества началось с осознания необходимости условного обобщения [16, с.5, 59].

Проблема профессионального художественного образования была поставлена достаточно рано, однако подход к ней был иным и преследовал цели, кардинально отличающиеся от целей профессионального образования в наши дни. Художественные школы с глубокой древности развивали представления о большой пластической форме в пространстве, учение о пропорциях. В новое и новейшее время это развитие продолжалось.

Терминологически следует различать понятия «декоративный рисунок» и «декоративная графика». В истории искусства есть понятия – «академический рисунок», «декоративная графика» и «декоративный рисунок» [12, 81].

Академический рисунок – вид графики и основа всех видов изобразительного искусства. Без знания основ академического рисунка художник не может грамотно вести работу над художественным произведением [17, с.6].

Рисунок является технической базой изобразительных искусств, глубоко изучается художниками, скульпторами и архитекторами (учебная дисциплина «Академический рисунок»). Рисунки создаются художниками в процессе изучения природы (наброски, штудии), при поиске композиционных решений графических, живописных и скульптурных произведений (эскизы, картоны), при разметке живописной картины (подготовительный рисунок под живопись). Рисунок как самостоятельное произведение — станковый рисунок (по аналогии со станковой живописью) — образует в европейском искусстве отдельный вид графики [13, 4].

Академический рисунок представляет собой единое целое, принципы которого выработаны реалистической школой. Этой школой созданы принципы, на которых непосредственно основывается рисовальная практика. Это теория об объемной пластической форме и ее изображении, в которой различаются «форма явления», «форма восприятия» и «форма

изображения». Являясь вспомогательным средством для живописи или архитектурного проекта, статуи или декоративного украшения ювелирного изделия, рисунок вместе с тем имеет вполне самостоятельное значение.

Декоративная графика – это вид изобразительного искусства, основные изобразительные средства которого – линия, точка и пятно [4].

Декоративная графика – совокупность элементов графического решения рисунка, не имеющие функциональной нагрузки и которые наносят на поверхность изображаемых предметов для обеспечения эстетичности внешнего вида. Декоративная графика – один из главных видов графики (наравне с монументальной и станковой) [2].

Основа любой графики – рисунок. Это, прежде всего, искусство сочетания двух цветов: черного и белого, выраженное с помощью точек, линий и пятен в рисунке [9, с.12].

Декоративный рисунок является сочетанием академического рисунка, как учебной дисциплины, и декоративной графики, как условно-плоскостного изобразительного приема. В каждом отдельном случае, когда речь идет о различных профилях традиционного прикладного искусства, применяются различные приемы декоративного рисунка.

Приведем несколько определений декоративного рисунка, данных различными авторами, рассматривавшими проблему терминологии в сфере графического искусства.

Декоративная графика – вид изобразительного искусства, включающий рисунок и печатные художественные изображения (гравюра, литография, монотипия и др.), основанные на искусстве рисунка, но обладающие собственными изобразительными средствами и выразительными возможностями. Выразительные средства графики — контурная линия, штрих, пятно (иногда цветное), фон листа (обычно белой бумаги), с которым изображение образует контрастное или нюансное соотношение. Благодаря возможности лаконичного, резко заостренного выражения, способности быстро откликаться на события, удобству печатного размножения, создания циклов и серий графика широко используется в агитационных и сатирических целях (плакат, карикатура) [9];

Декоративная графика – вид изобразительного искусства, использующий в качестве основных изобразительных средств

линии, штрихи, пятна и точки. (Цвет также может применяться, но, в отличие от живописи, здесь он традиционно играет вспомогательную роль, современной графике цвет может быть не менее важен, чем в живописи). При работе в технике графики обычно используют не больше одного цвета (кроме основного черного), в редких случаях — два. Кроме контурной линии, в графическом искусстве широко используются штрих и пятно, также контрастирующие с белой (а в иных случаях также цветной, чёрной, или реже – фактурной) поверхностью бумаги – главной основой для графических работ. Сочетанием тех же средств могут создаваться тональные нюансы. Наиболее общий отличительный признак графики – особое отношение изображаемого предмета к пространству, роль которого в значительной мере выполняет фон бумаги (по выражению советского мастера графики В. А. Фаворского, – «воздух белого листа»). В графике, в частности, в гравюрах, может использоваться большое число цветов (при создании некоторых гравюр может использоваться более десятка печатных форм, каждая из которых «добавляет» свой цвет) [18];

Декоративная графика – искусство отвлечения, абстракции, художество, берущее у мира не все, а только часть; оперируя с линиями, плоскостями, контрастами, является искусством тех средств, согласно которым мы воспринимаем мир [5].

Анализ этих определений понятий «декоративная графика» показал, что до настоящего времени термин «декоративный рисунок» применялся редко, во всех источниках его определение практически совпадает с определением термина «декоративная графика», перефразируется, например как «декоративное рисование», или упоминается для обозначения единичного изображения в условно-плоскостной манере. Определение термина «декоративная графика» очень общо, под ним понимается жанр искусства графики в самом широком смысле, например натурное рисование с применением особых графических материалов, создание печатных эстампов, каллиграфия, сюжетная станковая графика, оформление мебели, книжная, компьютерная и металлографика. Не было разработано содержание понятия «декоративная графика», «декоративный рисунок» как учебного предмета.

В пособии В.М. Звонцова «Основы понимания графики» дано слишком общее определение характера материалов и

изобразительных приёмов, используемых в декоративной графике. В определении, данном в книге В.А. Фаворского «О графике как основе книжного искусства» среди изобразительных средств, применяемых в декоративной графике, не упоминается такой важный изобразительный прием как введение в композицию орнаментальных мотивов. Это в какой-то мере можно объяснить тем, что книга В.А. Фаворского посвящена станковой, а не декоративной графике.

Н.П. Бесчастнов в учебном пособии «Графика пейзажа» дает определение декоративной графики как искусство отвлечения и абстракции, берущее у природы только часть. Более верным представляется определение, что от природы берется не часть, а главное, принципиально важное для формирования художественного образа. Задача состоит в отборе и пластически-образной переработке главного с применением декоративных изобразительных средств [15].

Все определения, которые удалось найти, обозначают рассматриваемый предмет только как «декоративная графика», то есть как вид искусства, а не как учебную дисциплину. Если и встречаются упоминания о «декоративном рисунке», то этот термин выступает как эквивалент «декоративной графики» и не несет самостоятельного значения. Здесь дается определение, сформулированное автором настоящей статьи:

Декоративный рисунок – учебная дисциплина в подготовке художников традиционного прикладного искусства, содержание которой составляют рисование с натуры с применением приемов декоративной графики (точка, линия, пятно), либо композиционно-декоративная переработка натурального изображения средствами декоративной графики.

Данное определение позволяет рассматривать «Декоративный рисунок» как учебную дисциплину, в системе подготовки бакалавров традиционного прикладного искусства, которая осуществляется в Высшей школе народных искусств (институте) в Санкт-Петербурге.

Современное определение специфики предмета «Декоративный рисунок» в системе подготовки художника традиционного прикладного искусства строится на определении содержания его составляющих – академического и декоративного рисунка, и основывается на тех исторических предпосылках, которые

вырабатывались с момента возникновения в России профессионального художественного образования. Для этого необходимо изучение исторического опыта преподавания этих предметов в крупнейших российских художественных учебных заведениях. Это в первую очередь Российская академия художеств, МГХПА им. С.Г. Строганова, ЛВХПУ им. В.И. Мухомовой.

Главной особенностью художественной школы обучения декоративно-прикладному искусству в XVIII веке было создание единой академической системы образования. В 1764 году в Академии художеств были открыты особые классы мастерства и ремесел, целью которых поначалу было решение чисто практических задач. Те учащиеся, которые не проявили особых способностей, но были прилежны и уже получили общее образование, обучались в них различным ремеслам, которые впоследствии использовались при работе в основных художественных классах.

Обучение в классах декоративно-прикладного искусства проводилось в течение всей второй половины XVIII века, ряд из них сохранился до середины XIX века [15, с.42].

Деятельность этих классов была напрямую связана с академическими дисциплинами «Академический рисунок», «Академическая живопись» и содержание и терминология учебной дисциплины определялась ими. В учебном плане находили отражение принятые обществом воспитательные идеалы, намеченные цели, централизованная концепция формирования содержания. План разрабатывался с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, организационных требований, сложившихся традиций. Предметы, включенные в учебный план, делились на обязательные и факультативные (по выбору). В большинстве случаев учебные планы разрабатывались и утверждались преподавателями.

Со временем программа обучения была разделена на теоретический и практический курсы обучения, но по-прежнему преобладал практический курс, это было связано с традиционной практикой ученичества.

Курс обучения в Академии художеств в XVIII веке был ориентирован на широкую профессионализацию. При работе с различными материалами, использовались единые стилистические принципы декоративно-прикладного искусства. Наблюдалась тенденция к расширению профиля художника декоративно-прикладного искусства, архитекторы, скульпторы

и живописцы выполняли прикладные работы различного характера.

Кроме рисунка с натуры давались задания по проектированию изделий и выполнению моделей в материале. Такие задания требовали точного выполнения образца, перевода его в материал, что было рассчитано на определенный запас знаний: умение «прочитать» рисунок, чертеж, знать свойства материала и практически владеть технологией [15, с. 74]. Таким образом, водились начала интеграции в учебный процесс таких понятий как «проектирование» и «проектная графика». Соответствующий запас знаний формировался с помощью курса специального рисования.

Академия обучала творческому проектированию (пятый возраст), и практическому выполнению вещей (четвертый возраст) [15]. Можно утверждать, что этим было положено начало созданию единого процесса обучения художников декоративно-прикладного искусства, формированию взаимосвязанных в учебном плане понятий «натурное рисование», «специальное рисование», «проектное рисование» как ступеней подхода к выполнению предмета в материале. Эти понятия постепенно интегрировались в единый учебный процесс, создавались основные критерии содержания соответствующих учебных дисциплин.

Система обучения в сфере декоративно-прикладного искусства, сложившаяся в Академии художеств XVIII века, оказала существенное воздействие на формирование программ и методов обучения в специализированных ведомственных школах и в школах при фабриках и заводах первой половины XIX века.

Система построения образовательной программы Академии художеств до сих пор сохраняет актуальность. Разделение программы на базовую и вариативную части, а также выделение из предмета «Академический рисунок» курса по специальному рисованию, явилось первоначальным вариантом формирования содержания учебного предмета «Декоративный рисунок». Весьма актуален для современного высшего образования систематический подход к построению методики, характерный для Академии художеств XVIII столетия. До нашего времени передовыми остаются аналитический прием копирования и подход к вопросам композиции [15, с. 103].

Изучение опыта предшественников, истории дальнейшего развития преподавания декоративно-прикладного искусства в XIX и XX

веках важно для разработки эффективной современной системы подготовки художников традиционного прикладного искусства.

Дальнейшее развитие академической школы в XIX веке, период ее расцвета, сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли, обновлением практики обучения. Академия художеств отходит от обучения художников декоративно-прикладного искусства, эту функцию берут на себя целый ряд учебных заведений.

Прежде всего, это Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова (МГХПА им. С.Г. Строганова), основанная в 1825 году графом С.Г. Строгановым как школа подготовки художников декоративно-прикладного искусства, первоначально именовалась как «Рисовальная школа в отношении к искусствам и ремеслам». В 1918 году училище было расформировано и вошло в состав ВХУТЕМАСа, ВХУТЕИНа, Государственных свободных художественных мастерских.

Германский Баухауз (1919) и советский ВХУТЕМАС (1920) относятся к наиболее влиятельным школам, готовившим дипломированных специалистов в сфере дизайна.

Для теории и практики как декоративно-прикладного искусства, так и дизайна большую важность несет изучение и формулирование законов построения формы. «Создание вещей это процесс возникновения новых форм в соответствии с замыслом человека. Только будучи материально воплощенным, проект реализует себя, становится достоянием культуры, обретает новый смысл» [10, с.128].

Новый метод обучения основывался на разработанный во ВХУТЕМАСе обязательный курс пропедевтики, учитывавший все специализации и основанный на взаимодействии научных и художественных учебных предметов [1, с.32]. Курс пропедевтики был рассчитан на то, чтобы научить языку пластической формы, законам формообразования. В этот курс был включен, прежде всего, рисунок, как общепрофессиональная база, цветоведение, дисциплины, изучавшие взаимодействие формы и цвета, законы построения композиции в пространстве. Авторами пропедевтического курса были В.А. Фаворский, П.Я. Павлинов, И.М. Чайков [1, с.51]. Они считали законы построения композиции универсальными как для создания произведений изобразительного искусства, так и для проектирования предметов

быта и ежедневного обихода. Курсы пропедевтики впоследствии прочно вошли в мировую практику профессиональной подготовки художников прикладного искусства, конструкторов и дизайнеров. Можно утверждать, что данный пропедевтический курс в обучении прикладному искусству составляет основу инвариантной части программы обучения художника традиционного прикладного искусства на современном этапе, в частности инвариантную часть программы учебной дисциплины «Декоративный рисунок».

Тесное сотрудничество между БАУХАУЗом и ВХУТЕМАСом дало импульс к выработке дальнейшего терминологического аппарата понятий «декоративный рисунок» и «проектная графика» [7]. В.В. Кандинский, преподававший и в БАУХАУЗе и во ВХУТЕМАСе, разрабатывал учение об «элементах формы», ввел курс «Аналитический рисунок», благодаря которому у студентов развивалось восприятие, точность наблюдения и способность к анализу формы – требовалось не поверхностное копирование видимого, а видение и понимание составных элементов формы [11, с.18]. В. Кандинским была создана наука об абстрактном искусстве, где были проанализированы две основных составляющих формы – точка и линия. На основе этого анализа Кандинский сформулировал теорию всеобщего «резонанса» форм, развивающую идею синтеза искусств через эквивалентность используемых ими «языков» [11, с.35]. Изложение теории общности визуальных выразительных средств искусств занимала значительное место в его теоретическом курсе. Кандинский считал, что «визуальный язык» позволит понимать внутренние эмоционально-духовное содержание произведений искусства и вызывать соответствующее замыслу художника зрительское восприятие [11, с.45]. Содержание курса «Аналитический рисунок», его терминологический аппарат, введение понятий элементов формы (точка, линия, пятно), изучение формальной композиции (ритм, динамика, статика) значительно приближают его к современному пониманию целей и задач учебного предмета «Декоративный рисунок».

Другим крупным учебным заведением, обучающим художников прикладного искусства стало, Центральное училище технического рисования, основанное бароном А.Л. Штиглицем, которое готовило художников декоративно-прикладного искусства для промышленности, а

также учителей рисования и черчения для средних художественно-промышленных школ. В 1918 году училище было названо Государственными художественно-промышленными мастерскими. В 1948 году оно становится высшим учебным заведением — Высшим художественно-промышленным училищем, с 1953 года носит название ЛВХПУ им. В.И. Мухиной, с 27 декабря 2006 года академии присвоено имя А.Л. Штиглица.

Обучение в ЦУТР барона А.Л. Штиглица начиналось с рисунка, понятие «декоративный рисунок» стало частью содержания предмета «Рисунок». Только в 50-е, 60-е годы XX века начался процесс дифференциации программы предмета «Рисунок» путем насыщения учебной программы различными графическими приемами вплоть до печатной графики и заданиями, стимулирующими творческое развитие студентов, что обеспечивало более тесную связь академического рисунка с задачами выпускающих кафедр в соответствии со спецификой различных профилей. В 90-е годы XX века от программы предмета «Рисунок» отделился специальный курс графического рисования по изучению приемов и технологий «мягкой» графики, то есть рисование самыми различными графическими материалами при широком диапазоне объектов рисования. Однако, четкого формирования понятия «декоративный рисунок» и содержания его, как учебного предмета не произошло ни в одном из упоминавшихся учебных заведений, вплоть до настоящего времени [7, с.61].

В Высшей школе народных искусств изучен, обобщен, теоретически переосмыслен и практически переработан опыт различных учебных заведений в области подготовки художников традиционного прикладного искусства. Разработано содержание обучения предмету «Декоративный рисунок», определено понятийное поле предмета.

Обобщая все вышеизложенное, вновь вкратце покажем исторический путь формирования терминологии и содержания учебной дисциплины «Декоративный рисунок»:

В начале XVIII века, с развитием в России европейской образовательной системы, были сделаны серьезные попытки установить декоративное искусство на профессиональную базу, сделать развитие прикладного искусства государственным делом (Канцелярия от строений). В профессиональном художественном языке появляется понятие «декоративность», в

значении не просто «украшение», а как определенный изобразительный прием, основанный на академическом рисунке и композиционно развивающий и разрабатывающий пластическую выразительность изображаемого предмета (Императорская Академия художеств). Терминологически в данный период это понятие не имело определенного наименования, в учебных программах учебный предмет обозначен различно — «специальное рисование», «специальный рисунок», «графика», «графический рисунок».

Дальнейшее формирование и развитие понятия «декоративный рисунок» в первой половине XIX века не получило развития в русле конкретного направления в сфере образования художника традиционного прикладного искусства. Основным полем применения декоративных приемов, помимо уже сформировавшихся прикладных и промышленных дисциплин, была станковая и книжная графика, связанная с развитием полиграфии, основой которой являлась европейская книжная традиция [6, с.30].

Основы формирования содержания учебного предмета «Декоративный рисунок» были заложены в середине XIX века с основанием училищ С.Г. Строганова и барона А.Л. Штиглица. С преобразованием училища С.Г. Строганова во ВХУТЕМАС, благодаря влиянию немецкой школы Баухауз и деятельности таких выдающихся художников и теоретиков, как В.А. Фаворский, В.В. Кандинский, А.Е. Архипов, П.В. Кузнецов, И.И. Машков, Д.Н. Кардовский, А.М. Родченко, В.Е. Татлин, был сделан принципиальный прорыв в формировании термина «Декоративный рисунок» и содержания соответствующего учебного предмета [8]. Училище им. В.И. Мухиной, вновь восстановленная МГХА им. С.Г. Строганова сформировали свои программы в соответствии с этими новыми достижениями. Однако в этих учебных заведениях обучение было ориентировано на прикладные технические профили и промышленный дизайн.

Понятие «декоративный рисунок» в полной мере сформировалось и получило свое содержание как учебного предмета «Декоративный рисунок» в контексте высшего профессионального образования в сфере подготовки художников традиционного прикладного искусства, только в конце XX века в деятельности Московской школы

художественных ремесел и Высшей школы народных искусств.

Список литературы

1. Адашкина Н.Л. Из истории художественного образования в СССР. Пропагандистский курс Вхутемаса, 1920-1926. М.: 1979. 220 с.
2. Антимонов Л.С. Графика. Линия, штрих, точка. Витебск.: Изд. Витебского госуниверситета им. П.М.Машерова, 1999. 52 с.
3. Бабияк В.В. Графические техники: Мультимедийный электронный учебник по истории, теории и методике создания графического произведения [Электронный ресурс]: Рос.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. Образоват. прогр. No гос. регистрации 50200501114
4. Бесчастнов Н.П. Черно-белая графика. М.: Владос, 2005. 271 с.
5. Бесчастнов Н.П. Графика пейзажа: пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. дипломир. специалистов «Художеств. проектирование изделий текстил. и лег. пром-сти.». М.: ВЛАДОС, 2012. 214 с.
6. Герчук Ю.Я. История графики и искусства книги. М.: Аспект-пресс, 2000. 319 с.
7. Герчук Ю.Я. Советская книжная графика. М.: Знание, 1986. 127 с.
8. Дагдидян К.Т. Декоративная композиция: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 312 с.
9. Звонцов В.М. Основы понимания графики. М.: Издательство Академии художеств СССР, 1963. 71 с.
10. Зибенброт М. Деятельность директора Баухауза Ханнеса Майера как преподавателя и архитектора в Москве в 1930-1936 гг. // ПРОСТРАНСТВО ВХУТЕМАС: Наследие. Традиции. Новации: материалы Всероссийской научной конференции, 17-19 ноября. 2010 г. М.: МАРХИ, МГХПА им. С. Г. Строганова, 2010. 240 с.
11. Кандинский В.В. Точка и линия на плоскости. СПб.: Азбука-классика, 2005. С. 63–232.
12. Кон-Винер. История стилей изобразительных искусств. М.: Сварог и К, 2000. 219 с.
13. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. М.: Владос, 2008. 144 с.
14. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку. М.: Просвещение, 1986. 158 с.
15. Пронина И.А. Декоративное искусство в Академии художеств: Из истории русской художественной школы XVIII – первой половины XIX века. М.: Изобраз. искусство, 1983. 312 с.
16. Раппопорт С.Х. Неизобразительные формы в декоративном искусстве. МюЮ, 1968. 142 с.

17. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок. М.: Просвещение, 1984. 240 с.

18. Фаворский В.А. О графике как основе книжного искусства // Искусство книги. М., 1961.

References

1. Adaskina N.L. From the History of Art Education in the USSR. Propaedeutic Course of Higher Art, 1920-1926. M.: 1979. 220 p.
2. Antimonov L.S. Graphic arts. Line, bar, point. Vitebsk.: Publishing. Vitebsk State University named after. P.M. Masherov, 1999. 52 p.
3. Babiyak V.V. Graphic Art: Multimedia Electronic Textbook on the History, Theory and Methodology of Creating Graphic Works [Electronic resource]: Ros.gos. ped. Univ. named after. A.I. Gercen, 2004.
4. Beschastnov N.P. Black-and-white Graphics. M.: Vlados, 2005. 271 p.
5. Beschastnov N.P. Landscape Drawings: A Manual for Students Enrolled in the Programme "Art Design of Product in the Textile and Light Industries". M.: Vlados, 2012. 214 p.
6. Gerchuk Yu.Ya. Soviet Book Graphics. M.: Aspekt-press, 2000. 319 p.
7. Gerchuk Yu.Ya. Soviet Book Graphics. M.: Znanie, 1986. 127 p.
8. Dagldiyani K.T. Decorative Composition: Textbook. Rostov n / D: Feniks, 2011. 312 p.
9. Zvontsov V.M. Basic Understanding of Graphics. M.: Publishing House of the Academy of Arts, 1963. 71 p.
10. Zibenbrot M. Activities of Bauhaus Director Hannes Meyer as a Teacher and an Architect in Moscow in 1930-1936 years. // SPACE VHUTEMAS: Legacy. Traditions. Innovations: Materials of the Scientific Conference, 17-19 November. 2010. M.: MARIH, MGHPA named after S.G. Stroganov, 2010. 240 p.
11. Kandinsky V.V. Point and Line to Plane. SPb.: Azbuka-klassika, 2005. Pp. 63-232.
12. Kon-Viner. History of Fine Arts Styles. M.: Svarog i K, 2000. 219 p.
13. Medvedev L.G. Decorative Composition. M.: Vlados, 2008. 144 p.
14. Medvedev L.G. Formation of Graphic Art Image in a Drawing Class. M.: Prosveshchenie, 1986. 158 p.
15. Pronina I.A. Decorative Arts at the Academy of Fine Arts: From the History of Russian Art School of XVIII – first Half of XIX Century. M.: Izobraz. iskusstvo, 1983. 312 p.
16. Rostovcev N.N. Academic drawing. M.: Prosveshenie, 1984. 240 p.
17. Favorskij V.A. On the Chart as the Basis of Book Art // Art of the Book. Moscow, 1961.

УДК 378.180.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-15-21

**Мусячук М.В.
Роберто Валдес Пуэнтес
Гусева Л.Г.****СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ
НА ОСНОВЕ МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА**

- 1) доктор философских наук, доцент, профессор кафедры Психологии Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: mv-mus@mail.ru
- 2) доктор педагогических наук, профессор. Федеральный университет Уберландии 2121, ул. João Naves de Ávila, – Санта Моника, г. Уберландия, штат Минас-Жерайс, 38408-100, Бразилия; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 3) кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры Педагогика Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: liudmila.guseva@mail.ru

Аннотация

Анализируются современные модели развивающего обучения в связи с проблемой интеллектуальной активности. Рассмотрены ведущие концепции отечественных и зарубежных авторов в теоретическом осмыслении и реализации в современной педагогической практике. В теории ментального опыта, принятой за основу в статье, выделяются три основных слоя (или уровня) в структуре ментального опыта, определяющего степень интеллектуальной активности: когнитивный опыт (ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку информации); метакогнитивное познание (ментальные структуры, обеспечивающие возможность управления собственной интеллектуальной деятельностью); интенциональный опыт (ментальные структуры, лежащие в основе избирательности и интеллектуальной активности). Дальнейшее развитие проблемы разработки психолого-педагогических моделей обучения, приводящих к повышению интеллектуальной активности, с нашей точки зрения целесообразно рассмотреть в более широком контексте реализации механизмов юмора в образовании, как основы развития интеллектуальной активности.

Ключевые слова: модели развивающего обучения; интеллектуальная активность; ментальный опыт; механизмы юмора.

**Musiychuk M. V.
Roberto Valdés Puentes,
Guseva L.G.****MODERN MODELS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION
AS AN INTELLECTUAL ACTIVITY BASED ON MENTAL EXPERIENCE**

- 1) Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: mv-mus@mail.ru
- 2) Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Federal University of Uberlandia, Santa Monica, Uberlandia, Minas Gerais, 38408-100, Brazil; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 3) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: mv-mus@mail.ru

Abstract

The modern models of the developing education are analyzed in connection with the problem of intellectual activity. Leading concepts of home and foreign authors in the theoretical comprehension and realization are considered in modern pedagogical practice. In the theory of mental experience taken for basis in the article, three basic layers (or levels) are distinguished in the structure of mental experience, determining the degree of intellectual activity: experience (mental structures responsible for the operative processing of information); cognition (mental structures, providing management possibility own intellectual activity); experience (mental structures being the basis of selectivity and intellectual activity). We think that further investigation of the problem of development of psychological and pedagogical models of education, resulting in the increase of intellectual activity, should be considered in a broader context of realization of mechanisms of humour in education as a basis of development of intellectual activity.

Keywords: models of the developing educating; intellectual activity; mental experience; mechanisms of humour

Мои ученики будут узнавать новое не только от меня. Они будут открывать это новое сами. Моя главная задача-помочь им раскрыться, развить собственные идеи.

И.Г. Песталоцци

В качестве основных методических моделей, внедренных в практику, основанных на зарубежном и отечественном опыте, построенных с учетом психологических механизмов умственного развития, преимущественное распространение получили следующие модели обучения:

1. Модель «Интеллектуального диапазона» В.Н. Дружинина (1998) показывает, что индивидуальная продуктивность характеризуется мерой успешности индивида в той или иной сфере жизнедеятельности (творческой, учебной, профессиональной). Диапазон достижений в данной модели характеризуется посредством индивидуальной продуктивности и определяется, помимо IQ, уровнем мотивации и «приобщенностью к задаче» (уровнем специальных навыков и знаний). Следовательно, предполагает В.Н. Дружинин, недостаток мотивации и компетентности препятствует индивиду в достижении верхнего порога индивидуальных достижений. Для целей нашего исследования особый интерес представляет следствие, выводимое В.Н. Дружининым из модели «Интеллектуального диапазона»: уровень конкретных индивидуальных достижений зависит от мотивации и компетентности личности, что связано с содержанием деятельности [5].

2. «Диалогическая модель». Основывается на понятии «диалогичности индивидуального сознания» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, и др.) [13], опосредованного освоением культурных основ человеческого познания. При этом диалогизм понимается как основное проявление человеческой мысли, в виде диалога культур, диалога идей за счет освоения тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую (иную).

3. «Развивающая модель». Базируется на развитии основ теоретического мышления. Ключевым положением выступают «способы деятельности» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Репкин и др.) [14: 15; 3; 4].

В качестве основы учебной деятельности выступает содержательное обобщение, основанное на анализе некоторой предметной области, приводящее к выявлению генетически исходного основания. Такого рода обучение способствует развитию интеллектуальной

деятельности на основе анализа, планирования и рефлексии [10; 8; 11].

В современной школе продолжает активно применяться рассматриваемая «Развивающая модель». Так, например, Л.Г. Гусева убедительно доказывает, на основе собственной педагогической практики, что психолого-педагогическая система академика Л.В. Занкова позволяет каждому ученику начать успешное изучение иностранного языка с 1 класса, что дети с увлечением изучают иностранный язык, поскольку элемент новизны вызывает интерес к любой познавательной деятельности, исследованию, открытиям [1; 2].

Л.Г. Гусева подчёркивает, что принципы, свойства и золотые правила психолого-педагогической системы Л.В. Занкова взаимосвязаны и переплетены, поэтому на любом этапе урока, во всех видах деятельности можно увидеть их гармоничное сочетание и действие [15].

Модель развивающего обучения активно применяется не только в России, а и во многих других странах. В качестве примера сошлемся на работы бразильских и испанских психологов, анализирующих российский опыт развивающего обучения [16; 18].

Значимость российского опыта в разработке модели развивающего обучения широко освещается в мировой практике. Отметим, в качестве примера опыт коллег из Бразилии, где, начиная с 2013 г. проводятся конференции посвященные осмыслению модели развивающего обучения [16; 17; 19].

4. «Активизирующая модель». Направлена на повышение уровня интеллектуальной активности за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций с опорой на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. Основное понятие в рассматриваемой модели – «познавательный интерес» (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.). Основные факторы развития интеллектуальной активности – познавательная мотивация и мыслительная активность в условиях разрешения проблемных ситуаций.

5. «Формирующая модель». Основывается на положении, что процесс влияния на умственное развитие следует осуществлять посредством целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений. Ключевое понятие –

«умственное действие» (Н.Ф. Талызина, И.П. Калошина, В.П. Беспалько и др.). При этом соблюдается ряд этапов: мотивация, составление ориентировочной основы действия, материализованные действия, проговаривание на уровне внешней речи, речь про себя, умственное действие. Процесс осуществляется при внешнем контроле со стороны учителя. Творческая деятельность в рамках этой модели понимается также как нормативный процесс, выполняемый на осознаваемом уровне, планомерно, теоретическим путем. Разновидностями данной модели являются программированное и алгоритмическое обучение.

6. «Обогащающая модель». Предполагает интеллектуальное воспитание и усложнения ментального (умственного опыта). Педагогические воздействия направлены на основные компоненты ментального опыта: когнитивные, метакогнитивные, интенциональные. Ключевое понятие – «индивидуальный ментальный опыт» (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова и др.). Обеспечивается формирование базовых компонентов ментального опыта, создаются условия для индивидуализации учения на основе индивидуальных познавательных склонностей, инициируется включенность в освоение материала на основе сюжетно-диалоговой конструкции учебного текста.

7. «Структурирующая модель». Особое внимание уделяет организации учебной информации, в частности, созданию содержательных комплексов (блоков) в виде «укрупненных дидактических единиц» (УДЕ). Ключевое понятие – «фреймовая организация знаний» (П.М. Эрдинев, Б.П. Эрдинев). УДЕ обладает качествами системности и целостности, устойчивостью во времени и быстрой актуализацией в памяти ученика. Процесс обучения на основе укрупнения учебной информации предполагает: совместное и одновременное изучение родственных разделов, взаимосвязанных действий и операций; учет единства образного и логического в мышлении; обратимость мыслительных действий при выполнении упражнений; выход на перспективы свертывания и развертывания учебной информации.

Появление взамен унифицированных программ различных инновационных проектов вполне закономерно, школа должна и может быть многоаспектной и неоднозначной, как сама жизнь. Существующие альтернативные программы порождают новые возможности для

детей и учителей. Однако, приходится констатировать, что как в отечественной, так и в зарубежной педагогической практике возможность выбора и самоопределения остается в значительной степени не востребованной педагогами. На педагогических конференциях лейтмотивом звучит тоска по стройным методическим рекомендациям, противопоставление инновациям некой «традиционной системы обучения». Основными факторами, описывающими подобного рода умонастроения, оказываются не сами конкретные модели обучения и воспитания, а сама идея стабильности, неподвижности, неизменяемости процесса обучения. Из этого следует ряд важных для нашего исследования выводов:

- во-первых, показывает, что гибкость учителей, их способность к подлинному профессиональному развитию вовсе не зависит напрямую от новейшего технологического обеспечения;

- во-вторых, требует известного уровня развития специфических профессиональных способностей, позволяющих изменять, преобразовывать и совершенствовать профессиональные знания, умения и навыки.

В этом контексте достаточно плодотворным оказывается опыт подготовки учителей в США, тем более что американская система педагогического образования последних десятилетий активно обновляется. При этом следует подчеркнуть, что освоение отдельных технологий, реализация все новых концепций не в полной мере отвечает запросам школьной практики. Включение в содержание обучающих курсов для будущих учителей сведений о новейших технологиях обучения, как совершенно справедливо отмечает Дж. Мак Калейб, зачастую как опытными учителями, так и начинающими педагогами, воспринимается как очередная догма. При этом игнорируется гипотетический характер новейших экспериментальных исследований. Для решения этой проблемы несомненный интерес представляет тенденция, связанная с процессом переориентации педагогического образования с усвоения отдельных технологий на формирование готовности выбирать, осваивать и применять технологии, ориентируясь на новое.

В научной и публицистической периодике в последнее время утвердился термин – «самообновляющийся учитель». Данное понятие отражает назревшую потребность в учителе-субъекте, учителе-деятеле. Анализ профессиональной деятельности вообще, и

педагогической в частности, позволяет выделить ряд факторов.

Во-первых, это то, что в профессиональной деятельности отчетливо проявляются две стороны. С одной из них, нормативной, специалист реализует полученный алгоритм деятельности, с другой - деятельность может быть исследовательской, преобразующей. В ситуации если более важной признается первая сторона, то в ходе профессиональной подготовки акцент делается на овладении технологией, если второй - признается уникальность каждой ситуации, возникающей в ходе деятельности, при этом подчеркивается важность умения принимать адекватные оптимальные решения и применять различные технологии. В большинстве современных проектов, разработанных для педагогического образования, центральным звеном профессиональной подготовки становится обучение принятию адекватных решений в педагогических проблемных ситуациях (так называемый, *problem-solving*).

Во-вторых, несмотря на внешнее разнообразие обучающих курсов в разных университетах, большинство из них построено по одному плану и включает три этапа: ознакомление с эффективными педагогическими стратегиями, обучение приемам исследовательской деятельности и, так называемое «обучение в деятельности», как реализация исследовательских принципов в реальной практике.

Рассмотрим подробнее выделенные этапы. На первом этапе при первоначальном знакомстве с эффективными стратегиями (причем под стратегиями будем понимать как отдельные методические приемы - например, проведение опроса, так и целые методики - например, методика Коула обучения чтению). При этом важно, что на смену простому информированию все чаще приходит так называемое «когнитивное моделирование», как своеобразная технология передачи знаний. Данная технология осуществляется специально подготовленным педагогом (в некоторых программах он называется «демонстрационный тренер»).

Отличительной чертой является наличие собственных комментариев тренера в процессе демонстрации, обосновывающих выбор тех или иных педагогических приемов и оценивающих их эффективность. В данном случае будущие педагоги не получают обезличенную информацию, а становятся свидетелями самого процесса принятия решения. Экспериментальные исследования показали, что эффект когнитивного

моделирования значительно превышает результаты обычных лекционных курсов. Так, педагоги, прошедшие подобный тренинг, в среднем примерно в два раза чаще применяют в своей деятельности новые технологии. Сторонники когнитивного моделирования, разработанного на основе достаточно популярной в США теории социального научения А. Бандуры, выделяют два фактора, лежащие, по их мнению, в основе успеха подобных проектов: во-первых, будущие учителя получают наглядную модель решения проблемы с применением новой информации, а во-вторых, происходит своеобразная идентификация с успешными действиями демонстратора, что побуждает новичков попробовать свои силы.

На втором этапе будущие учителя получают навыки исследовательской деятельности. Особенность данного этапа заключается в формировании рефлексии, которая чаще всего определяется как обнаружение проблемных ситуаций в своей деятельности (то есть, несовпадение целей и результатов обучения по отношению к конкретному учащемуся или группе), анализ причин и поиск способов решения.

Наибольший интерес, в русле нашего исследования, представляют такие проекты, как «Сотрудничество для улучшения педагогического образования» в Восточно-Мичиганском университете, «Рефлексивные исследования в педагогическом образовании», разработанные в группе Холмса; проект «Метакогнитивное развитие учителей» в университете штата Джорджия и др. Основной отличительной чертой данных проектов является процесс формирования у учителей умения анализировать конкретные профессиональные ситуации в соответствии с заданным алгоритмом.

Для наглядности рассмотрим данный алгоритм на основе «Концепции обучения на опыте» Л. Кольба (1984). В рассматриваемой концепции алгоритм состоит из следующих шагов:

- получение предварительной информации о стратегиях образования;
- реализация полученных знаний в конкретном опыте;
- рефлексивное самонаблюдение по определенному плану;
- концептуализация (обобщение) наблюдения;
- выдвижение новых гипотез относительно причин успешности или неуспешности собственных действий;

- реализация гипотез в новом конкретном опыте.

На третьем этапе в качестве основного фактора выступает выработка личностного отношения к предлагаемым инновациям (с учетом специфики конкретного класса и школы, в которых работают учителя). Особое внимание направлено на формирование субъектной позиции учителя. Достигается формирование подобной позиции следующими специализированными процедурами структурированной работой в малых группах. При этом специально подготовленный фасилитатор организует групповой процесс; предусмотрены такие процедуры, как разминка (вхождение), шеринг (обучение сообщению и анализу своих чувств); участники группы обучаются способам поддержки и конструктивной критики друг друга. Предметом обсуждения в группах становятся именно педагогические проблемы, касающиеся применения новых технологий. В ходе такой подготовки различные технологии выступают не столько как материал для усвоения, сколько как объекты практического освоения, анализа и сознательного выбора.

Выработке личностного отношения способствует ведение рефлексных или диалогических журналов, студентами и/или учителями. Журнал способствует более глубокому осознанию пишущими ряда факторов, важных для становления субъекта педагогической деятельности, таких как: то что он делает; что он чувствует; как он это делает и почему. Анализ рефлексивных дневников студентов, обучающихся в рамках проекта, показал, что в течение года прослеживается явная динамика от описания поведения детей к анализу и рефлексивным замечаниям по поводу собственных действий. Исследования показывают, что в ходе рефлексивного обучения происходит ряд позитивных сдвигов, связанных с изменением способа описания и анализа профессиональных проблем. Процесс «навешивания ярлыков» сменяется попытками интерпретации своего поведения и поведения детей с обоснованием своей позиции. В процессе анализа случаев из собственной практики происходит смещение акцентов с эмоционально окрашенной (в следствие этого, часто блокирующей) оценки на рациональные выводы и планирование своих последующих действий. В данном контексте, считаем важным подчеркнуть, что исследования М. Уайлдмена показали, что умение отделять оценки от реальных фактов отнюдь не формируется спонтанно.

Таким образом, рефлексивное обучение способствует формированию активной позиции субъекта деятельности, позволяющей понять ограниченность своих возможностей в конкретной ситуации и необходимость выхода за рамки уже известного, необходимость обращения к новому, прогрессивному опыту.

Современные модели развития интеллектуальной активности, несомненно, способствуют повышению эффективности процесса развития интеллектуальной активности, поскольку на первом плане оказывается учащийся, как субъект деятельности и основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие. При этом следует подчеркнуть, что на уровне конкретных методических приемов эти модели в той или иной степени пересекаются.

Значение метакогнитивного опыта в системе высших форм интеллектуальной активности подчеркивается в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В теории ментального опыта, принятой за основу в нашей работе, выделяются три основных слоя (или уровня) в структуре ментального опыта, определяющего степень интеллектуальной активности: когнитивный опыт (ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку информации); метакогнитивное познание (ментальные структуры, обеспечивающие возможность управления собственной интеллектуальной деятельностью); интенциональный опыт (ментальные структуры, лежащие в основе избирательности и интеллектуальной активности).

Дальнейшее развитие проблемы разработки психолого-педагогических моделей обучения, приводящих к повышению интеллектуальной активности, с нашей точки зрения целесообразно рассмотреть в более широком контексте реализации механизмов юмора в образовании, как основы развития интеллектуальной активности [6; 7].

Данная проблема может быть реализована в психолого-педагогической практике в контексте интенционально-мотивированной контаминации (изменения смысла) как основы коммуникативного механизма; порождения нового смысла в процессе принятия задачи, как основы креативного механизма юмора; изменения модально-оценочной направленности личности опосредованной тождеством противоположностей в игровом контексте юмора, как механизме оптимизации психического состояния и нерасторжимости знаковости и социальности в юморе, как механизме развития

интеллектуальной активности в индивидуальном и общественном сознании.

Список литературы

1. Гусева Л. Г. Психолого-педагогическая система развивающего обучения Л.В. Занкова как концептуальная основа деятельностного подхода в школьном образовании / Психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования: монография. Уфа: РИО АЭТЕРНА, 2015. С. 154-171.
2. Гусева Л.Г. Дидактические принципы системы Л.В. Занкова в обучении первоклассников английскому языку // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 7. С. 33-36.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
4. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1960. № 2.
5. Дружинин В.В. Психология общих способностей. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер, 1999. 368 с.
6. Музейчук М.В. Юмор в образовании за рубежом через призму аффективно-когнитивной модели комического // В сборнике: Ананьевские чтения. 2012. Психология образования в современном мире Материалы научной конференции. 2012. С. 56-58.
7. Музейчук М.В., Музейчук С.В. Юмор в образовании как эффективный способ превратить «Ха-ха» в «Ага!» // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3 (52). С. 122-123.
8. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.
9. Развитие школьников в процессе обучения (III–IV классы) / Под ред. Репкина В.В. М., 1998. 234 с.
10. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. 1976. № 132.
11. Репкин В.В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // Вопросы психологии. 1975. № 3.
12. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С. Библера. Кемерово. 1993.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. 1989.
14. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г.С. Костюка. М., 1971.
15. Guseva L.G. Zankov's innovative system of elementary schooling in Russia / Eastern Europe today: Education in Transition. Deer Park, NY: Linus Publications, Inc. 2010. P. 79-88.
16. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 2a edição. Uberlândia: Editora Edufu, 2015.

17. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 1a edição. Uberlândia: Editora Edufu, 2013.

18. Puentes R.V. Life, thought and work of A.V. Zaporozhets: An introductory study. In: Longarezi A.M.; Puentes R.V.. (Org.). Developmental education: life, thought and work of the main Russian representatives. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. Vol. 1. P. 177-216.

19. Puentes R.V., Botia A.B., Verdejo A. M. A review of the initial teachers's education in Spain: the masters in secondary education. Educ. rev. [online]. 2015. Vol.31. N.3, P. 251-278. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>.

20. Puentes R.V., Longarezi A. M. School and developmental didactics: its conceptual field in the cultural-historical theory. Educ. rev. [online]. 2013. Vol. 29, N.1. P. 247-271. Epub Jan 24, 2013. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

References

1. Guseva L.G. Psycho-pedagogical System of Developing Training L.V. Zankova as a Conceptual Basis of the Activity Approach in School Education / Psycho-pedagogical Aspects of the Study of the Problems of Pre-school and General education: a Monograph. Ufa: RIO AETHERNA, 2015. Pp. 154-171.
2. Guseva L.G. Didactic Principles of the System by L.V. Zankova in Teaching English to First-graders // Elementary School Plus before and after. 2011. № 7. Pp. 33-36.
3. Davydov V.V. Problems of Developmental Education. M.: Pedagogika, 1986.
4. Davydov V.V. Analysis of the Structure of the Act of Thinking // Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1960. № 2.
5. Druzhinin V.V. Psychology of General Abilities. Series: Masters Psychology. Publisher: Piter, 1999. 368 p.
6. Musijchuk M.V. Humor in Education Abroad through the Prism of Affective-cognitive Model of Comic // In: Anan'evskij reading. 2012. Educational Psychology in the modern world scientific conference materials. 2012. Pp. 56-58.
7. Musinchuk M.V., Musinchuk S.V. Humor in Education as an Effective Way to Turn, "Ha-ha" into "Aha!" // Academic Journal of Western Siberia. 2014. T. 10. Number 3 (52). Pp. 122-123.
8. Training and Development / Ed. LV Zankova. M.: Pedagogika, 1975.
9. Development of Pupils in the Learning Process (III-IV grades) / Ed. Repkina V.V. M., 1998. 234 p.
10. Repkin V.V. On the Concept of Training Activities // Kharkiv University Bulletin. 1976. № 132.
11. Repkin V.V. Research of Development of Informative Interests of Younger Schoolboys in Various Conditions of Training // Questions of Psychology. 1975. № 3.
12. School of the Dialogue of Cultures. Ideas. Experience. Problems / Ed. V.S. Biblera. Кемерово. 1993.

13. Ehl'konin D.B. Selected Works in Psychology. M. 1989.

14. Ehl'konin D.B. Psychological Issues of Formation of Educational Activity. Questions of Psychology of Training and Education / Ed. G.S. Kostyuka. M., 1971.

15. Guseva L.G. Zankov's Innovative System of Elementary Schooling in Russia / Eastern Europe today: Education in Transition. Deer Park, NY: Linus Publications, Inc. 2010. P. 79-88.

16. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 2a edição. Uberlândia: Editora Edefu, 2015.

17. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 1a edição. Uberlândia: Editora Edefu, 2013.

18. Puentes R.V. Life, thought and work of A.V. Zaporozhets: An introductory study. In: Longarezi A.M.; Puentes R.V.. (Org.). Developmental education: life, thought and work of the main Russian representatives. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. Vol. 1. P. 177-216.

19. Puentes R.V., Botia A.B., Verdejo A. M. A review of the initial teachers's education in Spain: the masters in secondary education. Educ. rev. [online]. 2015. Vol.31. N.3, P. 251-278. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>.

20. Puentes R.V., Longarezi A. M. School and developmental didactics: its conceptual field in the cultural-historical theory. Educ. rev. [online]. 2013. Vol. 29, N.1. P. 247-271. Epub Jan 24, 2013. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

УДК 811.161.1'243:316.663.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-22-25

Назаренко Е.Б.
Халявина Д.В.

**РОЛЕВАЯ ИГРА НА ОСНОВЕ ВИДЕОСЮЖЕТА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

- 1) кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: nazarenko_e@bsu.edu.ru
- 2) кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: khalyavina@bsu.edu.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема применения ролевой игры в процессе обучения иностранных учащихся. Авторы статьи описывают признаки, функции, принципы организации и преимущества игровой деятельности на уроках русского языка как иностранного на примере использования видеосюжета – фрагмента современного молодежного фильма «Питер ФМ».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, игровая деятельность, использование видеосюжета.

Nazarenko E.B.
Khalyavina D.V.

**ROLE PLAYS BASED ON THE VIDEO PLOT AT THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

- 1) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: nazarenko_e@bsu.edu.ru
- 2) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication. Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: khalyavina@bsu.edu.ru

Abstract: The article covers the problem of using role plays in the process of teaching foreign students. The authors of the article describe the features, functions, principles of the organization and advantages of the play activity at the lessons of Russian as a foreign language on the example of using the video – a fragment of the contemporary youth film "Peter FM".

Keywords: Russian as a foreign language; play activities; using video

Исследования педагогов и психологов доказывают, что учебный процесс поднимается на более высокий уровень благодаря включению в него такого методического приема как игра. На основе анализа философской, педагогической, научно-методической литературы можно сделать вывод о том, что игра является одним из древнейших средств воспитания, обучения и развития. Она является важнейшим способом передачи накопленного опыта от старшего поколения младшему. Игра – разновидность общественной практики, действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Она всегда выступает в двух временных измерениях: в настоящем и будущем, даря сиюминутную радость, а также она служит удовлетворением назревших актуальных потребностей личности. В ней моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния,

умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций.

Игра как педагогический феномен характеризуется тем, что, оставаясь отдыхом и развлечением, она органично перерастает в обучение, творчество, в модель типа человеческих отношений. Развивающие и воспитывающие ресурсы игры настолько огромны в настоящее время, что на фоне этих возможностей игру можно отнести к малоиспользуемым в учебно-воспитательном процессе средствам.

Сущность игры и игровой деятельности состоит в том, что личность играющего одновременно находится в двух планах: реальном и условном (игровом). Связь игры с жизнью очевидна, а границы размыты, что позволяет активно реализовывать в игре принципы эмоциональной комфортности, открытости,

научности, информированности, потребности в самоутверждении и самореализации, а это в свою очередь обеспечивает педагогический эффект качественного усвоения знаний, умений, навыков, самообновления и самоусовершенствования личности.

Игровая деятельность выполняет множество функций: развлекательную (основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес); коммуникативную (обучение общению); функцию самореализации в игре (достижение своих собственных целей); игротерапевтическую (преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности); диагностическую (выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры); корректирующую (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей); функцию межкультурного взаимодействия (усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей); функцию социализации (включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общения) [1, с. 16].

Ролевые игры используются в рамках педагогического процесса и выступают как средство самовыражения, самореализации в становлении личности на разных этапах взросления. В педагогическом процессе игра выступает как мощнейшая сфера «самости» человека: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореализации. Благодаря играм учащийся учится доверять самому себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что отвергнуть в окружающем мире, учится использовать полученные знания на практике. Ролевая игра способствует развитию коллективистских качеств учащихся, воспитанию чувства «зависимой ответственности» (А.С. Макаренко), так как для ее успешного протекания важны взаимодействие, взаимопомощь и поддержка друг друга. В современной методике используют следующие разновидности ролевой игры: игры сюжетного характера, игры бытового содержания и игры мировоззренческого содержания.

Основными характерными чертами всех ролевых игр являются:

- наличие проблемы, лежащей в основе игры;
- наличие определенных персонажей/ролей, имеющих разное отношение к обсуждаемой проблеме;

– наличие проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта.

Сюжетно-ролевая игра развивает познавательные способности учащихся, стимулирует творческие процессы их деятельности, создает приятную атмосферу, дает возможность организовать на уроке ситуацию успеха. Ролевое общение реализуется в ролевой игре в виде учебного общения, которое организуется в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными ролями и межролевыми отношениями. Необходимым условием является соблюдение принципа постепенного усложнения заданий. Важно нацеливать учащихся сначала на действия по образцу, затем на действие по аналогии с образцом и потом на самостоятельные действия творческого характера.

Формы игровой деятельности при изучении языка очень разнообразны. Это языковые, фонетические, грамматические, лексические и коммуникативные игры, способствующие формированию речевых навыков. С их помощью можно развивать наблюдательность, активизировать внимание, память, мышление, развивать творческие способности. В зависимости от целей и задач урока игры могут использоваться в процессе закрепления учебного материала, на этапе его активизации в речи и т.д.

Таким образом, мы рассматриваем игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Игры способствуют выполнению следующих методических задач:

- создание психологической готовности учащихся к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Известно, что движущей силой говорения как вида речевой деятельности является мотив. Создание мотива говорения – один из важнейших компонентов деятельности преподавателя при организации ролевых игр. По мнению немецкого методиста Фр. Лейзингера, ролевая игра наиболее точно воссоздает атмосферу общения, обладает большими коммуникативными и, следовательно,

обучающими возможностями для развития устной речи. За ее участниками (учащимися) закрепляется определенный характер, они находятся в определенных отношениях в рамках какой-либо конкретной ситуации, что предполагает разнообразную речевую реакцию, включая эмоциональную. У учащихся возникает потребность выразить радость или огорчение, восторг или негодование и они должны найти средства для выражения своих эмоций.

В практике преподавания РКИ мы используем сюжетно-ролевые игры на основе видеофрагмента, рассматривая их как один из этапов работы над фильмом на уроке [3, с. 41-47].

Одной из важных задач преподавателя на уроках русского языка как иностранного является создание реальных и воображаемых ситуаций общения, использование для этого различных методов и приемов работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.). Представляется необходимым также дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны изучаемого языка. Реализации этих задач на уроках РКИ способствует использование современных технологий. Практически любой художественный фильм на неродном языке превращается в удобный и эффективный дидактический материал: «аудиовизуальная природа языка фильма как бы приближает учащегося к изначальным устным основам изучаемого языка в различных его стилистических сферах, отображаемых в фильме... их изучение отвечает коммуникативным потребностям учащихся» [4, с. 124].

Использование видеофильмов и видеосюжетов позволяет решать очень важные задачи обучения, воспитания и образования. Во-первых, студенты при просмотре видеофильмов имеют возможность слышать подлинную речь из уст носителей языка. Во-вторых, видеофильмы дают возможность учащимся «увидеть собственными глазами то, о чем мы говорим на уроках, читаем в текстах и диалогах. Просматривая видеофильмы, учащиеся могут больше узнать о традициях и культуре России» [2: с. 7]. Более того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При использовании видеофильмов на уроках развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и мотивацию к дальнейшему совершенствованию.

Мы демонстрируем учащимся фильм «Питер FM», который, на наш взгляд, предлагает широкие возможности для работы над языковым, речевым и социокультурным материалом. Фильм рассказывает о жизни современных молодых людей, решении ими проблем самоопределения, личных отношений, профессиональной реализации, что близко и понятно студентам вуза, так как герои фильма одного возраста с самими учащимися. После просмотра и обсуждения фильма и выполнения ряда упражнений преподаватель может выбрать различные фрагменты фильма для повторного просмотра и дальнейшей работы с ними. Например, фрагмент «Разговор Маши и Кости (у Маши на работе)»

- Привет, Марусь.
- Привет.
- Держи, это тебе. (дарит цветы)
- Спасибо. Зачем?
- Маши, я был неправ. Прости.
- Да ну, что ты.
- Может, не будем больше ругаться?
- Давай положу.
- Родители дали мне список. Просят, что бы мы утвердили гостей, которые нам нужны. Хочу с тобой посоветоваться. Вот Николаевых, будем приглашать? Николаевых, приглашаем. Ангеловы – обязательно.
- Костя...
- Косарев под вопросом.
- Свадьбы не будет.
- Поляковых... Что? Ну что за шутки?
- Свадьбы не будет.
- Я не понял, что значит – свадьбы не будет?
- Я не могу. Костя! Ну, пойми меня, пожалуйста. Костенька, ты очень хороший. Костя, ты самый близкий человек, который у меня есть. Ну, пойми, пожалуйста. Костя, это не глупость. Прости меня.
- Всё будет хорошо, у нас всё будет хорошо, правда.
- Костя, я не могу. Прости меня. Кость...
- Не говори глупости.
- Я не люблю тебя. Прости меня, пожалуйста. Костя... Костя, ну, прости меня.

После повторного просмотра преподаватель предлагает следующие задания и варианты для разыгрывания сюжетно-ролевой игры:

1. Костя дарит Маше цветы и просит прощения. Разыграйте ситуацию, которая предшествовала этой ситуации. За что герой фильма просит прощения? В чём он виноват?

2. Закончите диалог между героями фильма (Машей и Костей):

А) Маша принимает цветы и извинения, разговор заканчивается положительно для обоих героев фильма;

Б) Костя злится на слова Маши, герои фильма ссорятся;

В) Костя расстраивается и просит Машу изменить решение.

В основе данного сюжета лежит подготовка к свадьбе. Опираясь на эту ситуацию, предложите учащимся разыграть следующие ситуации:

1. Заказ ресторана для свадебного торжества.

2. Составление списка гостей.

3. Покупка обручальных колец.

Для разыгрывания ситуаций могут быть выбраны фрагменты «В кабинете майора полиции», «В полицейском участке», «В РЭУ», «На станции метро», которые не только богаты речевыми образцами разговорного жанра, но также знакомят учащихся с реалиями социокультурной среды, в которой они находятся, что, несомненно, положительно сказывается на адаптации студентов к жизни в России. Особый интерес и простор для творчества представляет ситуация долгожданной встречи Маши и Максима, которая так и не состоялась в фильме. Как они встретятся? О чем будут говорить? Что расскажут друг другу? Чтобы показать это в сюжетно-ролевой игре на уроке РКИ учащимся потребуется реализовать весь свой творческий потенциал и постараться употребить в речи накопленные лексико-грамматические знания.

Игра на занятиях по РКИ – это не просто коллективное развлечение, а основной способ решения определенных задач обучения на данном этапе – от самых мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор. Игра, введенная в учебный процесс на занятиях по русскому языку как иностранному языку, в качестве одного из приемов обучения, должна быть интересной, несложной и оживленной, способствовать накоплению нового языкового материала и закреплению ранее полученных знаний. Следует учитывать, что игровой процесс намного облегчает процесс учебный, более того, умело разработанная игра неотделима от учения. Игра всегда предполагает принятия решения – как поступить, что сказать, какую лексику выбрать. Желание решить эти вопросы убыстряет мыслительную деятельность играющих. Учащиеся обычно лучше запоминают то, что им приятно делать. Поэтому игры дают возможность глубоко и надолго запомнить материал.

Таким образом, игра дает высокую эффективность любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности,

т.к. она обязательно содержит в себе усилие (физическое, эмоциональное, интеллектуальное), доставляет радость (радость творчества, радость победы) и налагает ответственность на ее участников. Игра – универсальное средство, помогающее преподавателю РКИ превратить сложный процесс обучения в увлекательное и интересное занятие. Игровая деятельность помогает вовлечь в учебный процесс даже «слабого» студента. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это позволяет учащимся преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения.

Использование различных игр на уроке РКИ способствует овладению учащимися иноязычной речью в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к русскому языку, а также помогает педагогу глубже раскрыть личностный потенциал каждого учащегося, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, умение работать в сотрудничестве и т.д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию.

Список литературы

1. Бочкарева М.М. Ролевые игры в профессиональной коммуникативной подготовке специалистов в сфере туризма: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 168 с.
2. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории. Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета. Астрахань: АГТУ, 2011. 60 с.
3. Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Современные фильмы на уроках РКИ. «Питер FM» // Русский язык за рубежом. № 2. 2014. С. 41-47.
4. Тряпельников А.В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 138 с.

References

1. Bochkareva M.M. Role Playing in the Professional Training of Communication Professionals in the Tourism Sector: diss. ... Cand. ped. Sciences. M., 2007. 168 p.
2. Kryahunova O.V. The Methods of Working with Videos in a foreign audience. Toolkit for Teachers of the Russian Language Preparatory Faculty. Astrakhan: AGTU, 2011. 60 p.
3. Nazarenko E.B., Halyavina D.V. Modern Movies at the Lessons of Russian as a Foreign Language. "Peter FM" // Russian Language Abroad. № 2. 2014. Pp. 41-47.
4. Tryapel'nikov A.V. Using Scripts in the Work on the Development of Speech in Students of Foreign Short-term Training: Dis. ... Cand. ped. Sciences. M., 1992. 138 p.

УДК 372.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-26-28

**Petrova L.G.
Moiseenko O.A.**

INNOVATIONS IN FOREIGN (CHINESE) STUDENTS' GRAMMAR COMPETENCE FORMATION WHILE TRAINING THEM RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: NETWORK TECHNOLOGY AND THE MODULE APPROACH

- 1) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication
Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: petrovali@mail.ru
2) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Belgorod State National Research University, 14-1 Studencheskaya St.,
Belgorod, 308007, Russia; E-mail: olgaa0102@rambler.ru

Abstract

The article deals with the researches in the field of finding new methods of teaching Russian to foreign (Chinese) students and its Grammar aspect, in particular. In this connection the authors share the results of the investigation dealt with the development of one of the most future-oriented approaches in methods of training the Russian Grammar standards which may be called the Module Approach realized by means of Network Technologies.

Keywords: Russian as a Foreign Language; Chinese students; methods of teaching; grammar competence; Network Technology; Modules

**Петрова Л.Г.
Моисеенко О.А.**

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ (КИТАЙСКИХ) СТУДЕНТОВ: СЕТЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД

- 1) кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород,
308015, Россия; E-mail: petrovali@mail.ru
2) кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков. Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия;
E-mail: olgaa0102@rambler.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию новых подходов к обучению русскому языку иностранных (китайских) студентов, в частности, формированию у них грамматической компетенции. Авторы приводят результаты апробации модульного подхода на основе сетевых технологий к формированию русскоязычных грамматических навыков у иностранцев.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, методы обучения, грамматическая компетенция, сетевые технологии, модули.

Introduction: A rapid development of new technologies penetrating into all spheres of our life including education is an essential feature of the 21st century which cannot be neglected. The growing market of educational services and high requirements to their quality force us to new scientific researches. This issue follows the ideas of Russian and foreign researchers such as V. N. Afonasyova, G. A. Anisimov, R. S. Bekirova, E.A. Bystrova, V. N. Wagner, V. G. Gak, M.L. Goldschmidt, T.K. Donskaya, I.B. Ignatova, Z.N. Iyevleva,

D. I. Izarenkov, O. A. Moiseenko, V. I. Ostapenko, L.G. Petrova, T.N. Protasova, K.A. Rogova, G. I. Rozhkova, J.D. Russel, S.F. Shatilov, A.N. Schukin, P. A. Yutsyavichene, etc. They are aimed at studying, developing, creation and using new approaches and innovative technologies while teaching Russian to foreigners on the whole and its Grammar aspect, in particular.

The relevance and novelty of the problem under investigation is in the approach itself. It forms the basis for the creation of a principally new system

of a quality estimation of knowledge, skills and habits in the process of studying the material.

The aim of our research is to describe the advantages of the module approach to teaching foreign (Chinese) students different ways of expressing purpose relations in the Russian language by means of informatics technologies.

Methods: A number of different methods in our study. Analytical method helped us in analysis of linguistic, psychological, pedagogical, methodical and technical literature. Supervision over independent educational cognitive activity of students allowed us to generalize experience of training Russian purpose-costructions. The comparative method of theoretical concepts and their practical realization allowed us to develop a modular technique of training of foreign students in ways of expression of the purpose relations.

Main part: Being a material basis of a language, Grammar aspect has always been in the focus of teaching students any foreign language. In the recent years the number of Chinese students getting their education in Russian both in China and in Russia has considerably increased. That's why training foreign (Chinese) students Russian Grammar standards is one of the up-to-date problems in modern theory and practice of teaching Russian as a Foreign Language.

It should be noted that traditional methods and approaches are still predominant in the system of training Chinese students the Russian Language, and Informatics Technologies are not given much attention to.

In this connection, one of the most prospective approaches in methods of training Russian Grammar standards we are now developing may be called the Module Approach to teaching foreign students different ways of expressing purpose relations in the Russian language realized by means of Network Technologies. It is regarded as a perspective approach in methods of teaching Russian as a foreign language combining both the elements of the classical approach and the new forms of education.

The purpose relations are very important for speakers as they define the purpose of action, desirable events or the phenomena of reality. The communicative importance of the purpose relations is out of question and their wide circulation in all styles of modern Russian testifies to it.

The Russian language has developed a branched system of ways of their expression

Application of the Module Approach allows to structure and order this system.

The main characteristics of the Module Approach to training Russian Grammar standards in this aspect are as follows:

- 1). Division of the studying Grammar material into completed Sub modules for convenience;
- 2). Possibility of permanent improving of a Module without changing of its whole structure;
- 3). Individualization of the process of training within the Module due to the set of methodical instruments;
- 4). Independence of a cognitive activity of a student;
- 5). Achievement of the aim of training within the Module due to student's comprehension of a practical importance and prospective of his/her activity.

Using of Network Technology as a basis for a foreign students grammar competence formation while training them Russian as a Foreign Language by means of the Module Approach promotes convenient interaction between a student and a tutor; creates conditions for interactive education and automatic estimation of results so that the process of studying becomes more qualitative and enthusiastic.

Practical and controlling blocks of the module which are specially developed for training Russian grammar serve as the integral components of process of management of independent educational activity of students in the informational educational environment and give the chance to trace achievements of the foreign students.

The Module Approach, methods and the content of the course are developed in such a way that the students could be engaged in it independently without excess tension in convenient out-of-class time and at convenient speed. The teacher promotes a motivation of independent work, provides its rational and productive course. The students acquire a training material in the context of the independent solution of communicative and cogitative tasks, and then systematize it.

While making the experiment with foreign students we could research the Module Approach to training Russian Grammar standards in Integrated Educational Environment which is based on Program Cover named "PEGAS". As a result we could come to the following conclusions.

1. The Module Approach to step-by-step training foreign students to Russian Grammar standards by means of Network Technology is grounded for the first time in Methods of Teaching Russian as a Foreign Language providing for the completeness and non-stop character of the training process; check

up of knowledge mastering and their cognitive activity.

2. The procedure of creation of lingua-methodical interactive model of training foreign students Russian Grammar standards by means of Network Technology is well developed. The elaborated model is inculcated in the educational process.

3. These are found and practically realized some methodical ways which develop student's independence in improving his/her skills and habits in Russian speech. The methodical way of imitated educational dialogue between a student and a tutor is recognized as the main one.

4. On the basis of abovementioned data it is elaborated and checked up the model of how to manage the independent cognitive student's activity in the training process by means of Network Technology.

5. The process of training Russian Grammar standards within the Modules is organized on the three main principles: individualization, differentiation, interaction. The students firstly interpret the studying Grammar material and then systematize it independently while solving communicative and mental tasks.

To sum up, the elaborated lingua-methodical interactive model of training foreign students Russian Grammar standards is intended for independent foreign language learning. Every module has three blocks – theoretical, training and checking up blocks and different interactive elements – Activity book, Recourses, Tests, Glossary and Questionnaire.

Conclusion: According to the given statements lingua-methodic and interactive model for the students' self-training leading in informatics educational medium from the point of view of a module approach are grounded theoretically and checked practically. The main results of the given research are inculcated as in Belgorod Higher Educational Establishments and abroad. It demonstrated its effectiveness during the study of this material by foreign students.

The materials of the present research may be used in the process of creation of electronic student's books, teaching and methodical complexes in Russian for the Chinese and other foreign students mastering the Russian Language or getting education or profession in Russian or in Russia. It may be also used for the purpose of working out lecture courses in computing linguadidactic and then using the materials for those improving their qualification in Methods of Teaching Russian as a Foreign Language.

References

1. Novikov A.N., Bukalova G.V. The Module Technology as Means of Improvement of Quality of Training in the Higher Education Institution // Standards and Monitoring in Education. 2001. No. 2. Pp. 39-42.
2. Open and Remote Education: Organization, Technology, Quality: materials of the scientific conference. November 27-29, 2001 / Novosibirsk. – Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Technical University, 2001. 135 p.
3. Petrova L.G., Moiseenko O.A. Realization of The Module Approach in Training Foreign Students the Grammatical Aspect of the Speech by Means of Network Technology // Bulletin of the Pomor University. Arkhangelsk, 2007.
4. Yutsyavichene P.A. Theory and Practice of the Module Training. Kaunas: Shviyesa, 1989. 271 p.
5. Analytical Survey Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development / UNESCO Institute for Information Technologies in Education. M., 2000. 86 p.
6. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Nesting. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
7. Cole J. Using Moodle: teaching with the popular open source course management system. Sebastopol, 2005. 219 p.
8. Information and communication technologies in distance education / Specialized training course / Course team chairman Michael G. Moore / UNESCO Institute for information technology in education, 2002.
9. Nunan D. Introducing discourse analysis. – L.: Penguin Books, 1993. 134 p.
10. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171 p.

УДК 372.881.1 + 811.161.1'37 + 811.111

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-29-34

Романова Н.Н.
Амелина И.О.

**ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ (ПРОСМОТРОВОЙ) ЭТАП РАБОТЫ
С АУДИОВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОЙ
КОММУНИКАЦИИ В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО КУРСА РКИ**

1) доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Русский язык» Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, ул. 2-я Бауманская, 5, г. Москва, 105005, Россия;

E-mail: romanova-mgtu@yandex.ru

2) преподаватель кафедры «Теоретическая и прикладная лингвистика» Юго-Западный государственный университет, ул. 50 лет Октября, 94, Курск, 305040, Россия; E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Аннотация

В статье рассмотрены содержательно-формальные особенности использования художественных фильмов и телесериалов при обучении деловой коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному в высшем учебном заведении. Представлена типология заданий в соответствии с их направленностью на развитие конкретных навыков, приведен пример организации системы заданий демонстрационного (просмотрового) этапа для обучения деловой коммуникации студентов 1-2 курсов.

Ключевые слова: деловая коммуникация, русский язык как иностранный, методика преподавания, аудиовизуальные средства обучения

Romanova N. N.
Amelina I.O.

**VIEWING STAGE IN WORKING WITH AUDIO AND VIDEO
MATERIALS WHILE TEACHING BUSINESS COMMUNICATION
WITHIN THE UNIVERSITY COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE**

1) Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department of the Russian Language, Moscow Bauman State Technical University, 5 2nd Baumanskaya St., Moscow, 105005, Russia. E-mail: romanova-mgtu@yandex.ru

2) Lecturer South-West State University, 94 50-years of October St., Kursk, 305040, Russia;
E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Abstract

The article describes the content and formal features of the use of feature films and television series for teaching business communication within the university course of RFL. It presents a typology of tasks according with their aim at various skills development and gives an example of organizing a system of tasks for the viewing stage in teaching business communication to 1st and 2nd year students.

Keywords: business communication, Russian as a foreign language, teaching methods, audio-visual teaching aids

Инновационный вектор развития современного общества диктует необходимость постоянного обновления содержания образования, методов и способов преподавания дисциплин в целях повышения качества подготовки будущих специалистов. Особое значение в этом процессе играют новые информационные технологии, которые расширяют выбор средств обучения. В языковом образовании все большее применение находят разножанровые аудиовидеоматериалы (документальные, научные, художественные или

телефильмы, обучающие программы, новостные репортажи и др.), поскольку они существенно разнообразят ход занятий, повышают их информационную и эмоциональную насыщенность, интенсифицируют передачу данных, их запоминание и усвоение посредством комплексного воздействия на слуховой и визуальный каналы восприятия, вызывают более яркие эмоциональные переживания, эмпатию со стороны учащихся благодаря особым звуковым и изобразительным эффектам [7, с. 242], что также способствует развитию коммуникативных

способностей. Более того, данные средства отличаются способностью обеспечить погружение в культуру носителей изучаемого языка, его более глубокое и целостное понимание [8, с. 1741].

Вопросы учебного потенциала аудиовидеоматериалов затрагиваются в трудах и работах многих ученых: Р.К. Боженковой, И.А. Гончар, Г.Ф. Жидковой, И.П. Лысаковой, С.В. Молокова, В.М. Шаклеина, Н.Г. Шоруновой, А.Н. Щукина и др. И несмотря на значительный накопленный материал, интерес к данной теме не снижается, поскольку аудиовизуальная культура прочно вошла в жизнь современных людей, особенно молодого поколения, которое с детства приучено к восприятию информации в мультимедийной форме. К тому же в условиях диверсификации направлений подготовки специалистов вузовские методисты и преподаватели стремятся адаптировать данный формат к содержательным особенностям конкретных профилей и специальностей обучающихся, актуальных сфер их будущей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день для проведения занятий можно использовать уже опубликованные учебные пособия, а именно: Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. «Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Ирония судьбы, или с легким паром!»» [2], Гончар И.А. «Послушайте! Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык» [1], Ю.Е. Прохоров, А.В. Голубева «Семь прогулок по Москве. Учебный видеофильм» [4] и др.

В то же время для освещения определенной темы и решения конкретных учебных задач преподаватели создают и свои собственные разработки, организуя системную работу с аудиовидеоматериалами на трех последовательных этапах: преддемонстрационном (предпросмотровом), демонстрационном (просмотровом) и постдемонстрационном (послепросмотровом) [3, с. 86]. Каждый из данных этапов имеет свои цели и особенности. *Допросмотровый этап* призван заинтересовать учащихся, настроить их на дальнейшую работу, подготовить к выполнению заданий, снять определенные трудности (социокультурные и языковые) восприятия видеофрагмента. *Просмотровый этап* нацелен на развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций учащихся, расширение их

вокабуляра и страноведческих знаний. *Послепросмотровый этап* ставит своей задачей контроль понимания содержания фильма, а также совершенствование навыков аналитической обработки информации источника, умений в оформлении результатов мыслительной деятельности в устной и письменной речи [6, с. 87].

Предметом рассмотрения в данной статье выбраны особенности демонстрационного (просмотрового) этапа работы с художественными фильмами в рамках вузовского курса русского языка как иностранного (РКИ), поскольку данный этап наиболее зримо демонстрирует интеграцию в языковом обучении традиционных лингвометодических подходов и принципов с современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), что существенно актуализирует и оптимизирует лингвообразовательный процесс. Названный этап в первую очередь направлен на развитие навыков аудирования: восприятие отдельных компонентов устного сообщения (фонем, лексических, грамматических элементов) и макроособенностей «текста» высказываний (цель говорящего, его интенции, тему сообщения) [10, с. 202]. Значительную роль в этом процессе играют механизмы произвольного внимания, кратковременной памяти, антиципации, языковой догадки.

Характерными учебными заданиями, предназначенными для выполнения на демонстрационном (просмотровом) этапе, являются:

- заполнение пропусков в тексте сюжетного видеофрагмента;
- ответы на вопросы;
- определение того, кому принадлежит реплика;
- восстановление правильного порядка реплик;
- пересказ событий сюжета [9].

Во время работы с аудиовидеоматериалами (полнометражными фильмами или сюжетными фрагментами) учащимся обычно предоставляется возможность просматривать их два раза: во время первого просмотра они должны понять общее содержание фильма или эпизода, определить героев, ситуацию общения, тематику; второй просмотр ориентирован на усвоение подробностей сюжета, необходимых деталей.

Рассмотрим опыт организации демонстрационного (просмотрового) этапа работы с художественными фильмами и сериалами в рамках вузовского курса РКИ при

обучении деловой коммуникации. В качестве материала для данного курса используются фрагменты отечественных художественных фильмов и телесериалов «Не родись красивой», «Служебный роман», «Служебный роман. Наше время», «Папа для Софии», «Петя Великолепный», «Всё ради тебя», «Некст-2», «Три полуграции», «Королева игр», «Не было бы счастья». Система заданий к указанным аудиовидеоматериалам отражает содержание восьми ситуативно-коммуникативных тем:

1. Деловая коммуникация. Особенности общения.
2. Речевой этикет.
3. Портрет делового человека.
4. Деловая беседа. Собеседование. Резюме.
5. Деловой телефонный разговор.
6. Деловые переговоры. Деловое письмо (официальный характер).
7. Деловые переговоры. Расписка.
8. Деловые переговоры. Деловое письмо (полуофициальный характер).

В условиях ограниченного объема часов, выделяемых на изучение РКИ в нефилологических вузах, при разработке системы заданий предусмотрено совмещение ведущей направленности на развитие умений и навыков аудирования как ключевого, или доминирующего, вида речевой деятельности (ВРД) во время демонстрационного этапа (поэтому указанная направленность присутствует во всех заданиях) с ориентацией на совершенствование умений в говорении, чтении и письме, а также основных языковых навыков (таблица). Тем самым в рассматриваемой системе реализуется принцип взаимосвязанного обучения аудированию и другим ВРД, а также различным аспектам языка. Стоит отметить, что фонетические, лексические и грамматические навыки отрабатываются в большей или меньшей степени при выполнении каждого типа заданий, но в таблице приведены лишь те из них, в которых соответствующая направленность прослеживается наиболее отчетливо.

Таблица

Система заданий демонстрационного (просмотрового) этапа для взаимосвязанного обучения языку и речевой деятельности

Table

A system of tasks of the demonstration (viewing) stage for interrelated teaching of language and speech activities

| Комбинации обрабатываемых ВРД и аспектов языка | Типы заданий на развитие комбинированных умений и навыков |
|--|--|
| Аудирование и говорение | - ответы на вопросы; - установление истинности/ложности высказывания, отсутствия информации (если высказывание неверно, то восстановление исходной информации); - выявление факта употребления слова в тексте фрагмента, объяснение значения данной лексемы; - определение автора реплики |
| Аудирование и чтение | - восстановление правильного порядка фраз; - исправление неверной информации и выразительное чтение диалога; - соотнесение картинок-скриншотов с репликами персонажей |
| Аудирование и письмо | - восстановление пропусков в тексте, завершение высказываний; - письменная фиксация необходимой информации (например, проблем, с которыми сталкиваются герои) |
| Аудирование и фонетика | - ответы на вопросы; - восстановление пропусков в тексте с последующим его выразительным чтением |
| Аудирование и лексика | - исправление неверной информации и выразительное чтение диалога; - установление факта употребления слова в тексте фрагмента, объяснение значения данной лексемы |
| Аудирование и грамматика | - ответы на вопросы |

Далее в качестве примера представлена система заданий демонстрационного (просмотрового) этапа для темы «Портрет делового человека».

Задание 1. Во время просмотра Фрагмента 1 «Работник» (к/ф «Служебный роман. Наше время») зафиксируйте окончание фраз.

1. Каждый должен знать свое место, это не снобизм, это единственный способ _____.

(Ответ: поддерживать порядок.)

2. Субординация, пунктуальность, планирование, профессионализм – вот четыре кита, на которых _____.

(Ответ: держится бизнес.)

3. Истинных профессионалов ничтожно _____.

(Ответ: мало.)

4. Кстати, я финансовый аналитик, _____ . (Ответ: офисный служащий.)

5. Энергичный, _____ , собранный, стрессоустойчивый. Каждое слово _____ . (Ответ: про меня.)

Задание 2. После просмотра Фрагмента 2 «Задание» (к/ф «Служебный роман. Наше время») ответьте на вопросы.

1. Какова идея проекта группы частных инвесторов?

2. Какое поручение дает руководитель сотруднику?

3. Как Людмила Прокофьевна характеризует Новосельцева?

4. Почему (откуда) двое мужчин знают друг друга?

5. Почему Людмила Прокофьевна недовольна Новосельцевым?

6. Каковы последствия использования непроверенных данных?

Задание 3. Посмотрите Фрагмент 3 «Разговор с начальником» (к/ф «Служебный роман») и выберите варианты утверждений: а) верно, б) неверно, в) нет информации.

1. Мужчина дарит начальнику карандаш.

2. Новосельцев, по мнению начальника, инициативный работник.

3. Мужчина ранее работал с компьютерами в Швейцарии.

4. Мужчины вместе учились в школе.

5. Начальник недоволен отчетом сотрудника.

6. Начальник просит мужчину особое внимание уделить качеству работы.

Задание 4. После просмотра Фрагментов 2 и 3 сравните приоритеты в принципах организации и критериях оценки административной деятельности в советское время и в наши дни, отразите эти показатели в распределительной таблице. Если есть различия, то каковы их причины, на Ваш взгляд?

1. Игра в команде.

2. Дисциплина.

3. Ориентация на инвесторов и потребителей.

4. Инициативность.

5. Амбициозность.

6. Точность.

7. Креативность.

8. Качественная работа.

9. Забота о коллективе.

10. Производительность.

| Советское время | Наше время |
|-----------------|------------|
| | |

Задание 5. Посмотрите Фрагмент 4 «Отчет» (т/ф «Королева игры») и расставьте реплики в правильном порядке.

1. Гостиницу записал на Вас.

2. Павел Георгиевич, разрешите?

3. Рад стараться.

4. Это документы по поводу приватизации гостиницы, оригиналы: решение коллектива, решение приватизационной комиссии, свидетельства, ну, и прочее.

5. Павел Георгиевич, дружба-дружкой, а денежки врозь.

6. Вы теперь хозяин гостиницы, а к хозяину положено обращаться по имени, отчеству.

Задание 6. Посмотрите Фрагмент 5 «Назначение» (к/ф «Служебный роман») и ответьте, с какой целью начальница пригласила секретаря.

1. Какой документ требуется составить?

2. Какая должность должна быть указана?

3. Какой сотрудник назначается?

Задание 7. Посмотрите Фрагмент 6 «Заявление» (к/ф «Служебный роман»), расставьте картинки в нужном порядке и расскажите, какие действия персонажей отражены в каждой из них.



Задание 8. Посмотрите Фрагмент 7 «Собрание сотрудников» (т/ф «Все ради тебя») и выпишите (назовите) все проблемы, с которыми столкнулись сотрудники компании.

Анализируя опыт проведения занятий по данной методической разработке, следует отметить, что студенты 1 и 2 курсов успешно справлялись с поставленными задачами, однако им всегда нужен был второй просмотр фрагментов; в отдельных случаях (в частности, в заданиях на заполнение содержательных пропусков) второго просмотра все же было недостаточно, что порождало наибольшее количество ошибок в соответствующих заданиях. Данные факты свидетельствуют о наличии у студентов трудностей с соотношением слухового кода и графических знаков. Для устранения этой проблемы целесообразно продолжать выполнять подобные задания с тщательным разбором ошибок и дополнительным просмотром фрагмента, а также организовывать слуховые диктанты (когда записывается речь преподавателя или аудиотекст) или видеодиктанты (когда записываются реплики персонажей фильма).

В целом, резюмируя сказанное, следует отметить положительный образовательный эффект от включения представленного комплекса заданий в общую систему обучения деловой коммуникации в курсе РКИ с использованием аудиовидеоматериалов. Результаты итогового теста, завершающего экспериментальное обучение по названному аспекту, демонстрируют повышение у студентов уровня сформированности навыков делового общения в среднем на 30,4% по сравнению с результатами предварительного тестирования [5, с. 28].

Таким образом, общепризнанный лингводидактический потенциал аудиовидеоматериалов как средства обучения РКИ с очевидностью актуализируется в условиях профилизации и компетентностной направленности языковой образовательной деятельности в высших учебных заведениях. Методически обусловленный и хорошо выстроенный комплекс заданий для работы с данным средством заметно способствует формированию интегративной профессионально-коммуникативной компетенции студентов, обеспечивая им, в частности, усвоение знаний, овладение умениями и навыками в деловой коммуникации как значимом компоненте указанной компетенции.

Список литературы

1. Гончар И.А. Послушайте! Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В 3 вып. Вып. 3: первый

сертификационный уровень (B1): общее владение РКИ. СПб.: Златоуст, 2014. 166 с.

2. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Ирония судьбы, или с легким паром». М.: Изд-во РУДН, 2005. 202 с.

3. Колбышева Ю.В., Коваленко Н.С. Этапы работы с видеоматериалами на иностранном языке в техническом вузе (на примере Института природных ресурсов ТПУ) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2 (9). С. 85-88.

4. Прохоров Ю.Е., Голубева А.В. Семь прогулок по Москве. Учебный видеофильм. Златоуст, 1997. 64 с.

5. Романова Н.Н., Амелина И.О. Опыт обучения студентов-экономистов деловой коммуникации в процессе преподавания РКИ с аудиовизуальным сопровождением / Новини на научния прогрес: Материали за 11-а международна научна практична конференция. Т.4. Педагогически науки. Физическа култура и спорт. София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2015. С. 22-30.

6. Романова Н.Н., Амелина И.О. Типологизация заданий для работы с художественным фильмом на уроке русского языка как иностранного в высшей школе с учетом социально-психологических особенностей студентов // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы IV Международной научно-практической конференции. Курск, 2014. С. 84-91.

7. Champoux J.E. Film as a teaching source. Journal of management inquiry. No 8, 1999. Pp. 240 – 251.

8. Jiao X., Qi P. The effects of film appreciation on improving the students' intercultural communication competence. Theory and Practice in Language Studies. Vol. 2, No. 8, 2012. Pp. 1741-1745.

9. Pardo Léon-Henri Di D. Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXXI, N° 2, 2012. URL : <http://apliut.revues.org/2732>.

10. Woottipong Kr. Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students. International Journal of Linguistics. Vol. 6, No. 4, 2014. Pp. 200-212.

References

1. Gonchar I.A. Listen! Manual on Listening for Foreign Students Learning Russian. In 3 parts. P. 3: the first certificate level (B1): general use of RFL. SPb.: Zlatoust, 2014. 166 p.

2. Zhidkova G.F., Molokov S.V., Shaklein V.M., Shorunova N.G. Teaching the Videocourse «Russian Speech» on the Materials of the Film «Ironija sud'by, ili s legkim parom». M.: Izd-vo RUDN, 2005. 202 p.

3. Kolbysheva Ju.V., Kovalenko N.S. Stages of Working with Video Records in a Foreign Language in Technical College (on the example of the Institute of natural Resources of TPU) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2011. № 2 (9). Pp. 85-88.

4. Prohorov Ju.E., Golubeva A.V. Seven Walks across Moscow. An Educational Video Movie. Zlatoust, 1997. 64 p.

5. Romanova N.N., Amelina I.O. Experience of Teaching Business Communication to Students of Economic Specialties in the Course of RFL with Audiovisual Aids / Novini na nauchnija progres: Materiali za 11-a mezhdunarodna nauchna praktichna konferencija. T.4. Pedagogicheski nauki. Fizicheska kultura i sport. – Sofija: «Bjal GRAD-BG» OOD, 2015. Pp. 22-30.

6. Romanova N.N., Amelina I.O. Tipologization of Tasks for Working with Feature Films in the Higher Course of RFL with Account of Social and Psychological Features of Students // Jazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kursk, 2014. Pp. 84-91.

7. Champoux J.E. Film as a teaching source. Journal of management inquiry. No 8 (1999). Pp. 240-251.

8. Jiao X., Qi P. The effects of film appreciation on improving the students' intercultural communication competence. Theory and Practice in Language Studies. Vol. 2, No. 8 (2012). Pp. 1741-1745.

9. Pardo Léon-Henri Di D. Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXXI, N° 2, 2012. URL : <http://apliut.revues.org/2732>.

10. Woottipong Kr. Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students. International Journal of Linguistics. Vol. 6, No. 4, 2014. Pp. 200-212.

УДК 378.147.016:808.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-35-38

Тартынских В.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
В ВУЗЕ**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и лингвистических коммуникаций в управлении Государственный университет управления, ул. Рязанский проспект, 99, г. Москва, 109542, E-mail: guurus@mail.ru

Аннотация

Коммуникативное намерение автора – познакомить с некоторыми приёмами обучения языку, который является основой национальной культуры.

Формирование языковой компетентности профессионала – важнейшее направление в современном управленческом образовании. Невозможно подготовить менеджера высокой квалификации, если он не владеет искусством речевого взаимодействия.

Ключевые слова: языковая компетенция; коммуникативные качества речи; лингвокоммуникация.

Tartynskikh V. V.

**DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCE OF AN INDIVIDUAL IN THE
PROCESS OF TEACHING SPEECH DISCIPLINES AT THE UNIVERSITY**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language and Linguistic Communication in Management State University of Management, 99 Ryazan Ave., Moscow, 109542, Russia, E-mail: guurus@mail.ru

Abstract

The communicative intention of the author is to introduce some techniques of language teaching, which is the basis of national culture. The formation of the language competence of a professional is the most important trend in contemporary management education. It is impossible to train a highly qualified manager, if he/ she does not possess the art of communication.

Keywords: linguistic competence; communicative qualities of speech; lingvocomputer

В теории высшего образования термин «подготовка» служит для обозначения, с одной стороны, процесса обучения будущего специалиста, с другой – определённых результатов этого процесса, воплощённых в личности выпускника вуза, т.е. его готовности к конкретному виду профессиональной деятельности. Готовностью к деятельности принято считать целенаправленное выражение личности, включающее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, настроенность на творческое отношение к делу. Всё это образует, по нашему мнению, профессиональную направленность будущего специалиста в области управления. Профессиональная направленность является новообразованием, появившимся в процессе самоопределения личности, эта направленность – внутренний фактор развития личности в целом, который начинает влиять на интересы личности, ценностные ориентации и т.д. В последнее время многие говорят о «разгуманитаривании» – процессе, имеющем устойчивую тенденцию в современном мире. Этому процессу

противопоставлен другой – «воязыковление», т.е. возвращение в родной язык, готовность его изучать, что является неперенным компонентом языковой компетенции специалиста в области управления – высшего вида человеческой деятельности. Труд управленца предъявляет повышенные требования к личности: препятствия, конфликты – всё это входит как составная часть в работу менеджера и требует особого видения любой управленческой проблемы. Профессиональная зрелость управленца проявляется в его мировоззрении, в умении тактично, но твёрдо потребовать от каждого выполнения поставленной задачи, а также чётко и правильно в языковом отношении формулировать свои требования. Именно поэтому этот вид человеческой деятельности является самым сложным по отношению к другим, требует формирования определённых коммуникативных качеств речи. В целом коммуникативные качества речи (чистота, точность, уместность, правильность, логичность, доступность, выразительность) входят в понятие «языковая компетенция личности». В теории речевой коммуникации «языковая компетенция личности» – это набор

определённых способностей коммуниканта, включающий следующие умения: 1) умение выражать заданный смысл различными способами (способность к перефразированию); 2) умение извлекать из сказанного смысл и различать при этом внешне сходные, но разные по смыслу высказывания (различение омонимии) и находить общий смысл у внешне различных высказываний (владение синонимией); 3) умение отличать правильные в языковом отношении конструкции от неправильных; 4) умение выбрать из множества средств выражения мысли то, которое в наибольшей степени соответствует ситуации общения и с наибольшей полнотой выражает личностные характеристики его участников (селективная способность). В теории культуры речи «языковая компетенция личности» – это способность человека к успешной коммуникации, основанной на его уровне владения языком и языковыми нормами, на его умении продуцировать и понимать тексты различных типов на литературном языке. Начальным звеном на пути к реализации коммуникативных целей, как нам представляется, должна стать работа, стимулирующая осознание студентом своей уникальной роли управленца, принятие им мотивационных установок совершенствовать качества речи, признание ценности культуры речи и необходимости владения языком бизнес-коммуникации. Приходится учитывать, что ценности не передаются тем же путём, что и знания, умения, навыки. Путь «присвоения» ценностей лежит прежде всего через переживания, а для перестройки ценностей и смыслов, как отмечено у В. Франкла, «надо выйти за пределы этих образований и изменить порождающие их деятельности» [3]. Необходимо также подчеркнуть, что исходной для порождения ценностей и смыслов гуманистического характера и для осознания человеком своей индивидуальности можно считать деятельность общения: при формировании коммуникативной компетенции человек не только соизмеряет с другими свои ценности, своё «Я», но и раскрывает свою индивидуальность и осознаёт её, взаимодействуя с другими людьми. Деятельность человека мотивирована, как известно, его потребностями. Человек может выбирать высокие ценности в качестве ведущих мотивов своей деятельности, только осознав их приоритет над всеми другими низшими ценностями. Управление – это наука и творчество вместе. «Творчество есть не только проявление свободной целеустремленности деятельности человека, но и сама сущность этой деятельности. Как нет творчества без свободы, так нет и свободы без

творчества» [4,с.30]. Творчество – это процесс, преобразующий личность человека. Исходя из того, что творческое мышление является основой развития специалиста в сфере управления, мы определили следующие закономерности:

– потребность общества и личности в получении профессиональных знаний, технологий, направленных на быструю адаптацию выпускника вуза в современных условиях;

– взаимозависимость нравственных, ценностных компонентов в становлении творческого самоопределения управленца;

– потребность личности в профессиональной реализации в современном мире;

– взаимообусловленность профессионального и личностного самоопределения управленца.

Одной из перспективных в преподавании речеведческих дисциплин является концептная методика. Концепт как смысловое значение имени, содержание понятия, объём которого является предметом этого имени, стал объектом плодотворных исследований лингвистов. Имеются также работы, посвящённые укоренению в русском языке некоторых иноязычных концептов: речь идёт, например, об импорте концепта «management» в русскую лингвокультуру. Изучение концептов позволяет исследовать механизмы извлечения, хранения и передачи знаний посредством языка, при этом удаётся выделить универсальное, общечеловеческое и этноспецифическое в мышлении. Например, работа с концептом «Благо» на занятиях начинается с предъявления форм слова и нормативного ударения в них: блага, благам, благами. Далее указывается значение слова: 1. только ед. ч. Добро, благополучие. *Стремиться к общему благу*. 2. обычно мн.ч. То, что даёт достаток, удовлетворяет потребности. *Материальные блага. Всех благ!* (разг.) – пожелание при прощании. Затем говорим о словообразовании от данной производной основы. Далее исследуем частотность употребления этого концепта в речи: по модели «благо + желательный, надёжный, приятный, пристойный, временный, видный» образуем слова, уточняем их семантику и указываем их стилистическую принадлежность. По окончании исследования концепта «Благо» студентам предлагается написать эссе по заданному началу: «Благо – это...».

Важной проблемой продолжает оставаться мотивация изучения лингвистического материала. Эффективным средством, как известно способствующим усилению мотивации, может явиться создание проблемных ситуаций на

занятиях в ходе применения занимательных заданий, ролевых и деловых игр, кейс-технологий и т.п. Например, метод «кейс-стади» (или метод «погружения») – это технология обучения на основе анализа конкретных ситуаций. Данная технология способствует развитию критического мышления, изменению мотивации к обучению, развитию коммуникативных и презентационных навыков, расширению практического опыта, позволяющего лучше понять выбранную профессию и самоопределиться в ней. Игровые технологии, которые используются в процессе преподавания культуры речи, являются эффективным средством формирования коммуникативных умений. Основная цель обучения – помочь студентам в интерактивной форме овладеть инструментальными знаниями для эффективной лингвокоммуникации в типичных ситуациях делового взаимодействия. Особое значение в формировании творческого мышления должно отводиться самостоятельной работе студентов над словом и представлению результатов этой работы в аудитории. На занятиях студентам часто предлагаются творческие задания, основанные на истории слов, например, приводится фрагмент публичной речи, где встречается редко употребляющееся слово или выражение («Над нами довлеет привычка работать по-старому»), и потом задаётся вопрос: «Знакомо ли вам слово «довлеть»? Студенты находят информацию об этом слове и выступают на следующем занятии с сообщениями. Дальнейшая работа предваряется информационной справкой преподавателя об употреблении слова «довлеть» и последующим заданием: «В одной статье В.Г.Белинского мы можем прочитать фразу, характеризующую творчество А. Кольцова: «Этою песнею он создал свой особенный, только одному ему *довлевиший* мир». Попробуем провести лингвистическую экспертизу, связанную с этим словом». Интересное слово «довлевиший»! Управление при нём необычное: «*довлевиший ему*»... Может быть, лучше сказать: «Довлевиший *над ним*»? И написание его, как видим, связано вовсе не со словом «давить», а со словами «довольствоваться», «удовлетворять». Далее начинается самостоятельная работа со словарями. Словари – это способ познания мира, и обращение к ним открывает богатства человеческой мысли, отражённое в языке. В кратком этимологическом словаре русского языка Н. М. Шанского поясняется, что слово «довлеть» заимствовано из старославянского языка и образовано от слов «доволь» – достаток, имущество. Его первоначальное значение – «быть

достаточным». В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля слово «довлети» толкуется именно как «довольствоваться, удовлетворять». Значение иллюстрируется афоризмом: «Довлеет каждому доля его». Далее приводится пример: «Довлеет ему это (довольно, должно, надо)» [1]. В Толковом словаре С. И. Ожегова указывается, что 1 и 2 лицо у этого глагола не употребляется, и далее имеется помета «старинное». Значение трактуется так: «Быть достаточным для кого-то, чего-то, удовлетворять». Кроме того, указывается, что не рекомендуется говорить «довлеть над кем-то, чем-то» в значении «господствовать, тяготеть». Далее отмечаем, что в современном языке слово стало ассоциироваться именно с «давить» и получило значение «тяготеть, господствовать, властвовать над кем-нибудь или над чем-нибудь». Сейчас мы, скорее всего, скажем: «Над ним *довлеет* груз прошлого». Это употребление мы обнаруживаем в вышеуказанном примере и в некоторых литературных источниках. Так, русский советский писатель Григорий Александрович Медынский писал: «Было время, все прошлые долгие века, когда над человеком, его жизнью, поведением и настроением *довлели* несправедное устройство общества, эксплуатация, угнетение». Литературной нормой считается управление «довлеть ему», т. к. именно здесь реализуется истинное значение выражения – «не зависеть ни от чего, быть достаточным».

Лексико-семантическая сторона подобных обозначений представляет особую область для исследования лингвистов, однако современному человеку небезынтересно будет узнать о некоторых особенностях слов, уяснить значение таких слов, тем самым расширить лингвистический кругозор. К тому же всем будет полезно уточнить компоненты смысла слов, увидеть определённые специфические черты понятий, которые тесно связаны с национальной культурой России. В современном образовательном процессе в вузе в последнее время произошли значительные изменения: речь идёт о формировании инновационности, креативности личности, что предполагает ориентацию на компетентностный подход к обучению как способности будущего профессионала действовать в различных ситуациях бизнес-среды [2, с.55]. Одним из современных методов является квиз. Квиз (quiz – предварительный экзамен, проверочный опрос в виде викторины) – одна из основных форм работы с текстами лингвострановедческого материала. Чаще всего квиз строится в виде текста, основанного на выборе ответа из числа нескольких предложенных вариантов (multiple choice). Квиз – одна из универсальных форм при работе со

страноведческим и лингвострановедческим материалом. Его универсальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом. Существует множество приёмов работы с квизом. Однако в зависимости от целей урока и вида предлагаемого учащимся лингвострановедческого материала алгоритм работы меняется в той или иной степени. Алгоритм работы с квизом заключается в следующем:

I этап – осуществление фронтального контроля посредством использования символов при выполнении заданий квиза;

II этап – предъявление ключа, сообщение критериев оценивания работы и проверка работ студентов (самопроверка);

III этап – монолог/диалог студентов с использованием содержания квиза.

Другой результативный метод, использующийся в бизнес-пространстве и в современном образовательном процессе – метод кластера. Кластер (карта понятий, ассоциограмма) – это метод, который используется для стимуляции познавательной деятельности обучающихся. Кроме того, при помощи кластера идёт формирование коммуникативных опор, востребованных при коммуникации в бизнес-среде. Кластер (*англ. cluster* – скопление) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами. В более общем смысле – любая группа объектов или явлений, которые субъективно воспринимаются как принадлежащие одному классу, составляющие естественную группу. Методика кластера основывается на том, что информация систематизируется в виде кластера – грозди, в центре которой находится ключевое понятие, к ключевому словосочетанию обучающиеся записывают все слова, которые приходят на ум в связи с данным сочетанием. Слова записываются в виде облака вокруг ключевого оборота, а затем обучающиеся обмениваются своими примерами, фиксируя наиболее удачные в своих тетрадах. Такая работа создаёт картину сочетаемости слов в живой речи носителей русского языка, содержит элементы языковой картины мира россиян и черты их национального характера, что позволяет понять некоторые социальные ориентиры носителей языка.

Для реализации креативных способностей бакалавра используются коммуникативные

стимуляции (*communicative stimulation*), например, скетчи (*англ. sketch*, буквально – эскиз, набросок, зарисовка, короткая пьеса с двумя – тремя персонажами). "Искусственно созданные условия, имитирующие разнообразные социокультурные ситуации и модели, взаимодействия, типичные для реального менеджмента, открывают неограниченные возможности для творчества" [5, с. 80].

Учебно-воспитательный процесс обучения русскому языку, культуре речи и деловому общению складывается из подобных заданий, которые расширяют и углубляют программный материал, пробуждают интерес к предмету, формируют языковую компетенцию студентов. Создать условия для познавательной деятельности студентов с учётом интереса к речеведческим дисциплинам – главная задача преподавателя.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. М.: Русский язык, 2002. 699 с.
2. Тартынских В.В. Развитие творческой компетентности у бакалавров в процессе обучения культуре речи // *Русская словесность.* 2013. № 3. С. 55-60.
3. Франкл Виктор. Человек в поисках смысла. Пер. с *англ.* М.: Прогресс, 1990. 376 с.
4. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. Мецниереба. Тбилиси, 1984. С. 169-171.
5. Черкашина Т.Т., Абасова. Внедрение игровых технологий обучения как инновационный поиск актуализации профессиональной диалогической компетентности студентов-экономистов // *Вестник российского университета дружбы народов. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность».* 2014. №4. С.79 -87.

References

1. Dal' V.I. Explanatory Dictionary of the Language: in 4 Volumes. Vol. 1. M.: Russkij yazyk, 2002. 699 p.
2. Tartynskih V.V. Development of a Creative Competence of Bachelors in Teaching the Speech Culture // *Russian Literature.* 2013. № 3. Pp. 55-60.
3. Frankl Viktor. Man's Search for Meaning. Trans. from English. M.: Progress, 1990. 376 p.
4. Chavchavadze N.Z. Culture and Values. Metsniereba. Tbilisi, 1984. Pp. 169-171.
5. Cherkashina T.T., Abasova. The Introduction of Gaming as an Innovative Learning Technologies Search for Updating Professional Dialogical Competence of Students-economists // *Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series: "The Issues of Education, Language and Specialty."* 2014. №4. Pp.79 -87.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 379.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-39-45

Матренин П.В.

ПЕДАГОГИКА КЛУБНОЙ РАБОТЫ В ФИЛОСОФСКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А. РАЗУМНОГО.

Соискатель Курский государственный университет, ул. Радищева, 33, г. Курск, 305000, Россия;
E-mail: pavelemist@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена осмыслению возможностей клубной деятельности в философско-педагогической концепции В.А. Разумного. Раскрывается значение основных носителей традиционной народной культуры в современном мире. Показан конфликт культурных явлений и нравственных ценностей оказывающих влияние на подрастающее поколение. Раскрывается значение искусства в содержании клубной деятельности и формировании эстетического облика будущего гражданина. Задевается проблема существования русского характера с его многовековым наследием в условиях современной социокультурной среды.

Ключевые слова: клубная деятельность; педагогическая концепция; ценностное отношение; традиционная культура; личностные ориентиры.

Matrenin P.V.

PEDAGOGY OF CLUB WORK IN THE PHILOSOPHICAL
AND PEDAGOGICAL CONCEPT OF V.A. RAZUMNY

PhD Candidate Kursk State University, 33 Radischeva St., Kursk, 305000, Russia, E-mail: pavelemist@mail.ru

Abstract

The article is devoted to reflection on the possibilities of club work in the philosophical and pedagogical concept of V.A. Razumny. The author reveals the significance of the main bearers of traditional folk culture in the modern world and demonstrates the conflict of cultural phenomena and moral values having an impact on the younger generation. The author also reveals the significance of art in the content of club activities and the formation of the aesthetic appearance of the future citizen. The article touches upon the problem of existence of the Russian nature with its centuries-old heritage in the contemporary socio-cultural environment.

Keywords: club activity; pedagogical conception; valued relation; traditional culture; personality reference-points

Приступая к организации клубной работы нельзя пренебрегать не только методикой, содержанием, но той философской концепцией, которая должна лежать в основе клубного формирования. Большое значение логике «социальных конструкций», гипотезам претендующих на свое истинное место в социальных теориях уделял В.А. Разумный. Клубное формирование несет определенные эстетические формы человеческого бытия, в котором заложено отражение прошлого, настоящего и будущего. Задача руководителя такого клубного формирования, дать четкую

идейно-философскую картину эстетического своеобразия определенной нации, народности.

Конечно при выполнении своих задач руководитель, организатор клубного формирования сталкивается с рядом социальных, методологических, экономических трудностей. И как, правило, они берут «верх» над менее и менее развивающимся идейно-философским содержанием. А ведь именно философский подход позволяет правильно сформировать ту систему ценностей, которую будет транслировать то, или иное клубное объединение. Генезис культуры претерпевает все более и более динамичные сдвиги в сторону глобальной

интеграции. Где аутентичности национальной культуры угрожает вовлеченность ее в процесс ассимиляции с инородными представлениями о бытии, традициях, обрядах, общественных укладах. Традиционные художественные, творческие потребности населения стремительно меняются на инородные, все более и более гедонистические. Художественные потребности человека в педагогическом смысле заключаются в эмоциональном катарсисе, гармонизации, раскрытии творческого потенциала, одухотворенности, нахождении человеческих идеалов и личностных ориентиров. В этой диалектической связи социального и индивидуального проявляется сам человек, мера освоения им норм общественной морали, готовности к принятию этих норм и добровольному подчинению им, к реализации личных, индивидуальных целей общественно приемлемыми средствами. Из отдельных, разрозненных действий воспитанника рождается моральный опыт личности, который опирается на одобрение окружающего коллектива, взрослых, педагогов. «Эмоциональная выразительность - одна из увлекательнейших проблем осознания человеком всего загадочного мира отношений и общения, всех без исключения коммуникаций на эмоциональном уровне. Оно не менее значимо для бытия человека, чем понятийное общение на базе языка, символов, знаков, а точнее - вполне равнозначно ему. Оно может быть вплетено в другие духовные блоки, но может существовать вполне самостоятельно и функционировать по своим специфическим законам» [5, с. 21]. В клубном объединении личность в своей художественной потребности может перейти от субъективации (потребления) к созидательной и производительной объективации. И в этом одна из задач клубной педагогики, вывести человека за рамки единоличного потребления к личному творчеству, к желанию общаться со сверстниками, с предыдущими поколениями, находить себя в коллективном творчестве, быть социально активным, иметь гражданскую позицию и яркую индивидуальность. Ведь клубная педагогика, как правило, направлена на гуманистическое развитие личности с помощью искусства, творчества, ремесел. Именно в клубном объединении подросток находит место и время для реализации своих сущностных сил, клубная среда помогает ему оптимизироваться в социо-культурном пространстве, найти место в поликультурном современном обществе.

Не маловажную роль в клубной педагогике играют педагогические средства, то есть те объекты, предметы которые выступают носителем какой либо информации и способствуют усвоению того, или материала. С динамично развивающимися техническими, информационными, электронными технологиями возникают и новые возможности для использования их в клубной среде для достижения педагогических целей. Конечно, современные научно-технические технологии позволяют значительно расширить возможности воздействия педагога на обучаемых. Информационные технологии на сегодняшний день занимают очень весомое место не только в педагогике, но во многих и многих отраслях человеческой жизнедеятельности, и к сожалению они развиваются на много стремительнее чем педагогическая наука. То есть возникает проблема *избытка средств на пути к поставленной цели*. Медиа пространство детей, подростков все сложнее и сложнее поддается контролю со стороны родителей, учителей. Отсюда множество психологических девиаций возникающих в подрастающей неокрепшей подростковой психике. И как бы мы не пытались быть на передовой новейших информационных технологий, все равно впереди с своих учителей идут ученики. Дети, подростки «схватывают на лету» любые новинки в области компьютерных технологий. И пользуются ими исходя из сложившейся у них системы ценностей. А система ценностей формируется на много дольше и сложнее нежели навыки пользования компьютером. И тут педагог вступает в неких конфликт со педагогическими средствами, как правило информационными. По мимо того, что подростка нужно заинтересовать преподаваемым предметом, педагогу еще предстоит отстоять определенную точку зрения на то или иное событие. В СМИ количество версий, гипотез, отношений, взглядов на какое либо важное событие прошлого или настоящего растет пропорционально его значению. Порой приходится сталкиваться с прямо вопиющими и нравственно оскорбительными материалами в СМИ. Всем нам близок пример с недавно дружелюбной, побратимой Украиной. Где официально ряд бывших антигероев, в какой-то короткий для истории срок, становятся национальными героями. А герои-освободители удостоены после смертному позору и поношению. И как тут не заметить цепочки деструктивного тандема образования и

информационных технологий. На примере побратимой Украины мы можем с уверенностью сказать, что такой тандем – очень эффективное и опасное оружие. И если во время не найди созидательного применения такому тандему, то «разруха в головах» неизбежна. Поэтому педагогу клубного объединения необходимо быть в курсе самых новых информационных технологий и других технических средств, которые возможно направить на достижение своей педагогической цели. Но как же быть с постановкой самой цели? Чем «измерить» ее полагание? Ведь для полагания тоже нужны, какие-то технологии? И тут мы приходим к выводу, что для постановки цели педагогом, ему необходимо, на что-то опираться. На какие-то философские взгляды, ценностные системы. И тут возникает очередной вопрос на интеллектуальном распутье... Как можно в поликультурном, многонациональном, поликонфессиональном государстве найти некую универсальную философско-педагогическую парадигму?

Начиная с XIX века, русская культура вступает в тесный диалог с западной культурой. Взаимосвязь этических, художественных, философских тенденций достигает плотной интенсивности. Но при таком культурном обмене, русская культура не только не потеряла «свое лицо», но и дала миру сынов отечества во многих отраслях педагогической науки и искусства. В области литературы Россия рождает таких гениев как, – Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, в музыке – М.П. Мусоргский, П.И. Чайковский, М.И. Глинка, в философии – В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, в педагогике – К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов. На примере прошлого и позапрошлого века мы можем видеть парадоксальность идентичности при интенсивной интеграции отечественной культуры с западной. Чего нельзя сказать о конце XX, начала XXI веков. По сути, среднестатистический представитель русского этноса в начале XXI века не будет иметь ярких отличий, от допустим западноевропейского. Знание своих народных традиций, обычаев, обрядов, вокально-песенного творчества, ремесел сведено до минимума. В сознании русских людей не редко встречается сознательное отчуждение от всего родного, желание жить «как там». Культурное отчуждение губительно складывается на трансмиссии культурного опыта, вызывает агрессивную реакцию на фундаментальные вековые этические основы. Так же, стремительно ускоряет процесс

ценностной фрустрации, что незамедлительно приведет к этнической депрессии. «Поразительно сложный и структурированный эстетически - выразительный аспект самодвижения человеческого духа породил такое многообразие цветов человеческого художественно - творческого гения, которое неподвластно любой логической систематике. И сохранялось это многообразие / естественно – этнически предопределенное / отнюдь не в логически - оформленной форме, традиционной для современной развитой художественной педагогики, но в практике передачи накопленного духовного опыта и духовных ценностей новым поколениям в процессе совместной жизнедеятельности» [5, с. 14]. Вот уже три десятилетия происходит процесс вестернизации русского общества. А ведь этот процесс, как показывает время, совсем не применим для русского менталитета. У представителя русского этноса совсем другие социо-культурные слагаемые, и в попытке вестернизации происходит непреодолимый разрыв между желаемым и возможным, между постулатами и социально приемлемыми средствами достижения. Русская культура начала XXI века находится в состоянии «промежуточной», находящейся в этической амбивалентности, балансирующей между западными ценностями и собственными традиционными, между атеизмом и религиозностью, между элитарным искусством и массовым. Такой дуалистический характер культуры нельзя назвать отрицательным. Скорее это некий «духовный карантин», за которым следует выздоровление и обновление культурного облика России. За художественно-эстетическими деформациями восприятия окружающего мира подрастающем поколением, непременно придет образ гармоничной интерпретации традиционной русской культуры. Основы русской соборности намного крепче укоренены в этнической памяти, нежели новоявленные принципы западного эгоцентризма. Внешние факторы направленные на разобщение русского общества, нежданно для своих авторов, несут созидательный характер, гармонично конструируют «внутреннее убранство» человеческих душ. Демографический, экономический, идеологический и другие кризисы со временем сублимируются в удобовыгодные для России процессы. И такие глобальные, уникальные, цивилизационные процессы сублимации свойственны благодаря духовным традиционным основам, которые

имели и имеют место быть в нашей русской культуре. Примеры этому мы можем видеть в русской сказке, фольклоре, искусстве, земледельчестве, обрядах, поговорках, народной мудрости. И тут особое место занимает в русской национальной культуре – образ. «Образ – не только синтез познанного, не только обобщение увиденного и открытие удивительного в нем, не только выражение страстного стремления творца вдохновить и потрясти, заразить нас, но и знак для общения посвященных, которым ведомы символы» [5, с. 24]. Образ русской культуры всегда имеет ассоциативное восприятие с лесом, рекой, степью, храмами, иконами, избой, печью, узорами, стариками и детьми, мужеством и смелостью, с землей и семьей. Однако, сам характер русского этноса весьма противоречив и дуалистичен. На фоне такого явления как, коллективизм, весьма ярко просматривается и индивидуализм. При такой богатой религиозной традиции – живучесть язычества, материализм. При самоотверженном почитании царя, правителя – мятежность и бунтарство. Природный аскетизм – тяга к комфорту. Патриотическая жертвенность и личностный эгоизм. Массовое народное творчество и элитарное искусство. «Западничество» и «русификация». Такой дуализм менталитета является неким гарантом самобытности от наступающей унификации культуры. Географические и геополитические факторы формировали образ русского сознания, они выработали особую психологическую организацию характера, нравственный иммунитет на моральные посягательства. В образе русской культуры, как считал Н.А. Бердяев – «столкнулись и смешались два потока мировой истории, восточной и западной» [1, с. 32]. Весьма важно изучить те психологические установки, которые повлияли на создание механизма русской культуры. Ведь именно эти особенности и позволяют русскому народу принимать те, или иные решения в критических ситуациях.

Заслуживает внимания одно интересное социологическое исследование, которое провел Ю.В. Арутюнян в 1970-е годы. В нем был обнаружен феномен, который стали обозначать как, этнический парадокс. Так суть этого феномена заключается в том, что при стирании этнической культуры, не исчезает этническое самосознание, мало того, оно еще и продолжает развиваться. «Этническое самосознание понимается не только как отнесение себя к той или иной национальности, но и его представление о своем народе, его характерных чертах

(автостереотипы), культуре, языке, природе, историческом прошлом. Эти представления, создающие образ "мы", эмоционально окрашены и формируют чувство гордости, сопереживания и пр. Исследование показало, что русские – одна из самых урбанизированных и образованных этнокультурных общностей в России – устойчиво идентифицируют себя независимо от этнической среды проживания» [14, с. 369].

Конечно, составить портрет русского характера очень сложно, наверное даже не возможно. В различных источниках, у различных ученых описание русского характера очень противоречивы. Но, эти противоречия говорят, прежде всего не о разности взглядов исследователей, а о противоречивости самого объекта исследования, то есть русского характера. «В настоящее время мы, конечно можем констатировать смену, трансформацию традиционной коллективистической культуры в сторону современной западной индивидуалистической культуры» [10, с. 250]. Но, опыт прошлого не дает нам сказать, что данная трансформация будет итоговой, завершающей. Этому процессу не дает ход другая черта русского характера, – «мессионизм». Если западному мышлению свойственны интересы только своей страны, то русскому человеку интересно все, что происходит в мире. Кто на кого «напал»? Кому помочь? У кого отобрать? Кого затопило? Где лучше, или хуже? В своей базисной психологии русский человек нравственно не «самодостаточен». Даже имея материальный достаток, он готов на более широкое вложение собственных средств и сил. Ему необходима общая цель. Наверное, поэтому такими эффективными стали в России коммунистические идеи, предлагавшие общую цель, равенство и братство. «Коренное предварительное условие торжества этой человеческой нормы экспроприация экспроприаторов, ликвидация частной собственности, разобщающей, разъединяющей людей. Осуществив это условие в ходе социалистической революции, коммунисты сделали исторический по своему значению шаг в новый мир» [6, с. 24]. И самое интересное, что возможно по тому же принципу этот режим и пал, – русский народ не увидел равенства и братства.

Современные социальные условия, и сложившаяся конкретно-историческая ситуация, приводят к возврату, переоценке и переосмыслению проблемы ценностей в окружающей человека среде. Усиление и обострение вопросов глобализации, урбанизации,

культурных диффузий, экономической динамики, пропорционально отражаются на нравственной и эмоциональной сфере человеческого бытия. Экономические, технические, материальные приоритеты включают в себе кризис духовных, культурных и нравственных ценностей. Смещение в российском обществе традиционных устоев принесло массу не решенных проблем, связанных с внутренним обликом граждан, с их качественными особенностями наряду с другими нациями, этносами. Потеря национальной идентичности принесла стихийный миграционный и эмиграционный процессы, демографический упадок, моральные и нравственные лакуны, при которых нет выработанной стратегии национального пути развития. Руководством страны уже не одно десятилетие ставятся экономические, промышленные, внешнеполитические, технологические и другие задачи, но, к сожалению, на протяжении существования Российской Федерации не ставились вопросы, не разрабатывались стратегии по развитию в обществе ценностной системы, нравственных приоритетов. К такой проблеме нельзя подходить эпизодически, локально. Такой подход лишь создаст отрицательней резонанс. Фрагмент традиционных ценностей на фоне стихийной моральной бури создает картину крушения, ограниченности и временности претендующих на непреходящее и не уходящее. Напротив, комплексное, системное, долгосрочное развитие ценностных отношений в обществе, создаст неповторимый, оригинальный, гармоничный облик современного человека, сделает его личностью, а общество будет общим, т.е. единым. Отсутствие системного ценностного взаимоотношения в обществе привело к негативному отношению к собственной истории, культуре, традициям. Возникло такое отрицательное явление как культурный либерализм. То есть, общность, соборность стала приобретать отрицательный образ существования отдельной личности. Человек ассоциирует общность и соборность с «навязыванием», лишением собственного видения мира, посягательством на нравственный и культурный выбор. «Парадокс эстетического воспитания (так или иначе вышибаемый в любых теоретических определениях его сущности) сформулирован давно: сделать так, чтобы каждому отдельному человеку «нравилось» то, что представляется таковым воспитателю. При этом наслаждение должно быть свободным, оно должно быть

внутренней потребностью воспитываемой личности» [6, с. 26].

Особенно ярко явление собственной культурной независимости, явление «протеста ради протеста», мы можем наблюдать среди подрастающего поколения. Противоречие собственным родителям в семьях становится обыденным явлением. «Ему нужна определенная свобода выбора. Конечно же, здесь, как ни в какой другой области воспитания, необходим такт, учет индивидуальных эстетических потребностей и склонностей, мягкое, исключительно деликатное вмешательство педагога» [6, с. 26]. Наряду с внутрисемейным межпоколенным конфликтом у подростка возникает и желание протестовать в более широких масштабах. И как правило первым делом это касается культуры, этики и эстетики окружающего его мира, выбором приоритетов, ценностей формирующих в дальнейшем личность. «Важнейшим является и то обстоятельство, что в развитии современных детей четко проявляются противоречия, реально отражающие переходное состояние общества. Так, полученные нашей Академией материалы свидетельствуют, что нынешнее поколение растущих людей, с одной стороны, значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми способностями и возможностями; с другой, за минимально короткий пятилетний период, с 2008 года начиная, резко снизилось, например, когнитивное развитие детей...» [15].

В условиях города человек, как индивид, имеет намного меньше возможностей для творческого начала, творческой свободы. Большое количество выбора не является залогом правильного выбора. При столь интенсивном влиянии различных культурных, нравственных концепций, личность становится в состояние затянувшегося распутия, т.е. неопределенности. И, как правило, такая нравственная неопределенность переходит из подросткового возраста в зрелую жизнь человека, и оказывает отрицательное воздействие на общественную атмосферу, делает ее аморфной, стихийной и неодоушевленной, механической. Но исторический опыт предыдущих поколений свидетельствует, по словам А.В. Репринцева о том что, – «Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, возвращая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки,

образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и невтонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний» [11, с. 22].

Привлекает внимание тот факт, что работа по сохранению региональной, национальной культуры ведется локально, на уровне отдельного клубного формирования, центра. Отсутствие системного масштабного подхода делает такую работу малоэффективной. Результат растворяется в общем потоке культурной интеграции. Как мы видим из вышеизложенных примеров, в основном, подростки имеют эпизодический характер соприкосновения с культурой своего края. Что не позволяет в полной мере оказать влияние на формирование ценностных симпатий и антипатий, манеру поведения, образ мышления, преемственность, предоставить вариации точек зрения на окружающий мир. В интеграционном пространстве культур, личность не может себя идентифицировать с той, или иной культурой не являясь ее носителем. Это следует из культурологической аксиомы, согласно которой человек является носителем той культуры, в которой он вырос, был воспитан и сформирован как личность. Невольно возникает вопрос, - представителями какой культуры являются сегодняшние школьники, если традиционную народную культуру им преподносят как ретроспективную? Какие идеи, стереотипы, установки выступают регуляторами нравственного становления личности? Попробуем найти ответ на эти вопросы в острых и полемичных публикациях И.Е. Булатникова. «Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектическая связь внешнего и внутреннего выражает степень «окультуренности» человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в

какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы «культурного», социально-одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не только само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать не педагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов должного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально-приемлемые формы реализации им своих «природных сущностных сил» (К. Маркс)» [2, с. 43].

К сожалению, мы можем наблюдать тенденцию подмены роли личности в культурном пространстве. Если многими столетиями личность являлась субъектом определенной, конкретной культуры, то в последнее время все больше можно наблюдать обратное, когда какая либо общественная фигура, медийная знаменитость, власть имущий индивид, выводит постулат собственного культурного, социального пространства. То есть претендует на объективную оценку окружающих его процессов, переписывает историю, навязывает концепцию собственного видения и прилагает усилия для реализации новоиспеченного культурологического проекта. Иными словами, не индивид развивается по закономерностям той, или иной культуры, а наоборот, культура становится инструментом манипуляций отдельной личности. Так И.А. Ильин в своей работе «Путь к очевидности» поставил проблему идеала западной культуры, где нет места чувству, сердцу, состраданию. Такую культуру запада он назвал «бессердечной». То, что сейчас происходит в современном искусстве, а оно, как известно, оказывает огромное влияние на культуuroобразующую сторону личности, можно охарактеризовать двумя

состояниями души художника: зависть, в случае не удачи и самодовольство в случае успеха. Механизмы изворотливости, изобретательства в сфере искусства пришли на место сентиментальности и сердечности. Такое искусство может оказывать на культуру только деструктивный, отторгающий эффект влекущий картину крушения всего сущего, глобальную катастрофу всего человечества. По мнению А.В. Разумного «В любой художественной педагогике, а особенно в педагогике массового эстетического образования школа, выучка немыслима без подражания, без опоры на образцы, без неумолимой стадии копирования. Так было в прошлом и так всегда будет, ибо без опоры на уже открытое в эмоциональной сфере могут возникнуть лишь фантомы большого шизофренического воображения..» [5, с. 37].

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства. М., 1990.
2. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи. // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19).
3. Ильин И.А. Путь к очевидности. Москва: АСТ, 2007.
4. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992.
5. Разумный В.А. Художественная педагогика. М., 1999.
6. Разумный В.А. Эстетическое воспитание. Сущность Формы. Методы. М., 1969.
7. Разумный В.А. О хорошем художественном вкусе. М., 1961.
8. Разумный В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма. Обобщающее научное издание. М., 2003.
9. Разумный В.А. Венец творения или ошибка природы. Псков. 2006-2011.
10. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Изд-во "Питер", 2010.
11. Репринцев А.В. История региональной культуры как предмет школьного и университетского

образования // Историко-культурное краеведение: вчера, сегодня, завтра. Курск, Изд-во КГПУ, 1999.

12. Репринцев А.В. Механизмы наследования ценностей культуры: диалектика личного и общественного. // Культура как способ бытия человека в мире. Томск: ТГУ, 1998.

13. Русские. Этносоциологические очерки / Под ред. Ю.В. Арутюняна, Л.М. Дробизевой, М.Н. Кузьмина, Н.С. Полищук, С.С. Сусоколова. М., 1992.

14. Фельдштейн Д.И. Доклад 29 октября 2013 года.

References

1. Berdyaev N.A. Philosophy of Inequality. M., 1990.
2. Bulatnikov I.E. Degradation of Moral Consciousness in the Contemporary Russian Society as a Problem of Social Education of Young People. // Psychological-Pedagogical Search. 2011. № 3 (19).
3. Il'in I.A. Path to the Evidence. M.: AST, 2007.
4. Lotman YU.M. Culture and Explosion. M., 1992.
5. Razumnyj V.A. Art Pedagogy. M., 1999.
6. Razumnyj V.A. Aesthetic Education. Forms Essence. Methods. Moscow, 1969.
7. Razumnyj V.A. About a Good Artistic Taste. M., 1961.
8. Razumnyj V.A. In Search of Meaning. Essays Universal Yekhuizm. Generalizing Scientific Publication. M., 2003.
9. Razumnyj V.A. The Crown of Creation or a Mistake of Nature. Pskov. 2006 -2011.
10. Pochebut L.G., Meyzhis I.A. Social Psychology. SPb.: Publishing House "Piter", 2010.
11. Reprincev A.V. The History of Regional Culture as a Subject of School and University Education // Historical and Cultural Country Studies: yesterday, today and tomorrow. Kursk, Publ. KGPU, 1999.
12. Reprintsev A.V. The Mechanisms of Inheritance of Cultural Values: the Dialectic of Individual and Social. // Culture as a Way of being Human in the World. Tomsk: TGU, 1998.
13. The Russians. Ethnopsychological Essays / Ed. YU.V. Arutyunyan, L.M. Drobizhevoj, M.N. Kuz'mina, N.S. Polishchuk, S.S. Susokolova. M., 1992.
14. Fel'dshtejn D.I. Report of 29 October 2013.

УДК 368

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-46-50

Roberto Valdés Puentes,
Joanna Paulina Jakuszko

THE STUDY OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
OF A.V. ZAPOROZHETS

This work got the support from FAPEMIG, CNPq and CAPES

- 1) Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Federal University of Uberlandia, Santa Monica of Uberlandia, Minas Gerais , 38408-100, Brazil; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 2) Master degree in Social Sciences, English teacher at PARK IDIOMAS school, 988, R. Duque de Caxias, Lídice, Uberlandia, Minas Gerais State, 38408-100, Brazil; E-mail: joanna.jakuszko@gmail.com

Abstract

This article aims to describe the preparatory analysis of academic heritage and scientific studies left by the eminent researcher in the psychological theory of activity A. V. Zaporozhets. It reviews the resurgence, systematization, organization, and discussion of the most important aspects of his thought and his intellectual production in the field of pedagogical psychology.

The text is associated with the investigations, that *Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvemental e Profissionalização Docente – GEPEDI* (english: Group of Studies and Research in Teaching Developmental and Teacher Professionalism) has been doing for already seven years, on the problems related to the psychological theory of human development in the cultural-historical perspective and the conditions of education and teaching necessary for this development.

Keywords: A.V. Zaporozhets; educational psychology; historical-cultural approach.

Роберто Валдес Пуэнтес
Иоанна Паулина Якушко

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
А.В. ЗАПОРОЖЦА

- 1) доктор педагогических наук, профессор Федеральный университет Уберландии, 2121, ул. João Naves de Ávila, – Санта Моника, г. Уберландия, штат Минас-Жерайс, 38408-100, Бразилия; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 2) магистр общественных наук, учитель английского языка Школа PARK IDIOMAS, 988, ул. R. Duque de Caxias, Lídice, г. Уберландия, штат Минас-Жерайс, 38408-100, Бразилия; E-mail: joanna.jakuszko@gmail.com

Аннотация

Эта статья представляет собой предварительный анализ научного наследия и работ выдающегося ученого в области психологической теории активности А. В. Запорожца. Она описывает возникновение, систематизацию, организацию и обсуждение важнейших сторон его идей и научных работ в области педагогической психологии.

Данная работа – результат деятельности «Группы по изучению дидактики развития и профессиональной подготовки педагогов» (GEPEDI) в Федеральном Университете Уберландии в Бразилии, которая уже в течение семи лет занимается проблемами, относящимися к психологической теории развития человека в культурно-исторической перспективе и ее связи с условиями образования и обучения, необходимыми для этого развития.

Ключевые слова: А.В. Запорожец, педагогическая психология, культурно-исторический подход.

A.V. Zaporozhets (1905-1981), even though he was the foremost follower of L. S. Vygotsky, remains practically unknown in the West, especially in Brazil, where only a few years ago his work and his thoughts became a systematic object of study in the field of psychology and education.

The theoretical contributions of A.V. Zaporozhets are in two specific areas of psychology: a) in developmental psychology and ages b) in psychology of pedagogy. In developmental

psychology field and ages has made fundamental contributions in areas almost forgotten in recent researches about children, such as, the formatting processes of perception, sensations, emotions and, especially, the movement or voluntary actions.

A.V. Zaporozhets, along with his colleagues and disciples, created the theory of sensory development and mental of children; he promoted the importance of resolving the problems in the process of formation and education of pre-school children; and introduced

the concept of pre-school pedagogy with the prospect of enriching the child's development by intermediate use of specific activities of the age-group; etc. He defended the idea of extending the period of early school stage for those seven years, considering that childhood extension was the greatest achievement of human civilization.

Precisely, those studies in developmental psychology, especially for those ages, was the fundamental focus of scientific interests of A.V. Zaporozhets and through his practice succeed to be more extensive, original, and creative. His writings in this area, were helpful, especially for the systematization, improvement, expansion, consolidation, and divulgation inside and outside the Soviet Union the main Marxist psychological theses of the Kharkov group, at first and later, in the Institute of Psychology at the Moscow State University.

Through the experimental studies A.V. Zaporozhets confirmed empirically two of the most important theses of L.S. Vygotsky: first, that the domination of social experience of a child does not happen independently, but with the help of adults during the communication process with the people that surround him/her; second, that the domain of this social experience is not a given reproductive way through passive perception, but in an active way through an intermediate of diversified group of activities, such as a play, study and work.

A.V. Zaporozhets and his team of collaborators - T.V. Endovitskaia, Ya. Z. Neverovich, G.H. Kisliuk, N.N. Podiakov, S.M. Kozlovsky, O.V. Ovchinnikova, L.S. Tsvetkova, among others - starting from the these, that the orientation reaction is the functional component is necessary for any type of adaptive activity, concluded that voluntary movements of man are conscious movements and that, therefore, are acquired throughout a life. His acquisition needs the psychological direction through the guidance of the executing activity. This guidance is given through a certain model that determines the "what" and the "how" to do certain movements. However, this is not enough, because the anticipatory orientation alone will neither conduct to the formation of habit engine nor the elaboration of the system of relations, which is at its base. The anticipatory orientation should be followed by a series of additional exercises for training the final habit. At first, the image is formed, at the second stage - the entire system.

There are important researches on the orientation activity of the hands and eyes realized by A.V. Zaporozhets team, especially by V.P. Zinchenko. These studies allowed one to

determine the steps by passing the conditions of an activity orientation task: a) chaotic - the elements of the situation that have indicated meaning still without identification, for the orientation of reactions produce both, the essential conditions as not essential for this action; b) the beginning of the formation of the system of active irritants - in the verbal influence and concrete examples, moves the character to an investigative activity, the orientation reacts in the direction that the irritants focuses on the experimental situation and in the words and actions of the experimenter, and takes place initially as a system of touch-driven orientation reactions; c) verbal communication activation - when the child is able to verbally express the identified situation characteristics during the orientation process or during the demonstration actions and it helps to increase the effectiveness of teaching and makes it more conscious and widespread; d) internalization of verbal activity and reduction of mobilizing engine components in a system of orientation-in a formation stage of the image that supports the further action that anticipates the results and the movements that take place [10, p. 93-100].

From the point of view of pedagogical psychology, A.V. Zaporozhets established that the didactic organization of the processes of assimilation in social experience by students in school contexts should be built on the basis of new scientific research, especially, under the laws of such psychology processes. These laws need to be reputed during the selection of content, organization of study programs and structuring of new teaching methods. According to him, the building of a socialist society depended, in part, on the establishment of a strong public educational system and this, in this case, pedagogy is able to set the bases of the new pedagogical theory and the new organization of didactic processes and teaching.

A.V. Zaporozhets states that "It should be considered that any system for directing the assimilation process is structured on the base of certain psychological conception about the nature of the drive process. Before facing the formalization of the process of assimilation is indispensable to get to understand as the proposed model is suitable for this term. Otherwise, a formalization of this type ends with the danger of false consolidated methodological positions and can deepen weaknesses in the old teaching methods. This way, programs should examine the psychological nature of the assimilation process to solve some problems of methodology and teaching," [3, p. 301].

The biggest concern of A.V. Zaporozhets, in relation to the new didactic organization of teaching-

learning processes, is focused on the content and teaching methods. He realized that the chosen type of psychological conception determined the type and nature of the content and methods. Based on the theories of L. S. Vygotsky and A. N. Leontiev about human learning, which requires the character to make a formation of entirely new abilities, a product of the assimilation by children of generalized operations that are transmitted by adults, A. V. Zaporozhets proved the importance of contents during the structuring of study programs, as well as teaching methods throughout the process of their assimilation. As part of the contents, he highlighted the importance of knowledge or empirical information and skills, and capabilities. In the field of methods, he gave prominence to the more general mechanisms of the acquisition of new knowledge, skills and capabilities, especially to the stages for formation method of mental actions and concepts created by P. Ya. Galperin between the 1950s and 1970s. A.V. Zaporozhets specifically devoted himself to the study of the formation by stages of perceptual actions, sensitive and voluntary movements [11; 12; 13; 14]. Regarding the importance of contents and methods A.V. Zaporozhets says: “During the design of the programs it is indispensable to take into consideration not only the gradually complexity of empirical material, but, at first, the teaching of widespread action procedures with this material, developed by humanity. However, this way, it is only noted that the content should be assimilated; the process of this assimilation, for its part, is subordinated to the specific laws in correspondence with which should be structured teaching methods ... Formation to actions stages, that leads to their conversion external (materials) internal (ideal), constitutes the fundamental content of the assimilation process; the proper organization of the external object activity of the student, which ensures such a transformation, is the fundamental principle because it should be guided towards the rational direction of study process” [3, p. 302].

The research of A.V. Zaporozhets shows that internal psychic processes compose internal ideal actions, mental, from the reflection of external actions and materials that take their final form as a result of successive transformations and abbreviations. He researched the fundamental role of the guiding part in the implementation and training of the action and came to the conclusion that the acquisition process of knowledge and skills from the child is conditioned by proper organization of object-action that responds to the demands of the task. In these actions, he distinguished two steps: a) the

orientation step (also provides the control) and; b) the execution step. During the first, the child, who learns, needs models to explain or guide what to do and how to do it; during the second, that specific child needs to perform actions on object conditions (handling concrete objects). In this regard A. V. Zaporozhets wrote: “The knowledge is formed as a result of actions on objects. The same actions done in the same form become capabilities, and if they become automatic, they are habits. That explains why the organization and formation of the actions on objects constitute the central process of acquisition of new knowledge, skills and habits” [3, p. 304].

A.V. Zaporozhets and his collaborators L. Vénger, A. Rúzskaiá Ya. Neveróvich, V.P. Zinchenko experimentally confirmed that the sensorial development of the child - hearing, touch, vision etc. - do not simply drill in organs with sense during the process of adapting analyzers to these conditions, presents perceived reality, but the path of assimilation of social sensory experience, sensory culture. This assimilation of social sensory experience does not occur passively but actively, by perceptual specific actions that takes to the formation of images to the object.

However, it was in the field of pre-school education where A.V. Zaporozhets concentrated the largest amount of his investigations. His research conducted in collaboration with L. Vénger, N. Poddiákov, Ya. Neveróvich, confirmed that pre-school children, submitted to educational experiments, whose focus was placed on the formation of the corresponding intellectual processes on the base of practical actions with objects and the previous orientations of the characteristics of the observed phenomena - could produce general reflections to themselves, and establish certain connections and interactions, even when thinking continues to operate at the level of visual images. For this reason, it creates this level the base of representations that contain the premises of scientific concepts that will be formed later in the following evolutionary steps. This process is only possible under the influence of school and from a proper pedagogical orientation from the teacher. Similar studies have also confirmed the possibilities that children have from pre-school the ability to assimilate the basic principles of math and reading from the use of their teachers, new teaching methods. A.V. Zaporozhets [8] mentions research undertaken on children's laboratory preparation for school learning the Preschool Education Institute and says: “The importance is that the use of new teaching methods not only allows children to elaborate on, on

the early stages of their evolutionary development, a certain set of basic habits of reading and mathematics, but also to develop its extensive orientation in the language of the area and qualitative relations, being placed in this way the indispensable base for the aftermost formation of their language and mathematical skills” [8, p. 231-232].

Beyond the capabilities previously indicated, under the base of these pedagogical conditions of education and teaching, are formed skills related to affection, such as social motives of behaviour and moral and aesthetics feelings. His research on the origins, structure and function of emotions are pioneers in psychological theory of activity and still retain huge effect in the didactic field [9].

According to the thought of A.V. Zaporozhets, pre-school education from the point of view of specific aspects that characterize the psycho development of the child, should take the role and function of the establishment of the necessary premises for those global restructuring of children's awareness that define the course of evolutionary development and that will take place later in elementary school. These assumptions are established, he said, by way of performing functional development processes, in which the partial particular changes, that occur during the formation of some isolated actions, generate new knowledge, procedures and skills.

A.V. Zaporozhets carried out studies proving that the pre-school age gives the characteristics of the prevailing psyche of children, the type of learning cannot allow the passage to a new level of evolutionary development, related to new structures of thought and new general schemes. According to A.V. Zaporozhets “It is unlikely that the conceptual scheme guiding mentioned forms-can be in the context of the game activity or practice activity, specific to preschool. Apparently, for formation is essential to pass the school study activity that, by the results of D. B. Elkonin and V. V. Davydov research, present a much more complex content that the activity of preschool, because it is characterized by having procedures, tasks and peculiar reasons” [8, p. 235-236].

Their conclusions could help, taken into consideration, to avoid very serious mistakes made in schools related to the determination of teaching content and methods of pedagogic inadequate orientation of psychological student potential. The content and teaching methods need to be determined, in the last analysis, by the psychological age of the child, the type of main activity it carries out and the place and role that plays itself in the context of a

specific type of social relations. It should be taught and guided based on these principles.

CONCLUSION

It needs to be said that the extensive and rich work of one of the most important theorists of child psychology in the second generation of Russian cultural-historical psychologists is very important for the developmental education. It is fundamental not only for its historical value, but also for its strength and the effectiveness that still retains today. A. V. Zaporozhets works can help to deal with the scientific and methodological problems that school, teaching and education pose to researchers, teachers, school managers and family, in relation to the psychological development of students and their pedagogical orientation.

Without a direct access to the published works of A. V. Zaporozhets it is not possible to scale the magnitude of his thoughts or to use them in an appropriate manner. This is why most of the time of this study was related to the localization, organization, classification and systematization of more than 200 works of A. V. Zaporozhets published originally in Russia.

References

1. Davidov V.V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
2. Galperin P. Ya., Zaporozhets, A.V., Elkonin, D.B. Problemas de formação de conhecimentos e habilidades em escolares e novos métodos de instrução na escola. *Vopr. psikhol.*, 1963, n. 5.
3. Galperin P.Ya., Zaporozhets A.V., Elkonin D.B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología.* Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 300-315.
4. Leontev A. N. Banco de dados. Available: <<http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/html>>. Access: 24th April 2012.
5. Leontev A.N. Banco de dados. Available on: <<http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12>. Access 11th April 2012.
6. Zaporozhets A.V. Banco de Dados. Available on: <<http://www.psy.msu.ru/people/zaporozhec.html>>. Access 23rd May 2012.
7. Zaporozhets A.V., Desenvolvimento dos movimentos voluntários. Moscow: UEM, 1960.
8. Zaporozhets A.V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, Marta; Davidov V.V. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología.* Moscú: Editorial Progreso, 1987.
9. Zaporozhets A.V. O papel da atividade orientadora e da imagem na formação e realização dos

movimentos voluntários. In: Zaporozhets, A.V. *Trabalhos psicológicos seletos*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1986. P. 228-233.

10. Zaporozhets A.V. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntários. In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2ª reimpresión México: Universidade Autónoma de Tlaxcala, 2001. P. 93-100.

11. Zaporozhets A.V. On the origin of voluntary movements. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, May/June, 2002a. P. 67-96.

12. Zaporozhets A. V. The role of L. S. Vygotsky in the development of problems of perception. In: *Journal of*

Russian and East European Psychology, v. 40, n. 4, July/August, 2002b. P. 3-17.

13. Zaporozhets A.V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May/June, 2002. P. 45-66.

14. Zaporozhets A.V. Perception, movement, and action. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July/August 2002d. P. 53-93.

15. Zaporozhets A.V. *The development of voluntary movements*. M.: Publisher Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1960. 431 p.

16. Zinchenko V.P. Alexander Vladimirovich Zaporozhets: The Life and Work (a partir da ação de um toque emocional). *Psicologia Histórico-Cultural*, 2006.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
(ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ДИДАКТИКА)
EDUCATIONAL PROBLEMS (SCHOOL AND PRESCHOOL DIDACTICS)**

УДК 37.372.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-51-56

Рожественская Р.Л.

**РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ
ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: Rozhdestvenskaya@bsu.edu.ru

Аннотация

В данной статье затрагивается проблема развития этнокультурной идентификации личности в контексте реализации требований современного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Формирование личностных универсальных учебных действий предусматривает становление основ идентичности (гражданской, этнической), которая трактуется как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе. В связи с этим подчеркивается, что современная образовательная деятельность невозможна без создания в ней условий для развития человека культуры, способного приобщаться к традициям и ценностям предков, стремящегося сохранить свою уникальную, этнокультурную самобытность.

В статье предлагается разграничение понятий «идентификация», которое рассматривается как процесс, и «идентичность» – как продукт этого процесса. Именно с помощью механизма отождествления (идентификации) ребёнок входит в мир культуры и получает первые представления о своей этнической принадлежности, национальных ценностях, традициях.

Проблеме формирования этнокультурной идентификации личности ребёнка в настоящее время отдается приоритет, что является отражением изменившейся парадигмы современного образования, требующей перехода от чисто «знаниевой» направленности учебного процесса к обеспечению условий для целенаправленного развития личности каждого школьника как будущего гражданина России. К сожалению, не все учителя начальных классов способны организовать плодотворную работу по развитию этнокультурной идентификации учащихся посредством изучения предметных дисциплин, и, прежде всего, на уроках русского языка.

Ссылаясь на высказывания представителей отечественной методики – К.Д. Ушинского, Ф.И. Буслаева, автор статьи утверждает, что процесс обучения родному языку нужно начинать с освоения притягательной силы родного языка и стержнем этой работы может стать лингвокраеведение. Использование на уроках русского языка местного языкового материала не только повышает интерес к предмету, но и воспитывает интерес к тому, что называют «малой родиной».

Предлагаемые фрагменты уроков русского языка на основе использования различных средств лингвокраеведения способствуют развитию этнокультурной идентификации младших школьников в процессе изучения русского языка в соответствии с изучаемым программным материалом. Такой подход к организации учебных занятий с учетом региональных особенностей родного края имеет не только образовательную, но и воспитательную значимость в самоопределении личности, в сохранении национальной идентичности языковой личности ребенка и реализации национально-культурной направленности в преподавании русского языка.

Ключевые слова: этнокультурная идентификация, лингвокраеведение, личность младшего школьника, русский язык.

Rozhdestvenskaya R. L.

DEVELOPING ETHNOCULTURAL IDENTITY OF THE PERSONALITY OF THE CHILD BY MEANS OF LINGVO AREA STUDIES IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory, Pedagogy and Methodology of Elementary Education and Fine Arts Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: Rozhdestvenskaya@bsu.edu.ru

Abstract

This article touches upon the problem of the development of ethno-cultural identity in the context of implementation of the requirements of the modern Federal state educational standard of primary General education. Formation of personal universal educational activities provides for the formation of the foundations of identity (civil, ethnic), which is treated as the person's realization of belonging to a community of citizens of a state on a common cultural basis. In this regard, it is emphasized that the modern educational activity is impossible without creation of conditions for the development of human culture, and is able to join the traditions and values of ancestors, seeking to preserve their unique ethnic and cultural identity.

The article proposes a distinction between the concepts of "identification", which is regarded as a process, and "identity" as a product of this process. Through the mechanism of identification the child enters the world of culture and gets his/ her first view of their ethnic identity, national values and traditions.

The problem of formation of ethno-cultural identity of the child at the present time is given priority, which reflects the changed paradigm of modern education, requiring the transition from purely "knowledge based" approach of teaching to establish the conditions for purposeful development of the personality of each student as a future citizen of Russia. Unfortunately, not all primary teachers are able to organize fruitful work on the development of ethnocultural identification of students through the study of subject disciplines, and, above all, at the Russian language lessons.

Recalling the statements of the representatives of domestic methods – K. D. Ushinsky, F. I. Buslaev, the author argues that the process of learning a native language must begin with the development of an attractive force of the native language and the core of this work may be lingvo area studies. Using the local language material at the lessons of the Russian language not only increases the interest in the subject, but also raises the interest in what is called "homeland".

We offer you some fragments of the lessons of the Russian language through the use of various means of lingvo area studies, contributing to the development of ethnocultural identification of younger schoolchildren in the process of studying the Russian language in accordance with the target program material. This approach to the educational practice, taking into account the regional peculiarities of their native land, is not only educational, but also has educational significance in the determination of personality, preservation of national identity, linguistic identity of the child and the implementation of the national-cultural orientation in the teaching of the Russian language.

Keywords: ethno-cultural identification; lingvo area studies; identity of the younger school student; the Russian language.

Развитие личности всегда происходит в социокультурном пространстве жизни своего народа, обладающего своей историей, культурой, своим менталитетом. Ребенок включается в это пространство самим фактом своего рождения. Однако для формирования самосознания личности как субъекта собственной

жизнедеятельности и представителя определенной человеческой общности, а также как продолжателя и носителя национальной культуры, должны действовать два взаимосвязанных механизма. Это – отождествление ребенка с социумом, в котором он проживает, и осознание своей

индивидуальности. С помощью механизма отождествления (идентификации) ребёнок входит в мир культуры, осваивает приемы, технологии использования этой культуры как средства саморазвития, а, следовательно, и последующего развития общества, деятельным членом которого становится по мере своего взросления и приобретения самостоятельности [4, с.106-107].

Современная образовательная деятельность невозможна без создания в ней условий для развития человека культуры, способного приобщаться к традициям и ценностям предков, стремящегося сохранить свою уникальную, этнокультурную самобытность. Об этом упоминается и в Декларации прав ребенка (ст. 29), где выдвигается в качестве обязательного условия «воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает» [3, с. 15].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования рассматривается формирование личностных универсальных учебных действий, в составе которых выдвигаются требования к становлению основ идентичности (гражданской, этнической), которая трактуется как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе [10, с. 37]. В связи с этим предусматривается формировать представление у младших школьников о своей этнической принадлежности, национальных ценностях, традициях, культуре, способствовать воспитанию чувства патриотизма и гордости за свою страну, стремления уважать ее историю, культурные и исторические памятники, посещать театры, музеи, библиотеки [10, с. 38-39].

Поэтому одной из приоритетных задач современного образования является обеспечение единства и преемственности между этнической и гражданской идентичностью личности школьника. Преимущественно эта задача решается в начальной школе, где закладывается фундамент всестороннего развития личности и осуществляется интенсивный процесс становления этнокультурной идентификации младшего школьника.

Этнокультурная идентификация заключается в систематическом в усвоении знаний о Родине, ее прошлом и настоящем; проявлении любви к Родине; осознании чувства долга и ответственности перед ней, выступающих мотивами патриотического поведения и

формирования качеств, характеризующих в своем единстве отношение личности к себе, к окружающим и в целом к Родине. Развитие этих качеств личности происходит в основном в стенах образовательного учреждения в ходе целенаправленной воспитательной работы, как на уроках, так и во внеурочное время.

В нашем исследовании, мы разграничиваем понятия «идентификация» – как процесс и «идентичность» – как продукт этого процесса. «Идентичный» переводится с латыни как «тождественный», а «идентификация» – это установление тождества между предметами, процессами.

Понимание идентификации как механизма общения и развития личности содержится в работе А.В. Поповой и Г.И. Дьяконовой. Авторы пишут, что «развитие способности к идентификации ведет к формированию социально значимых свойств личности и активного, нравственного отношения к людям, к человечеству, к самому себе» [5, с.14]. А.В. Попова, рассматривая значение идентификации в развитии личности, отмечает, что «идентификация направлена на установление положительных взаимоотношений между людьми и ведет к развитию социально значимых личностных свойств...» [6, с. 168].

Таким образом, проблема формирования этнокультурной идентификации личности в настоящее время приоритетно значима и является отражением изменившейся парадигмы современного образования, требующей перехода от чисто «знаниевой» направленности учебного процесса к обеспечению условий для целенаправленного развития личности каждого школьника как будущего гражданина России.

Необходимость активизации теоретических исследований этнокультурной идентификации личности диктуется тем, что в настоящее время значительная часть подрастающего поколения не имеет достаточных навыков и умений употребления родной речи, знаний и представлений об истории, прошлом своего народа. Сейчас мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, художественным промыслам, декоративно-прикладному искусству, в которых народ оставил нам самое ценное из своих культурных достижений.

Проблема этнокультурной идентификации младшего школьника не является новой. Ей посвящены многие исследования. В научных работах Е.М. Галкиной, В.С. Мухиной,

Г.В. Дьяконова, Ж. Пиаже, О.Л. Романовой, И.А. Снежковой, Т.Г. Стефаненко, Б.Ф. Поршнева, Э. Эриксона и других известных психологов рассматриваются проблемы формирования этнокультурного самосознания личности, изучаются различные аспекты этнической идентификации и её становления в младшем школьном возрасте.

Однако не все учителя начальных классов способны организовать плодотворную работу по развитию этнокультурной идентификации учащихся посредством изучения предметных дисциплин, и, прежде всего на уроках русского языка.

Специфика учебного предмета «Русский язык» как предмета мировоззренческого, духовного (язык – «дом бытия духа») обуславливает единство и взаимодействие языка, культуры и личности в процессе ее обучения и развития. По известной формуле Э. Сепира, культура есть то, что данное общество делает и думает, а язык есть то, как думает [8, с.16].

Необходимость изучения языка в единстве с культурой народа отмечал К.Д. Ушинский, «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина, в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картинку и звук, небо отчизны, ее воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы...» [9, с.137]. Ф.И. Буслав призывает изучать язык в «его видоизменениях исторических и местных» и провозглашал необходимость обращаться «к родному языку, как живому слову, вечно юному и неистощимо богатому» [2, с.7].

Необходимо отметить, что в последние годы в методике обучения русскому языку уделяется достаточно большое внимание разработке и реализации национально-культурной направленности учебного процесса. Родной язык, родная речь являются носителями национальной жизни, имеют многовековую историю, составляют предмет гордости носителей языка. Поэтому в процессе обучения родному языку нужно начинать с освоения притягательной силы родного языка. Стержнем этой работы может стать лингвокраеведение. Использование на уроках русского языка местного языкового материала не только повышает интерес к предмету, но и воспитывает интерес к тому, что называют «малой родиной».

Объектами лингвистического краеведения в школе могут выступать: диалектная лексика и фразеология, фонетические и грамматические

особенности местного говора, местная ономастика, язык произведений устного народного творчества, а также язык художественных произведений писателей, которые биографически связаны с местным краем.

К сожалению, нынешние школьники мало знают о минувшем родного края, поэтому обучение становится эффективнее, если на уроках используется материал краеведческого содержания, который является прекрасной возможностью и в обогащении речи учащихся, и в воспитании любви к родному слову, родному языку и, конечно, родному краю.

Важнейшим аспектом развития речи учащихся является обогащение словарного запаса. Как показывает практика, лексическая работа заслуживает не меньше внимания, чем грамматико-орфографическая, потому что она нужна и для формирования речевых навыков, и для умственного развития, и для понимания многих грамматических явлений.

Работая над отбором такого материала, мы остановили свой выбор на бытовой лексике, которой пользовались на Белгородчине в прошлые века. Мы сконцентрировали работу на конкретных словах, обозначающих наименования предметов крестьянского быта: а) столово-кухонная утварь, б) убранство квартиры и ее устройство.

В соответствии с данными тематическими группами мы выбрали загадки о предметах крестьянского быта. Работу с загадками можно использовать для ознакомления учащихся с новыми словами с непроверяемыми написаниями в системе уроков русского языка. Например, *Ушастый кабан завсегда в избе (лохань); Кривая собака в печку заглядывает (кочерга); Жил – много душ кормил, а разбился – под забором очутился (чугун).*

Знакомство с этимологией изучаемых слов пробуждает у учащихся интерес к рассматриваемому языковому материалу, и, следовательно, создает благоприятные условия для запоминания слов, пополняет их активный словарь.

Как известно, эффективной формой работы по развитию речи является обсуждение пословиц и поговорок. Работа с фольклорным материалом дает возможность учащимся лучше усвоить лексическое значение слов и запомнить их правописание.

Для более прочного усвоения новых слов, относящихся к бытовой лексике, можно

предложить письмо по памяти или списывание мини-текстов на тему о быте крестьянской избы. В качестве примера приведем такой текст, который может быть использован при изучении склонений имен существительных в 3 классе:

В музее народной культуры можно увидеть, как жили крестьяне. Избы у них были небольшие. В теплушке стояла русская печь. «Догадливы крестьянин, на печи избу поставил», – гласит русская пословица. Печь обычно ставили в углу избы слева или справа от входной двери. Угол напротив печи был рабочим местом хозяйки дома и назывался бабий кут. У печи находились: кочерга, хват, помело, деревянная лопата, чугуны, лоханка, дежка.

На основе данного текста можно предложить задания по его содержанию: О чем этот текст? Как можно его озаглавить? Что в избе было самым главным? Как называлось рабочее место хозяйки? Какие предметы быта находились у печи?

Затем в связи с изучаемой учебной темой урока ребята могут выполнить следующие грамматические задания: назовите существительные, выделите окончания, укажите род, число, определите склонение, от существительных *печь, хозяйка* образуйте однокоренные слова. Кроме этого учащиеся выполняют и лексические задания: объясните смысл пословицы, употребленной в тексте; объясните значение слов *лоханка, дежка, помело*; составьте предложения с данными словами [1, с.17-18].

Развитие же личности – духовно-нравственное и эстетическое – в большей мере зависит от окружающей ее речевой среды – это мир текстов, которые мы слышим, читаем, произносим. Именно они создают ту атмосферу, в которой живет, дышит и развивается ребенок.

Для современного ученика особенно важны тексты, вызывающие светлые, добрые чувства, дающие возможность ощутить себя в гармонии с окружающим миром, помогающие сформировать патриотическое мироощущение. Такие тексты можно найти в художественных произведениях белгородских писателей.

Учитывая данный факт, в качестве методического средства для создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды, мы использовали тексты, составленные на основе произведений белгородских писателей.

Работа над такими адаптированными текстами способствует духовно-нравственному развитию личности ребенка, поскольку их

содержательная сторона разнообразна: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о проблемах экологии, об особенностях местности родного края, о взаимоотношениях людей. При этом необходимо обращать внимание на эмоциональное звучание текста, на то настроение, которое передает автор.

Работа с лингвокраеведческим текстом открывает возможность для осуществления функционального подхода при изучении лексики, морфологии, синтаксиса, способствует формированию целостного представления у младших школьников о языковой системе, развивает языковую и речевую компетенцию учащихся. Преимущество малых текстов состоит в том, что они могут быть использованы оперативно, в соответствии с грамматико-орфографическими темами уроков русского языка, сочетая в себе задачи обучения и развития младших школьников. Упражнения, построенные на малом тексте, позволяют рассмотреть функцию языкового явления, структуру текста, семантику слов.

При планировании уроков важно определить задания к текстам и четкой последовательности их выполнения. Выразительное чтение отрывка из художественного произведения, наблюдение над содержанием текста и особенностями языковых средств, выполнение грамматико-орфографических заданий, соответствующих учебной теме урока, – все это создает на уроке ту речевую среду, которая становится естественной для учащихся и способствует развитию всех видов речевой деятельности: говорению, слушанию, чтению, письму. А это в свою очередь активизирует словарь младших школьников.

Упражнения, предлагаемые на основе лингвокраеведческих текстов, могут иметь различную методическую направленность: комментированное письмо или письмо по памяти, объяснительный или выборочный диктант, свободный диктант или изложение, редактирование текста или восстановление его по опорным словам и др.

Например, при закреплении темы «1 и 2 спряжение глаголов с безударными окончаниями» четвероклассникам предлагается прослушать текст и выполнить следующие задания: а) выписать глаголы и по ним восстановить содержание текста; б) определить спряжение глаголов 3 лица, единственного числа, кроме возвратных. Текст составлен по рассказу Е.Дубравного «Айка»:

Каждое утро Анюта бежит смотреть на аистов. Каждый раз удивляется, как такая тоненькая ножка выдерживает такую большую птицу. Ей кажется, если дунет сильный ветер, ножка не выдержит, сломается. Тогда она заберет аистов к себе домой, вылечит и покажет ребятам.

Работа с такими адаптированными текстами вызывает у учащихся интерес к творчеству автора, дает возможность приобщить их к чтению произведений белгородских писателей, показать выразительность, точность и глубину родного языка, воспитать культуру слова [7, с.26-27].

Как показывает опыт, работа с лингвокраеведческими текстами помогает учащимся хорошо усвоить содержание программного материала. Обучение родному языку становится эффективным. Кроме этого дети проникаются чувством гордости за своих земляков, которые интересно и доступно раскрывают перед ними окружающий мир.

Таким образом, обучение школьников с учетом региональных особенностей и местонахождения школы, необходимость использования местного языкового материала в обучении родному языку важно не только с образовательной, но и воспитательной стороны, так как для ребенка одинаково важно научиться свободно владеть языком и найти свое место в мире, осознать себя, начиная с родной земли, с окружающей «малой» родины.

Список литературы

1. Алейник А.И., Рожественская Р.Л. Лингвокраеведческая направленность в обучении младших школьников русскому языку // Современные образовательные-воспитательные технологии в начальной школе и профессиональной подготовке учителя / Материалы межвузовской научно-практич. Конференции / БелГУ, БелРИПКППС, Белгород, 2008. Часть 2. С.16-19.
2. Буслаев Ф.И. Предисловие к «Опыту исторической грамматики русского языка». М., 1858. 301 с.
3. Конвенция о правах ребёнка: Конвенция ООН. М.: РИОР. 2010. 24 с.
4. Кучегура М.А. Этнокультурный компонент в структуре и содержании начального образования // Начальная школа. 2004. №11. С. 106-107.
5. Попова Л.В. Идентификация как механизм общения. М.: Учпедгиз, 1960. 299 с.
6. Попова Л.В., Дьяконова Г.И. Идентификация как механизм общения и развития личности: методич. рекомендации; под ред. В.С.Мухиной. М.: МГПИ им. Ленина, 1988. 127 с.

7. Рожественская Р.Л., Туранина Н.А. Формирование этнокультурной идентификации школьников на уроках русского языка // Проблемы преподавания и изучения русского языка в школе и вузе на современном этапе: Материалы третьей международной научно-практической конференции (8-9 апреля 2009 г.). Нежин. 2010. С.182-189.

8. Степанов О.В. Этнокультурные функции образования в процессе модернизации российского общества: Автореф. дисс. канд. социол. наук. Ростов, 1995. 16 с.

9. Ушинский К.Д. Родное слово. Новосибирск: «Детская литература». 1994. 529 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Российская академия образования. 2010. 96 с.

References

1. Aleynik A.I., Rozhdestvenskaya R.L. Lingvo Area Studies Orientation in Teaching Younger Students the Russian language // Modern Education and Educational Technology in Primary Schools and Training Teachers / Materials of the interuniversity scientific-practical conference / BelGU, BelRIPKPPS, Belgorod, 2008. Part 2. Pp.16-19.
2. Buslaev F.I. Preface to "Experience of the Historical Grammar of the Russian Language." M., 1858. 301 p.
3. The Convention on the Rights of the Child: United Nations Convention. M.: RIOR. 2010. 24 p.
4. Kuchegura M.A. Ethno-cultural Component in the Structure and Content of Basic Education // Elementary School. 2004. №11. Pp. 106-107.
5. Popova L.V. Identification as a Mechanism of Communication. M.: Uchpedgiz, 1960. 299 p.
6. Popova L.V., Dyakonova G.I. Identification as a Mechanism of Communication and Development of the Personality: methodological recommendations; Ed. by V.S. Mukhina. M.: MGPI named after Lenin, 1988. 127 p.
7. Rozhdestvenskaya R.L., Turanina N.A. Formation of Ethnocultural Identification of Pupils at Russian Lessons // Problems of Teaching and Study of the Russian Language in Schools and Universities at the Present Stage: Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference (8-9 April 2009). Nizhyn. 2010. Pp.182-189.
8. Stepanov O.V. Ethno-cultural Function of Education in the Process of Modernization of the Russian Society: abstract of PhD thesis in Sociology. Rostov, 1995. 16 p.
9. Ushinskiy K.D. Native Word. Novosibirsk: «Detskaya literatura». 1994. 529 p.
10. The Federal State Educational Standard of Primary Education / Ed. A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. M.: Rossijskaya akademiya obrazovaniya. 2010. 96 p.

**ВЕКТОР ПОИСКА
VECTOR OF SEARCH**

УДК 810: 811.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-57-63

Михеева Л. Н.

«ВРЕМЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка. Ивановский государственный химико-технологический университет, Шереметевский пр., 7, г. Иваново, 153000, Россия; E-mail: mikhejeva@isuct.ru

Аннотация

В статье рассматривается время как важнейшая категория человеческого бытия, базовая универсалия русской языковой картины мира и одна из составляющих русского языкового сознания. Предлагается при изучении такого рода универсальной категории, в языковом выражении которой нашли отражение представления этноса о времени, использовать междисциплинарный принцип исследования и лингвокультурологический подход к анализу данного концепта. Анализируя традиционные модели циклического и линейного времени, автор стремится показать их связь и взаимодействие как основу целостного взгляда человека на мир. В статье ставится вопрос о необходимости рассматривать категорию времени как лингвокультурологическую, т.е. в единстве языкового, исторического и культурологического аспектов. На материале пословиц и поговорок описываются представления русского народа о времени, дается его оценка временных понятий. Лингвокультурологический аспект анализа позволяет обозначить особое место данной категории в русской культуре, в русском языковом сознании.

Ключевые слова: время; русское языковое сознание; лингвокультурологический аспект.

Mikheeva L.N.

“TIME” IN THE RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of the Russian Language. Ivanovo State University of Chemistry and Technology, 18 Sheremetevsky Ave., Ivanovo, 153000, Russia; E-mail: mikhejeva@isuct.ru

Abstract

The article covers a universal category of the time as one of the components of the Russian language World's picture. Views of the Russian folk about the Time are analyzed on the material of the proverbs from V. Dale's collection, the folk's estimation of the Time's concepts is presented. The linguistic cultural aspect allowed to mark this category in the Russian culture and in the Russian language consciousness.

This article is about a topical problem of development and expression of a linguistic picture of the World, in particular, one of its components – the category of Time. Analyzing traditional models of cyclic and linear time, the author aspires to show their interconnection and interaction as a basis of an integral human view of the World. The necessity to consider the category of Time is a linguistic and cultural one, i.e. the necessity to examine it in the unity of linguistic, historical and cultural aspects is also discussed in this article.

Keywords: estimation of the time; linguistic cultural aspect; folk's proverbs, Russian language consciousness.

Время является неотъемлемой частью бытия и сознания человека, оно принадлежит к основополагающим параметрам картины мира любого народа, а следовательно, находит отражение в его языке и культуре. Поэтому категория времени относится к универсальным

понятиям языкового сознания личности и служит базовой составляющей языковой картины мира того или иного народа. Универсализм данной категории, однако, не отменяет национального своеобразия представлений о времени, сложившихся в языковом сознании отдельного

индивида, время занимает своё место в языковой картине мира каждого этноса. В этой связи можно процитировать мнение известного историка и культуролога А.Я. Гуревича: «Объективно существующие пространство и время субъективно переживаются и осознаются людьми, причём в разных обществах, на различных стадиях общественного развития, в разных слоях одного и того же общества и даже отдельными индивидами эти категории воспринимаются и применяются неодинаково... Человек не рождается с “чувством времени”, его временные и пространственные понятия всегда определены той культурой, к которой они принадлежат» [2, с.159].

Прежде всего следует сказать о том, что в процессе исторического развития общества, формирования понятия времени складывались различные представления о нём, поэтому внутри единой картины мира существуют разные виды, модели времени – со своей структурой, универсальными свойствами, единицами измерения и т.д. В зависимости от аспектов отношения к времени, по наблюдению того же А.Я. Гуревича, у средневекового человека, например, формируются следующие модели: время природное (аграрное), или циклическое; родовое (или генеалогическое, династическое); библейское, или мифологическое; циклически-историческое [2, с.192]. Таким образом, даже у отдельного человека конкретной эпохи может сложиться несколько разных представлений о времени.

В гуманитарных науках разработаны свои классификации и модели времени, но чаще фигурируют историческое, социальное, индивидуальное время, то есть время человеческого бытия. Специалистами накоплен богатый фактический материал для выделения исторических форм восприятия, истолкования времени в различных культурах, формациях и т.д., их изучают антропология, психология, история культуры и искусства, языка, некоторые другие гуманитарные науки. Что касается непосредственно языкового времени, то и здесь описываются различные его модели. В коллективной монографии «Логический анализ языка. Язык и время» (1997) специальная глава посвящена “моделям времени”.

Закономерно некоторые исследователи ставят вопрос о пересмотре существующих в современном языкознании и философии моделей времени. Например, Н.К. Рябцева в указанной монографии пишет, что «ставшие уже традиционными представления о линейном и

циклическом времени, бытовом и надбытовом, не отражают полностью роль времени в ЯКМ, его коммуникативные функции и связь с культурным контекстом, способность времени быть не только параметром, но и объектом, инструментом и основанием оценки» [4, с.78]. Мы не можем с этим не согласиться, тем более что в реальности абсолютное различие двух моделей времени, как и типов сознания, вряд ли возможно; условны как само деление, так и характеристики той и другой модели: они лишь отражают процесс формирования представлений о времени, но не исчерпывают всю сложность и диалектику временных отношений.

Тем не менее, при изучении языкового времени современные исследователи отталкиваются преимущественно от этих двух традиционных, базисных моделей циклического и линейного времени, впервые описанных еще М. Гюйо (1899 г.). Позднее его идеи развил Б. Успенский, который отмечал, что циклическое время соответствует космологическому сознанию, а линейное – историческому: «Космологическое сознание предполагает, что в процессе времени постоянно повторяется один и тот же онтологически заданный текст... Между тем историческое сознание, в принципе, предполагает линейное и необратимое... время» [9, с. 32-33].

Большинство современных ученых, в числе которых Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова и др., сходятся на том, что существуют две главные модели циклического и линейного времени, которые сформировались в ходе исторического развития человеческого общества, они определили и два вида языкового времени. При этом Н.Д. Арутюнова признает, что в абстрактной модели время формально, отвлеченно от мира и человека: прямая задает лишь последовательность точек, но не последовательность каузально связанных событий [1, с. 688]. Только присутствие человека в мире наполняет формальное время событиями: войдя в модель времени, человек внес в нее два сложных и противоречивых компонента – точку и движение, а вместе с ним и направление движения; это линейно-поступательное движение наблюдающего мир человека (там же, с. 689). Значит, наряду с внешней по отношению к языку моделью времени существует и внутриязыковая модель, конститутивным компонентом которой является присутствие в ней говорящего, от которого идет отсчет времени вправо – в будущее и влево – в прошлое. Категория времени в этих

двух моделях предстает как концептуально-языковая – языковыми средствами выражающая представления о времени, сложившиеся в сознании человека и в культуре.

Восприятие временного континуума древним сознанием было обусловлено космопланетарными циклами, так как человек ощущал себя неразрывно связанным с космосом и космическими ритмами, которые определяли его жизнь и привели к понятию цикла. Для мифологического миропонимания характерна циклическая структура времени: настоящее и будущее – различные «темпоральные ипостаси мифического прошлого» [7, с. 63]. Циклический характер солнечного круговорота, солнечный цикл как мерило бытия всего сущего в человеческом мире определяли жизнь народов.

Представление о цикличности времени, о завершенности и повторяемости цикла характерно и для славянского этноса: в основе праславянской картины мира лежит единая наивная (циклическая) модель времени, детерминированная конкретно-образным мышлением, связью с реальными природными циклами, языческими верованиями и представлениями, которые отражаются на сельскохозяйственной жизни (отсюда славянский народно-религиозно-хозяйственный календарь) и находят выражение в языке.

Большинство ученых считает, что чувство, рожденное временными циклами, было перенесено на линию времени тогда, когда время стало не только переживаться, но и осознаваться. Экклезиаст, читаем у Н.Д. Арутюновой [4, с. 51], ставит в один ряд сроки природы («Время насаждать, и время вырывать насаженное»), жизни («Время рождаться, и время умирать») и истории («Время войне, и время миру»). Линейное, историческое восприятие времени связано с человеком, его социальным бытием и деятельностью ума, представлениями, формирующимися в процессе трудовой и социальной практики. Мировосприятие нового (исторического) человека инвертирует отношения между ним и природой, организующий человеческие действия центр перемещается из прошлого в будущее, образ циклического времени сменяется линейным представлением о нем, а на смену мифологическому сознанию приходит историческое, отделяющее действие от цели.

Однако мы не склонны так резко разводить две модели времени, два типа его восприятия, так как полагаем, что они существуют в диалектическом единстве и постоянно взаимодействуют в сознании человека: внутри

природного цикла присутствует своя линейность, а линия человеческой жизни, истории состоит из циклов. В этом отражается целостный и типологический характер восприятия действительности и понимания времени. Можно сказать, представления о линейном и циклическом времени не в полной мере отражают содержание времени в ЯКМ, в частности, его связь с культурным контекстом.

К этому следует добавить то, что способность психики человека ставить ощущение скорости движения времени в зависимость не только от ума, но и от сердца является фундаментальным свойством человека любого этноса, любой расы, любой эпохи, при этом каждый этнос в каждую эпоху имеет специфические особенности восприятия времени и его движения, то есть каждой культуре присущ свой способ переживания, осмысления и осознания времени. Поэтому, говоря о качественном (в противовес количественному) начале в категории времени, мы также имеем в виду своеобразие его восприятия и осознания как отдельным индивидуумом (субъективное отношение), так и в конкретной этнической культуре (национально-историческая оценка), что находит непосредственное отражение в языковой системе и речевых формулах и в целом. Это, с нашей точки зрения, позволяет говорить о категории времени как **лингвокультурологической** [5].

Субъективный характер наивно-языковой концептуализации времени в русском языковом сознании отразился во многих особенностях естественно-языкового употребления темпоральных выражений («повременить», «проспать», «ожидание», «час настал», «миг удачи»). Аксиологичны выражения «добрый час», «черный день», «лихая година», мифологические «бесовские ночи», «вороньи дни». Ориентированные на само время, модели – «течение жизни», «линия судьбы» и движение природных веществ («вода бежит», «ветер несет», «луна взошла») – предстают образно, в виде метафоры, что может послужить темой отдельной статьи.

В народной традиции, устойчивых выражениях, оценочной лексике нашли отражение разные характеристики временных представлений: циклического и векторного восприятия времени («солнышко на закате», «время летит», «время за нами», «время перед нами»); близость образа времени и образа жизни (связь времени с деторождением, сроком отела); представление о времени как силе, иногда благоприятной («сила во времени»), то злой, но

главное – всегда движущейся, изменчивой. Например, “время” в значении “пора” подчеркивало благоприятный, удобный, своевременный момент в развитии событий, хотя “пора”, в отличие от “времени”, и в славянской древней, и в современной темпоральных системах играет более скромную роль. Авторы этимологических словарей (А. Преображенский, М. Фасмер) оговаривали значение “поры” как благоприятного времени, подчеркивая идею силы, идею жизни. “Не время дорого, пора” – читаем и у В. Даля. (Интересно, что в его сборнике пословиц есть раздел, связанный с “порой” - «Пора – мера – спех», но нет такого со словом “время”.) Таким образом, уже в древние века сложился аксиологический аспект восприятия времени: если соответствует назначению события – подобающее время, благовремя. Одно и то же действие может быть успешным, благоприятным или неудачным и опасным в зависимости от того, в какое время оно совершается.

В традиционной народной культуре славян время оценивается строго полярно, только со знаком плюс или минус: оно может быть чистым, добрым, веселым и нечистым, опасным, злым, печальным. Хорошее время приносит человеку здоровье, счастье, богатство, успех, а плохое – болезнь, неудачу, нужду, горе. Например, понимание праздника как опасного для людей разрыва границы между “тем” и “этим” миром составляло элемент языческой картины мира. День недели, на который пришелся один из крупных неподвижных праздников, приобретал на целый год особую магическую силу.

Кроме праздников, календарными ориентирами при выборе благоприятного дня в славянской культуре могли служить природные или жизненные события: первый день весны или прилета птиц, первый гром, снег, иней, а также день рождения или смерти близких. Отсюда обилие магических действий, гаданий, предсказаний, приуроченных к “первому дню”, началу (года, весны и т.п.) – “Благослови бог почин!”, наиболее важным датам календаря. Время рождения могло определять весь земной, жизненный путь человека, а от времени смерти зависела его загробная судьба; выбор “правильного” времени – условие успеха начинания: сева, жатвы, закладки дома, сватовства и т.д. Все вместе это говорит об относительности оценок у древних славян: “Придет время, будет и пора”.

Солнечный календарь определял годовой (сезонный) и дневной (суточный) циклы, а лунный

регламентировал время в пределах месячного и недельного циклов (в славянском слове месяц совмещались значения: “месяц, отрезок годового времени” и “светило”). Причем оказывается, что роль лунного компонента славянской календарной системы выше, чем роль солнечного, а само лунное время более органично вписалось в общую систему традиционного мировоззрения. С.М. Толстая объясняет это таким свойством луны, как изменчивость и сравнительно короткий наблюдаемый цикл, почему луна стала в народных представлениях символом биологического, жизненного времени от рождения до смерти - ‘месяц рождается’, ‘молодой месяц’, ‘старый месяц’ и проч. [8, с. 68-69].

Определения “доброе” или “злое” по отношению к времени потом отрываются от сакрального контекста и используются как эпитеты, так как время перестает восприниматься как событие и начинает употребляться как мыслимое время, которое своеобразно, в том числе художественно, отражает время реальное. На базе обиходных развились образно-эстетические понятия: весна – радость, обновление, возрождение; ночь – печаль, тоска и т. п. Хорошо известны ассоциативные перифразы: утро года – весна, полдень – зрелость, вечная жизнь – старость и т. п. В общем и целом усвоение системы и отдельных элементов христианского календаря народной культурой было не простым механическим замещением, а именно переводом с языка на язык, предполагающим не только эквивалентные замены, но и перетолкования, переосмысления, переоформления.

Такого рода оценки, приписывание качественного признака присутствуют и в определениях дней недели: понедельник ‘черный’, понедельник и пятница – ‘тяжелые’ дни, вторник и суббота – ‘легкие’, ‘сухи вторники’ – для крестьянина это было важно. Образное толкование этих дней находим у В. Даля: “Понедельник – похмелье; вторник – потворник; среда – пост; четверг – перевал; пятница – не работница; суббота – уборка; воскресенье – гулянье”. Каждому дню дается своя оценка в соответствии с народными представлениями и культурными традициями. Сложилось в народе и такие приметы, связанные со значением каждого дня недели: “В понедельник, среду и пяток никакого дела не начинай”, “В дорогу отъезжай во вторник либо в субботу”, “Кто в пятницу дело начинает, у того оно будет пятиться” (может, отсюда “пятница”, а

не от “пятого” дня недели), “В пяток курицу на яйца не сажают: цыплята не живут”, “По пятницам мужики не пашут, бабы не прядут”, “Пятница корячится” и т. п.

Качественное, ценностное осмысление времени, конечно, находит отражение в лексических единицах измерения времени - час, день, год, век и т.д., но более полное и глубокое толкование, менее однозначную оценку народные представления о времени нашли в речевых формулах, а также пословицах и поговорках как законченных высказываниях на тему времени. Именно они послужили языковым материалом и стали предметом нашего анализа.

В пословицах и поговорках, выражающих народное представление о временных категориях, в частности о начале и конце, не только раскрывается значение цикличности всего происходящего и сакрализуется начало, не просто отражаются религиозный смысл этих понятий или ритуальность, в них заключенная, – на первый план выступает философский характер размышлений о времени, так называемая народная житейская мудрость, которая формировалась веками, и морально-нравственная оценка, составляющие содержательную и жанровую основу этого вида народного творчества.

«Начало – конец» – так подразделяется и называется цикл пословиц у В. Даля. Следует заметить, что полярность в формулировках названий и других разделов последовательно прослеживается в его сборнике: они komponуются по такому же бинарному, оппозиционному принципу, в частности на тему времени: «Жизнь – смерть», «Былое – будущее», «Молодость – старость», «Начало – конец» и т.п. Это характерно для семиотики как науки, которая в своих исследованиях (особенно архаичных культур) часто опирается на совокупность противопоставлений (верх – низ, левый – правый, мужчина – женщина, свой – чужой, свет – тьма), образующих свой, специфический набор для каждой культуры.

Начало и конец тесно связаны в сознании русского человека: “Где не было начала, не будет и конца”. Началу придается особое значение, оно получает качественную оценку – положительную или отрицательную: “Лиха беда начало”, “Голова хвоста не ждет”, “Доброе начало – половина дела” и “Плохое начало, что не видать конца”, “Плохое начало – и дело стало”, однако любое дело оценивается по его результату, концу: “Не смотри начала, смотри конца”, “Не хвались отъездом, хвались приездом”, “Не верь началу, а верь концу”,

“У всякого словца ожидай конца!”, “Начиная дело, о конце помышляй!” В параллель началу и концу оцениваются и утро – вечер, весна – осень: “Красному утру не верь!”, “Зови (Хвали) день по вечеру”, “Весенней озими в засек не сыплют”.

Аксиологически эти понятия перестают быть равными и начинают противопоставляться, но не полярно, как положительное–отрицательное, а по более сложной качественной шкале: “Начало трудно, а конец мудрен”, поэтому важно такое наидание: “Умел начать, умеи и кончать!”, так как всё-таки “Конец делу венец!”. Другая сторона этих “взаимоотношений” – неизбежность, неотвратимость конца в самом широком смысле слова: “Долго ли, скоро ли, а все будет конец”, “Сколько веревку ни вить, а концу быть”. В итоге же: “Дело середкой крепко”, “Середка всему делу корень”.

Пословицы о жизни и смерти тем более не ограничиваются констатацией количественных параметров протяженности, движения и неподвижности, свойственных названным онтологическим понятиям. С одной стороны, по-новому освещается их оппозиционность – как двух качественных сторон человеческого существования, антиномий. Находясь в одном ряду, категории жизни и смерти, конечно, противопоставлены друг другу и представляют собой антиномичную характеристику единого процесса, ценность в нем придается, само собой, жизни: “Живой смерти не ищет”, “Горько, горько, а еще бы столько”, “Живой в могилу не ляжет”, “Живой живое и думает”.

С другой стороны, между ними есть определенное сходство, точнее, связь. Во-первых, наблюдается близость дистанционная: “Промеж жизни и смерти и блошка не проскочит”, “Сёдни жив, а завтра - жил”, “Ныне на ногах, завтра в могиле”, “Сегодня венчался, а завтра скончался” – предельно рядом сегодня и завтра, начало и конец, прошлое и будущее, жизнь и смерть. Жизнь как таковая представляет собой лишь маленький промежуток – “между” ними, мы знаем ситуацию пребывания ‘между жизнью и смертью’ (не случайно и то, что этот фразеологизм означает “находиться в тяжелом положении”). А самая тесная связь и абсолютная близость двух оппозитивов нашла выражение в лексическом соседстве внутри устойчивого оборота ‘по гроб жизни’. Однако, за всем этим стоит всё-таки не близость реального расстояния, а складывающееся с годами представление о краткости жизни.

Во-вторых, это сходство имеет и качественную, скорее отрицательную

характеристику: “Жить плохо, да ведь и умереть не находка”, “Жить тяжело, да и умирать нелегко”, “Жить грустно, а умирать тошно”. В основе такой оценки лежит понимание как неизбежности конца, так и необходимости дойти до него: “День к вечеру – к смерти ближе” (вновь параллель с ‘утро – вечер’), “Зажит век, как-нибудь доживать надо”, “Тяжел крест, да надо несть”, “Как ни вертись, а в могилку ложись”. Есть совсем категоричные высказывания: “Не на живот рождаемся, а на смерть”. В качестве резюме, морали предлагается как должное принять и то и другое: “Жить надейся, а умирать готовься!”, “Живи на двое: и до веку, и до вечера” (т.е. будь готов). При этом нельзя не заметить, что тональность высказываний (с позиции умудренного опытом старца) далека от оптимистической при характеристике отведенного человеку срока жизни.

Восприятие времени человеком в целом всегда носило антропоморфный характер, понятия времени и жизни были слиты. Сельское время не событийное (люди еще не овладели природой и подчиняются её ритму), а оппозиции день – ночь, лето – зима имели этническую окрашенность (“День во грехах, а ночь во слезах”; “Помни это: зима не лето!”; “Лето собирает, а зима поедает”). Весна связывалась с периодом до сбора урожая, а зима с завершением сельскохозяйственных работ, умиранием природы.

Событийность времени также неотделима от его антропоморфного восприятия, время выступает в роли действующего субъекта, отсюда и предикаты с глаголами движения: время наступило, настало, подходит, пришло, приближается, близится, истекает, кончилось и т. п., оно может бежать, лететь, тянуться, остановиться и т. д. Или фразеологизмы: ‘время покажет’, ‘время не ждёт’, ‘время терпит’. То же антропоморфное качество времени отражено в пословицах В. Даля: “Время разум даёт”; “Придет время, все лягут в могилку”; “Время краску с лица сгоняет”; “Время деньгу даёт, а на деньги времени не купишь”; “Время красит, а безвременье чернит”; “Время придет и час пробьет” и т.д. Время одухотворялось и приобретало власть над человеком: “Не человек гонит, а время”; “Не живем, дни провожаем”; “Не ты смерти ищешь, она сторожит”.

Для русских пословиц характерно противопоставление доброго старого времени молодому, новому: “Прежде жили – не тужили; теперь живем – не плачем, так ревом”; “Нового

счастья ищи, а старого не теряй”; “Много нового, да мало хорошего”; “Все по-новому, а когда ж по-правому”; “Новых друзей наживай, а старых не теряй”; “Как жили деды да прадеды, так и нам жить велели”; “Старое добро и во сне хорошо”; “Пускай будет по-старому, как мать поставила”. Были в этом ряду и исключения: “От ветоши, от старых дураков и молодым житья нет”; “Старые дураки молодых со свету сживают”; “Поминать старое – шевелить костями”. Диалектика обновления не чужда достаточно консервативному миропониманию славянина.

Многие исследователи отмечают, что для русского языкового сознания свойственно восприятие времени скорее как плавного течения, чем быстрого бега или полета. Именно этим объясняется использование в нашей речи таких своеобразных единиц измерения времени, как русский час, московский час, русский месяц, деревенский месяц и др. Временная расплывчатость русского часа нашла отражение и в паремическом материале, который усиленно акцентирует внимание на его особой, неопределенной протяженности: “Русский час долог”; “Русский час – все сейчас”; “В русский час много воды утечет (сейчас)”; “Русский месяц – со днем тридцать (а немецкому и кона нет)”; “Русский час – десять, а немецкому и кона нет”; “Подожди с московский час”; “Русский месяц подождет”; “Деревенский месяц – с неделей десять” [10, с. 83].

Подтверждением тому может стать и материал пословиц, раскрывающий отношение русского этноса к “течению времени”. Действительно, такое топологическое и как будто индифферентное свойство, как скорость времени (больше количественная характеристика), получает качественную оценку, предстает в сознании русского человека и в народном опыте аксиологически маркированным: “Тише едешь – дальше будешь”, “Поспешись – людей насмешись”, “Скорого дела не хвалят”, “Скороспелка до поры загнивает”, “Наскоро делать – переделывать”, “Прытко бегают, так часто падают”, “Не торопись отвечать, торопись слушать!”, “Всего вдруг не сделаешь”, “Не под дождем: постоим да подождем”, “Быстрая лошадь скорее станет”, “Тонко прясть – долго ждать”, “Родился – не торопился, а теперь незачем”, но в то же время: “Спешить не спеши, а поторапливайся”, “Часом опоздано, годом не поверстаешь”, “Скоро бегут, так задних не ждут”. Поэтому в русском языке появились и такие словосочетания: ‘сломя голову’, ‘очертя голову’, ‘без оглядки’, ‘во все лопатки’, ‘гнать в хвост и в

гриву», ‘дуй во всю ивановскую’ и под. Они тоже, только с другой стороны, характеризуют особенности русского национального характера, его противоречивость, наличие прямо противоположных черт. Здесь же можно вспомнить о полярности временных свойств, о дихотомиях и антиномиях как в языковом сознании, так и в языковых оппозиционных знаках, о которых достаточно было сказано выше.

С одной стороны, большое количество пословиц со значением “не надо торопиться” указывает на особенности русского национального менталитета (“Русский час долог”, “Русский час – все сейчас”), а с другой, они практически все содержат философский подтекст – всему отпущен свой срок, всему наступит свое время: “Не торопи умирать, дай состариться!”, “Не отлагает свет заутрени, ни тьма вечерни”, “Постой, холостой, дай подумать женатому!”, “Солнце пригреет – все поспеет”, “Пора пройдет – другая придет”. Некоторые дидактические суждения приобрели смысл и форму примет: “Торопиться жить – скоро умереть”, ведь все неизбежно и предначертано заранее, задано вечным циклом: “Сколько ни куковать, а к зиме отлетать”. Такой междисциплинарный, лингвокультурологический подход (метод анализа) к исследованию времени позволяет по-новому взглянуть на универсальную онтологическую категорию и ведет к разработке оригинальной, лингвокультурологической методики изучения языковых явлений.

В заключение необходимо заметить, что в современных исследованиях русского языкового времени ученые чаще всего ведут семантический анализ языковых единиц времени, опираются на материал темпоральной лексики (порой даже вне контекста). Однако полноценное выражение категория времени, как важнейший элемент русской языковой картины мира, получает в том целостном образе времени, который сформировался в русской культуре и нашёл непосредственное отражение в языке. Именно устойчивые словосочетания, пословицы раскрывают цельное, образное представление русского народа о времени, позволяя характеризовать эту категорию и как лингвокультурологическую.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 895 с.

2. Гуревич А.Я. Представления о времени в средневековой Европе. // История и психология. М.: Наука, 1971. С. 159-198.

3. Дешериева Т.И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам // Вопросы языкознания. 1975. № 2. С. 111-117.

4. Логический анализ языка: Язык и время. М.: Индрик, 1997. 351 с.

5. Михеева Л.Н. Время в русской языковой картине мира. Иваново: Изд-во “Ивановск. гос. ун-т”, 2003. 252 с.

6. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993. 187 с.

7. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. 216 с.

8. Толстая С.М. Мифология и аксиология времени в славянской народной культуре // Культура и история: Славянский мир. М.: Индрик, 1997. С. 62-79.

9. Успенский Б.А. История и семиотика: (Восприятие времени как семиотической проблемы) // Труды по знаковым системам. Вып. 855. Т. 23. Тарту, 1989. С. 18-38.

10. Фархутдинова Ф.Ф. Взглянуть на мир сквозь призму слова: Опыт лингвокультурологического анализа русскости. Иваново: Изд-во “Ивановск. гос. ун-т”, 2000. 204 с.

References

1. Arutyunova N.D. The Language and the Human World. M.: Yaziki russkoy kulturi. 1999. 895 p.

2. Gurevich A. The Idea of Time in Medieval Europe // History and Psychology. M.: Nauka, 1971. P. 159–198.

3. Desherieva T. The Linguistic Aspect of the Category of Time in its Relation to the Physical and Philosophical Aspects // Questions of linguistics. 1975. № 2. Pp. 111-117.

4. Logical Analysis of Language: Language and Time. M.: Indrik, 1997. 351 p.

5. Mikheeva L. Time in the Russian Language Picture of the World. Ivanovo: Izd-vo “Ivanovsk. gos. un-t”, 2003. 252 p.

6. Nikitina S. Oral Folk Culture and Linguistic Consciousness. M.: Nauka, 1993. 187 p.

7. The Role of Human Factor in Language: Language and World View. M.: Nauka, 1988. 216 p.

8. Tolstaya S. Mythology and Axiology of Time in Slavic Folk Culture // Culture and history: A Slavic world. M.: Indrik, 1997. P. 62–79.

9. Uspenskiy B. History and Semiotics (Perception of Time as a Semiotic Problem) // Writings on Semiotics. Vip. 855. Vol. 23. Tartu, 1989. P. 18-38.

10. Farkhutdinova F. Looking at the World through the Prism of Words.: Experience of Linguoculturological Analysis of Russianness. Ivanovo: Izd-vo “Ivanovsk. gos. un-t”, 2000. 204 p.

УДК 811.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-64-67

Tskolia K. R.
Stepanova K. A.

RUSSIAN WORLD – LANGUAGE AND CULTURE –
IN CIS COUNTRIES

- 1) PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Faculty of Re-training of Russian as a Foreign language Peoples' Friendship University of Russia, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russia; E-mail: tskolia@mail.ru
2) Senior Lecturer, Faculty of Re-training of Russian as a Foreign language Peoples' Friendship University of Russia, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russia; E-mail: tskolia@mail.ru

Abstract

The article studies the problem of the Russian language in the countries of the former Soviet Union and the main problems and ways to overcome them. The prevalence of the Russian language in the former Soviet Union varies considerably from country to country, but the dynamics of the use of Russian in the mostly stable. The status of the Russian language in every country in the post-Soviet space has its own specifics, but it continues to perform a number of important functions, and above all, a function of the interstate language, the language of science and culture. But due to the political situation in the world and the aggression against the Russian Federation, the status of the country in general and language in particular is changing and, unfortunately, not for the better. Post-Soviet countries continue to maintain contacts with Russia, many high school graduates go to Russia for the higher education, but at the same time, the level of Russian language skills among young people is much less than before the collapse of the Soviet Union.

Keywords: the Russian language, the state language and the official language; the post-Soviet space; the Russian-speaking space.

Цколия К.Р.
Степанова К.А.

РУССКИЙ МИР – ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРА –
В СТРАНАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

- 1) кандидат филологических наук, старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российский университет дружбы народов, ул. Миклухо-Маклая, 6, г. Москва, 117198, Россия; E-mail: tskolia@mail.ru
2) старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российский университет дружбы народов, ул. Миклухо-Маклая, 6, г. Москва, 117198, Россия; E-mail: tskolia@mail.ru

Аннотация

В статье исследуется проблема функционирования русского языка в странах бывшего Советского Союза, выявляются связанные с этим трудности и рассматриваются пути их преодоления. Преобладание русского языка в странах бывшего СССР варьируется от страны к стране, но динамика его использования остается в основном стабильной. Статус русского языка в каждой стране на постсоветском пространстве имеет свою специфику, но язык продолжает выполнять ряд важных функций, прежде всего – функцию межгосударственного языка, а также языка науки и культуры. В связи с изменившейся политической ситуацией в мире и агрессией против Российской Федерации статус страны в целом и языка в частности меняется и, к сожалению, не в лучшую сторону. Постсоветские страны продолжают поддерживать контакты с Россией, многие выпускники школ едут в Россию получать высшее образование, но в то же время уровень владения русским языком у молодых людей гораздо ниже, чем до распада СССР.

Ключевые слова: русский язык, государственный язык и официальный язык; постсоветское пространство; русско-говорящий мир.

The history of Russia in the XXI century – is a period of revival of Russia, becoming as a strong state, and now the discussion about the Russian language, the Russian self-identity are particularly relevant.

One of the important factors in strengthening solidarity and strengthening integration processes in Russia, CIS countries, unrecognized South Ossetia, Abkhazia, Pridnestrovian Moldavian Republic is the

Russian language, which, without rejecting cultural differences, is a powerful mechanism for achieving interaction between people of different nationalities and the formation of general civil loyalty.

In this regard, concerted efforts to support the Russian-speaking space, promotion of Russian culture are priorities, not only in Russia but also in the countries of the former Soviet Union.

The Russian language, ranking fifth in the number of speakers (after Chinese, English, Hindi and Spanish), is one of the world's major languages and the most widely spoken language in Europe – both geographically and in the number of native speakers.

Russian is the official language in many countries of the former Soviet Union: Kazakhstan (along with Kazakh), partially recognized Republic of South Ossetia (along with Ossetian) and the self-proclaimed Pridnestrovian Moldavian Republic (along with the Moldovan and Ukrainian). The Russian language is the official language of government agencies in the following countries: Kazakhstan, partially recognized Republic of Abkhazia. In a number of administrative units of Abkhazia, Pridnestrovian Moldavian Republic the Russian language is recognized as one of the official languages. In Tajikistan, the Russian language is constitutionally the "language of interethnic communication." In Uzbekistan the Russian language is used in the registry office.

Russian is spoken in the CIS countries, Georgia, Latvia, Lithuania, Estonia, Israel, Mongolia, Finland, on Svalbard, in Eastern Europe, in Germany, France, in the big cities of the USA, Canada, China, Australia. Until 1991, Russian was the lingua franca of the USSR, de facto fulfilling the functions of the state language. It continues to be used in all countries of the formerly part of the Soviet Union. Russian remains the most popular domain zones in the largest countries of the former USSR – Kazakhstan, Abkhazia, Moldova, Pridnestrovian Moldavian Republic and others.

However, the decline in the prestige of the Russian language, which is noted in the XX century in a number of regions and countries, has led to a reduction in the number of Russian-speakers, especially among the younger generation in many of the former Soviet republics; to reduce the role of the Russian language in educational and training institutions of the CIS, where the training is increasingly conducted in the language of the titular nation, and, consequently, to a decrease in access to education in Russian. Reducing the popularity of the Russian language as the language of interethnic

communication leads to dissociation of intercultural peoples of Russia and the CIS nations.

Reducing the share of Russian-speakers among the youth is due to two main factors: the first reason is a serious reduction in the number of hours devoted to the study of the Russian language in educational institutions, and in many schools it is left only for optional study. The second factor is the demographic situation in the CIS countries: the Russian share in recent years has decreased significantly, which is due not only to move to Russia and other countries, but with a decrease in the birth rate in the Russian-speaking environment. An important role is played by the factor of the change of identity of the Russian-speaking population in connection with the need to adapt to the new social and cultural reality, as in many countries, to enroll in college or the work requires the knowledge of the language of the titular nation.

In many post-Soviet countries, the very fact of the Russian-speaking, the use of Russian as the main language of communication often causes not only cultural, but socio-economic and political problems. A kind of an indicator of the main trends of changes in the language situation in the country is the sentiments and language preferences of the post-Soviet young people as a kind of socio-demographic group, formed after the collapse of the Soviet Union. A number of the young post-Soviet republics are largely perceived through the value, mostly related to the national ideology, and are not focused on the Russian language and the Russian culture. To a certain extent an indicator of the situation in this regard is the fact that in most countries, the prevalence of the Russian language in everyday communication among young people is below its prevalence among the general population.

In some countries, the former Soviet Union educated elite is a conductor of linguistic nationalism, cultural and historical autonomy, ousting the Russian language. In others, on the contrary, it is opposed to traditionalism and ethno-nationalism, while maintaining focus on an inter-ethnic and inter-state dialogue. An indication to this trend may be common among people with higher education in the Russian language (or, on the contrary, the language of the titular nation). In most countries, the prevalence of the post-Soviet Russian language among people with higher education is greater than among those with lower levels of education. This, obviously, is the result of more Soviet practice of training, when many representatives of the national intelligentsia trained in Russian universities and / or Russian teachers in Russian.

Residents of the capitals of the former Soviet Union, tend to form a special group, which largely defines the cultural patterns, advanced behaviors and social practices. In most cases, the capitals of the CIS countries maintain the Russian influence, their citizens are focused on the value of inter-ethnic and inter-civilizational dialogue. This is especially true for the capital of Kazakhstan and Abkhazia, where half or more of the inhabitants of the capital cities use the Russian language in interpersonal communication. In the capital cities of Kyrgyzstan, Armenia and Pridnestrovian Moldavian Republic the share of the Russian-speaking population of residents is about one-third of total number of inhabitants.

The prevalence of the Russian language in the former Soviet Union varies considerably from country to country, but the dynamics of the prevalence of the Russian language is stable. You can select the following classes (types) of post-Soviet countries with different characteristics and prospects of the prevalence of the Russian language:

–Countries with a large share of Russian-speaking population, comparable to the proportion of the population of the titular nationality. On the one hand, we can say that the position of the Russian language in them is very strong, the other – the obvious linguistic division of the country sometimes goes into the political sphere due to the competition of various elite groups who use the language as an instrument of competition (Kazakhstan, Abkhazia, South Ossetia).

–Countries with a significant, but rapidly diminishing Russian-speaking community with a clear dominance of the titular nationality (Tajikistan, Armenia, Pridnestrovian Moldavian Republic).

–Countries with a small Russian diaspora and the lack of long-term migration flows to Russia. The Russian language is used mainly in the narrow elite groups – the intellectuals, the power (Kyrgyzstan).

An advanced social group of citizens of newly independent states (the youth, citizens with a higher education, residents of capital cities) are more likely to use the Russian language than the general population. This phenomenon in some countries can give rise to the phenomenon of transition of the Russian language from the mass to the elite where it will be used mainly by intellectuals, businessmen, and in international politics. Strengthening and intensification of educational, cultural, scientific and economic relations of Russia with the countries of the former Soviet Union may give rise to an increased demand for learning Russian.

To maintain the status of the Russian language in the post-Soviet countries we should:

– carry out activities which are a large-scale presentation of social initiatives in an international community;

– create a multi-format platform for exchange of views on topical issues of the cultural and language policy;

– organize the work on the issues of maintaining through the Russian language cultural orientation on Russia as a major communicative and integration partner;

– increase the functional significance of the Russian language as a means of combining the spiritual and intellectual resources in the linguistic and cultural space of Russia and the world.

We need:

1. The preservation of the Russian language as the common cultural heritage of the peoples of the world to support the culture and history of the Russian state, the rich spiritual and moral traditions established by scientists, writers, artists, historians and public figures, which are famous in Russia.

2. The development of common information, educational, social, cultural and economic space of the Russian Federation.

3. Strengthening Russia's prestige in the world community, the preservation and development of the Russian-speaking space.

4. Combining educational, cultural and scientific communities in Russia, CIS, South Ossetia, Abkhazia and Pridnestrovian Moldavian Republic.

Considering the prospects of the Russian-speaking space in the CIS, it should be noted that the primary responsibility for the maintenance of the status and support of the Russian language, of course, should lie on the countries that are home to the Russian-speaking population. The Russian Federation as the basis of the Russian people, its language and culture can and should provide protection and carry out the protection of the Russian population of the CIS countries, their compatriots. In addition, the protection of language rights and the rights of ethnic minorities is one of Russia's international obligations. We should not forget that saving the Russian language is also the strengthening of the prestige of the Russian Federation, its position on the international arena.

The essential foundation for the support of the Russian-speaking media in CIS projects are accepted and implemented by Russia:

- A program of work with compatriots abroad,
- The Federal target Program "The Russian Language",

- The State program to assist the voluntary resettlement to the Russian Federation of compatriots living abroad [9].

Thus, the analysis of the problem of the status of the Russian language in the former Soviet Union led to the following conclusions.

Firstly, the Russian language in the former Soviet space serves several important functions. First of all, it is the function of the interstate language, the language of science and culture.

Secondly, during the formation of the new independent states of the former Soviet Union there is a gradual decay of a single language area.

Third, the status of the Russian language in every country in the post-Soviet space has its own specifics. This is due to several factors, such as the features of economic and political development in the post-Soviet period, the number of Russian-speaking population living in the country, the specifics of Russia's foreign policy in relation to a particular country.

Fourth, a special role in maintaining the Russian language as a means of international communication in the CIS played by the Russian Federation, implementing a number of federal programs.

References

1. Boltovskii S.O. Preservation and Development of the Russian Language in the Context of Integration Processes in the Post-Soviet Space. Author. diss. PhD ... M., 2012. 28 p.

2. Vorontsov A.V. The Russian Language in the Post-Soviet Space. // Bulletin of the University of Herzen, № 8, 2010. Pp. 25-33.

3. Zatulin K.F. The Preservation and Strengthening of the Position of the Russian Language in the former Soviet Union in the Context of Russian Foreign Policy Strategy. M.: The Institute of Diaspora and Integration (Institute of the CIS countries), 2012. 412 p.

4. Kaziev S.Sh. Burdina E.N. The Russian Language in Modern Kazakhstan // The Russian Language in the CIS and Baltic Countries. Pp. 167-168.

5. Razdobarov V.V. On the Situation of Compatriots in the CIS Countries and their Support of the Russian Federation // [Electronic resource RIA Novosti news agency]. Electronic text data. Access: www.rian.ru

6. The Russian Language in the CIS and Baltic Countries: Int. scientific. Conf. 22-23 October. 2007. M., 2007. P. 11.

7. Stroinova A. Kyrgyzstan – the Territory of the Russian Language // Parliamentary Newspaper. 2008. № 56. P. 12.

8. The Presidential Decree of June 22, 2006 N 637 "On measures to assist the voluntary resettlement to the Russian Federation of compatriots living abroad" (as amended) URL: <http://base.garant.ru/189653/>

9. Flitman A. Rusophonia or Russophobia? What is Actually Happening with the RUSSIAN Language in the post-Soviet Space// Smisl. 2007. № 1. P. 83.