

**РАННЕЕ  
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции  
(5-8 апреля 2001 г.)

Ижевск 2001

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

\*

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УДМУРТСКОЙ

РЕСПУБЛИКИ

\*

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И

ВОСПИТАНИЯ Г. ИЖЕВСКА

\*

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

\*

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

\*

КАФЕДРА ДИДАКТИКИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ

ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

\*

РЕГИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР

РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ИЖ-ЛОГОС"

*Ребенок – лингвистический гений.*

Г. Доман

*В детстве, когда рассудок не вступил еще в полные права свои, а нервная система еще свежа и впечатлительна, иностранные языки изучаются легче, чем в зрелые годы.*

Г.Д. Ушинский

*Достаточно вспомнить, какого труда стоит изучение иностранного языка для нас и с какой легкостью ребенок усваивает тот или иной иностранный язык, чтобы увидеть, что в этом отношении ранний возраст как бы создан для изучения языков.*

Л.С. Выготский

*Кто не знает чужих языков, не знает ничего о своем.*

И. Гёте

*Каждый усвоенный язык – это новая свобода.*

Г. Штайнер

ПОСВЯЩАЕТСЯ  
70-летию Удмуртского  
государственного университета  
и 60-летию Института иностранных  
языков и литературы

**РАННЕЕ  
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы  
Всероссийской научно-практической конференции  
(5-8 апреля 2001 г.)

Ижевск 2001

УДК 37.03(045)  
ББК 74.102 я 431 + 74.202 я 431  
Р22

Редакционная коллегия:  
доктор педагогических наук, профессор **А.Н. Утехина**  
(гл. редактор); кандидат филологических наук, доцент  
**Т.И. Зеленина**; кандидат филологических наук, доцент  
**Н.М. Платоненко**; ассистент **А.В. Жукова**.

Конференция проведена при поддержке  
Поволжского гуманитарного фонда

**Р22 Раннее языковое образование: состояние и перспективы:**  
Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (5-8 апреля 2001 г.) /  
Ред. кол.: А.Н. Утехина (гл. редактор), Т.И. Зеленина,  
Н.М. Платоненко, А.В. Жукова. Ижевск: Изд. дом "Удмурт-  
ский университет", 2001. 322 с.

УДК 37.03(045)  
ББК 74.102 я 431 + 74.202 я 431

© ИИЯЛ - "Иж-Логос", общая редакция, создание оригинал-макета, 2001  
© Издательский дом "Удмуртский университет", 2001

## СОДЕРЖАНИЕ

Перечень публикаций .....	6
Предисловие .....	13
<i>Раздел I. Публикации участников конференции.....</i>	<i>15</i>
Сведения об авторах .....	290
<i>Раздел II. Программа Всероссийской научно- практической конференции "Раннее языковое образование: состояние и перспективы" (5–8 апреля 2001, г. Ижевск) .....</i>	<i>295</i>
<i>Раздел III. О деятельности Регионального научного центра раннего языкового образования "Иж-Логос" .....</i>	<i>303</i>
3.1. Историческая справка.....	304
3.2. Становление Регионального научного центра раннего языкового образования "Иж-Логос".....	305
3.3. Основные направления деятельности.....	312
3.4. О детской школе "Лингва" .....	315

## ПЕРЕЧЕНЬ ПУБЛИКАЦИЙ

*Б.Р. Абдрахманова*

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРЕ  
ТАТАРСКОГО НАРОДА .....15

*Т.И. Алексеева*

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДОШКОЛЬНИКАМ В ОСВОЕНИИ  
УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ .....17

*Т.И. Белова*

ЯЗЫК В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА (К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ  
ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОСНОВЕ) ....19

*Г.П. Белорукова*

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В МОЛОДОМ ПОКОЛЕНИИ УДМУРТИИ  
(ЭТНОСОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) .....21

*В.А. Булдаков*

ЭЙДОС КАК МЕНТАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ БАЗИС ЛЕКСИЧЕСКОГО  
ЗНАЧЕНИЯ .....26

*О.Н. Бушмакина*

ФИЛОСОФСКИЙ "ПОВОРОТ" К ЯЗЫКУ .....33

*С.О. Вальдес*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ .....37

*В.В. Вартанова*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ  
СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....39

*Ева Ватэ*

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ОТ 6 ДО 14 ЛЕТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) .....42

*Л.К. Веретенникова, Е.В. Гришина*

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....51

<i>Л.К. Веретенникова, И.М. Заплетаев</i>	
КОМПЬЮТЕРНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ .....	53
<i>Л.К. Веретенникова, Е.В. Мухачева</i>	
УСИЛЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ЭФФЕКТА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ .....	55
<i>Е.А. Ганжа</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ .....	56
<i>Р.И. Гатауллина</i>	
КАК ПОСТРОИТЬ ЛЕСЕНКУ УСПЕХА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК .....	62
<i>О.Н. Голубкова</i>	
ДРАМАТИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	65
<i>В.Ф. Губайдуллина, Е.А. Романова</i>	
ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	68
<i>Е.В. Ермолаева</i>	
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА .....	69
<i>А.В. Жукова</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ) .....	72
<i>А.А. Зеленина</i>	
ПРОБЛЕМА СИМВОЛИЧЕСКОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ .....	75
<i>Т.И. Зеленина</i>	
РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПЕРВЫЙ ШАГ К МНОГОЯЗЫЧИЮ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ) .....	78



<i>Т.И. Зеленина, А.Н. Утехина</i>	
ПРОЕКТ КОНЦЕПЦИИ "МНОГОЯЗЫЧИЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ" (РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ) .....	82
<i>Л.А. Иванова, В.В. Вартанова</i>	
РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВАРЕЖКОВОГО ТЕАТРА) .....	85
<i>И.Ю. Калинина</i>	
МЫ ЖДЕМ ГОСТЕЙ – НАШИХ ОБУЧАЕМЫХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА) .....	88
<i>О.Г. Касимова</i>	
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КУРСА "ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ" В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ДОШКОЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ .....	91
<i>Н.В. Ковтун</i>	
"МЕТОД ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАЛЬНОГО ОПЫТА" И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	94
<i>Н.Г. Комратова</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	100
<i>Г.А. Корняева</i>	
НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ .....	105
<i>Г.С. Кортаева</i>	
НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО В УДМУРТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (О ЛЕКЦИЯХ ПО ПЕДОЛОГИИ) .....	108
<i>Ю.Н. Кочурова</i>	
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ .....	112
<i>О.А. Кравченко</i>	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	117

<i>Р.А. Кузнецова</i>	
КОННОТАТИВНАЯ ЛЕКСИКА УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА В ПЕСНЯХ	.....122
<i>Р.А. Кузнецова</i>	
ТИПОЛОГИЯ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	.....126
<i>Р.Г. Латыпова</i>	
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	.....131
<i>Л.В. Литвинова</i>	
О СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ "УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА" НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	.....133
<i>Н.А. Малкина</i>	
СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	.....135
<i>Ю.М. Малый</i>	
РОЛЬ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	.....143
<i>Е.В. Маришкина</i>	
НЕКОТОРЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ПОСОБИЯ "ВЕСЁЛЫЙ АНГЛИЙСКИЙ"	.....146
<i>Т.А. Маркова</i>	
РАБОТА НАД ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	.....149
<i>Н.В. Маханькова</i>	
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ ТВОРЧЕСТВА	.....152
<i>А.Х. Мерзлякова</i>	
ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	.....155
<i>В.А. Новоселова</i>	
О РОЛИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА	.....162

<i>Е.В. Осмина</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ .....	166
<i>Т.И. Останина</i>	
КОМНАТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО БЫТА ПРИ ДЕТСКИХ САДАХ Г. ИЖЕВСКА (ОПЫТ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РАБОТЫ) .....	171
<i>Ю.С. Перевозицков</i>	
КЫТЫСЬ МЫНАМ КЫЛОСЭ? (ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ФАНТАЗИЯ О МОЕМ ЯЗЫКЕ) .....	176
<i>Н.М. Платоненко, Н.Ю. Студеникина</i>	
К ВОПРОСУ О РАБОТЕ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЯ .....	182
<i>В.М. Рахманова</i>	
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	186
<i>Е.А. Романова, Л.А. Кочергина</i>	
ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	190
<i>Э.А. Салихова</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	191
<i>Г.И. Сафонова</i>	
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ .....	197
<i>И.Н. Сипакова</i>	
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ .....	204
<i>Н.Ю. Студеникина</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	206

<i>Л.В. Сюткина</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ) .....	210
<i>О.Г. Твердохлеб</i>	
ПОНЯТИЕ "ИНСТРУМЕНТ" В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	212
<i>Г.С. Трофимова</i>	
ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЭДУКОЛОГИИ .....	214
<i>А.Н. Утехина</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	217
<i>А.Н. Утехина, Н.А. Бердышева</i>	
РОЛЬ РУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА .....	228
<i>М.В. Фадеева</i>	
РОЛЬ СПЕЦКУРСА "РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ" В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАННЕМУ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ .....	233
<i>Р.Ф. Фаткулина</i>	
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	236
<i>Р.Ф. Фаткулина</i>	
ИГРА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	243
<i>Т.Н. Федуленкова, А.Н. Шарова</i>	
ОБРАЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ В РАННЕМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	248
<i>В.М. Филатов</i>	
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	252

<i>Л.В. Филиппова</i>	
К ВОПРОСУ О ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВАХ .....	258
<i>Л.В. Филиппова</i>	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	264
<i>Л.В. Филиппова</i>	
ЧТО МЫ ЗНАЕМ О НИХ (ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИКЕТНЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНЦЕВ И РУССКИХ) .....	272
<i>К.П. Цыбина</i>	
О ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИЯМ И ОБЫЧАЯМ УДМУРТСКОГО НАРОДА .....	277
<i>А.П. Чудинов</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ .....	279
<i>А.Е. Шапкин</i>	
О ВОЗМОЖНОСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО .....	281
<i>О.Б. Широких, Ю.В. Сتيкина</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСАХ ПРИ РАННЕМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	284
<i>И.В. Юрова, Л.В. Елизарова</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ .....	296

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Одним из приоритетных научных направлений Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета является раннее языковое образование. Более десяти лет ученые ИИЯЛ занимаются проблемами раннего обучения иностранным языкам. В результате научно-методической деятельности была открыта кафедра дидактики раннего обучения иностранным языкам (1997 г.), которую возглавила профессор А.Н. Утехина. По инициативе кафедры внесена в реестр в рамках специальности "Филология" новая специализация "Обучение иностранному языку в раннем возрасте", утвержденная Советом по филологии УМО российских университетов.

Исследования коллектива кафедры представляют интерес и, в частности, для национальных регионов России. Мы убеждены, что один из способов сохранения национальных языков – это создание многоязычной среды. Чем больше языков знает человек, тем бережнее он относится к родному языку и родной культуре и воспринимает с уважением иной язык и культуру. В настоящее время в дошкольных учреждениях Удмуртской Республики детей обучают русскому, удмуртскому, татарскому, еврейскому и иностранным языкам.

При кафедре дидактики раннего обучения ИЯ создан Региональный научный центр раннего языкового образования "Иж-Логос". Коллектив центра разрабатывает теоретико-методологические основы проектирования раннего языкового образования и апробирует современные педагогические технологии обучения дошкольников и младших школьников родному / неродному и иностранным языкам на интегративной основе. Наряду с этим разрабатывается концепция "Многоязычие в полиэтническом регионе" и оригинальные методики обучения двум государственным (русскому и удмуртскому) и иностранным языкам. Реализация данных направлений работы центра происходит в совместной деятельности специалистов дошкольных и школьных учреждений, преподавателей, научных сотрудников высших учебных и научно-исследовательских учреждений.

Многолетняя научно-исследовательская и практическая деятельность центра на городском, республиканском и региональном уровнях позволила объединить специалистов по

раннему языковому образованию и провести Всероссийскую конференцию "Раннее языковое образование: состояние и перспективы".

В конференции приняли участие более двухсот человек. На пленарных заседаниях были заслушаны научно-теоретические доклады, на секционных заседаниях обсуждались научно-методические сообщения. Для участников конференции ведущие специалисты ИИЯЛ провели мастер-классы и открытые занятия в детской школе "Лингва".

В рамках конференции состоялся семинар "Обучение иностранным, национальным и родному языкам" в контексте современных стратегий развития раннего языкового образования. Участники конференции и семинара пришли к убеждению, что ориентация на включение национально-культурного компонента в образовательный процесс будет способствовать развитию идеи многоязычия в полиэтнических регионах.

Доклады и сообщения участников конференции вошли в данный сборник. Авторами представленных публикаций являются специалисты дошкольных учреждений, учителя школ различного уровня, преподаватели средних специальных и высших учебных заведений. По рекомендациям участников в настоящий сборник включены Программа конференции, а также информация о деятельности Регионального научного центра раннего языкового образования "Иж-Логос".

Выражаем благодарность главному редактору Всероссийского научно-методического журнала по раннему обучению иностранным языкам "Класс!" В.М. Филатову (г. Ростов-на-Дону) и заведующей кафедрой методики и второго иностранного языка Башкирского государственного университета Л.К. Мазуновой (г. Уфа) за помощь в организации конференции, а также за финансовую поддержку ректору УдГУ профессору В.А. Журавлеву и Поволжскому гуманитарному фонду.

Т.И. Зеленина,  
директор ИИЯЛ УдГУ

Раздел I  
**ПУБЛИКАЦИИ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ**

Б.Р. Абдрахманова (*Ижевск*)

**ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К  
КУЛЬТУРЕ ТАТАРСКОГО НАРОДА**

Вот уже полтора года идет работа в татарской группе ДООУ № 247 г. Ижевска. Группа разновозрастная, дети с 3 до 7 лет. Большинство ребят на начало обучения не знали татарского языка. При обучении языку учитывались индивидуальные способности детей. Сотрудники детского сада, работающие в национальной группе, стараются привить детям интерес к родному языку, вызвать желание говорить по-татарски, расширить их знания о национальной культуре, традициях татарского народа.

Используя разные приемы и формы учебной работы, мы приходим к пониманию, что родная речь должна быть предметом не только специальных занятий. Так, например, большие возможности для ее развития дают занятия по музыке. Музыкальный руководитель – молодая, энергичная солистка ансамбля "Шаян йолдызлар" – Саджида Миргасимовна Фахреева подтвердила вышеназванное положение своей работой. Несмотря на небольшой опыт работы она быстро нашла общий язык с детьми. С огромным интересом дети идут на музыкальные занятия. Они любят разучивать татарские песни, прибаутки, татарские танцы. На занятия постоянно "приходят" герои из татарских народных сказок. На музыкальных инструментах дети играют как русские мелодии, так и мелодии в обработке татарских композиторов.

Воспитатели инсценируют русские народные сказки в переводе на татарский язык: "Теремок" ("Теремкэй"), "Репка" ("Шалкан"), "Колобок" ("Йомры икмэк"). Материал, полученный на занятии, дети закрепляют в самостоятельной деятельности.

В группе оформлен уголок "ряжени" с татарскими национальными костюмами; детям очень нравится их надевать, мальчики постоянно ходят в тубетейках, девочки надевают жилеты, калфаки. Это помогает познавательному развитию и способствует обогащению и расширению словаря.

Интересно прошел новогодний праздник "Яна ел". Сотрудники поставили для детей сказку "Йомры икмэк" ("Колобок"). Даже сам Дед Мороз говорил на татарском языке.



Очень радовались детишки. Родители остались довольными, потому что впервые они услышали своих детей, поющими и выразительно читающими стихи на татарском языке.

Каждый год в детском саду проходит конкурс стихов, на котором дети читают стихи детских поэтов Габдуллы Тукая, Шавката Галиева и других. Наши дети принимали участие в районном конкурсе татарской поэзии.

Ежегодно отмечаем праздник "Навруз" – "Новый день" – наступление Нового года по солнечному летоисчислению, который совпадает с весенним равноденствием. Это – один из наиболее ярких и красочных мусульманских праздников.

Как показал наш небольшой опыт подготовки и проведения совместных мероприятий с детьми и их родителями, еще много чудесных народных тайн хранят некоторые семьи. Оказалось, что многие родители, особенно бабушки и дедушки, являются прекрасными рассказчиками татарских сказок, потешек, небылиц, исполнителями татарских народных песен, танцев, игр.

Высшая награда их талантам – восторг, удивление, гордость ребятишек за своих пап, мам, бабушек и дедушек. У детей возникает желание попробовать свои силы, самим спеть, сплясать или просто послушать игру на гармонии. Каждому родителю хочется увидеть глаза своего ребенка и понять, что тот полюбил мелодию, запомнил игру и ждет повторения того музыкального отрывка, который ему особенно понравился.

Все это в полной мере проявилось на празднике мам, где родители были активными участниками, играли вместе с детьми в татарские игры, плясали, пели песни, участвовали в разных конкурсах. В завершении праздника его участники произносили друг для друга нежные, добрые, ласковые слова на родном татарском языке.

Праздник вызвал интерес у родителей, стремление к организации подобных мероприятий.

После праздников проводятся беседы с детьми. Воспитатели обращаются к детям с вопросами о том, какие впечатления, эмоции вызывает у них татарская речь. Дети говорят, что звучание родной речи напоминает им журчание ручейка, пение птиц, шелест травы.

Каждый раз слышим от родителей, что они благодарны нам за то, что мы воспитываем у детей национальные чувства, любовь к родному языку, национальной культуре, традициям и обычаям.

Татарская культура, традиции, обычаи – все это дорого для наших детей. Родной язык – отца и матери язык, самое главное богатство любого народа.

Т.И. Алексеева (*Ижевск*)

## **О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДОШКОЛЬНИКАМ В ОСВОЕНИИ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

Дошкольное национальное воспитание и образование включают в себя наряду с изучением удмуртского языка изучение удмуртской национальной культуры. Одной из задач обучения детей удмуртскому языку является преодоление негативного отношения некоторых родителей к приобщению к удмуртскому языку и культуре. Основные задачи при обучении родному языку мы видим в формировании положительных мотивов к изучению удмуртского языка, в воспитании интереса и уважения к языку коренной национальности Республики, в принятии детьми всех национальностей (в наших группах есть дети русской, удмуртской, татарской, армянской, немецкой национальностей) удмуртского языка и национальной культуры удмуртского народа.

Следующие дидактические условия способствуют достижению данных задач:

- оформление национальной комнаты удмуртского быта, где представлены этнографические предметы удмуртского народа: утварь, посуда, ковры, национальная одежда, орудия труда удмуртов конца XIX – начала XX вв.;

- использование на занятиях аудио- и видеоматериалов на удмуртском языке, современной народной музыки и песен в исполнении фольклорного ансамбля под руководством Алексеевой Т.И. и Корняевой Г.А., созданного в нашем детском саду;

- использование на занятиях национального фольклора (сказок, стихов, поговорок, пословиц, обычаев удмуртского народа);

- использование на занятиях произведений удмуртских живописцев: В. Морозова, И. Мустаева, П. Елкина, В. Виноградова и др.;

- обучение детей удмуртскому языку высококвалифицированными специалистами (Г.А. Корняева, Т.И. Алексеева, Т.И. Чебышева).

Преподаватели удмуртского языка постоянно совершенствуют свое педагогическое мастерство и методику преподавания удмуртского языка.

В реализации задач, стоящих перед коллективом детского сада при национальном центре, большую роль играет психологическая служба, возглавляемая автором. Свою основную задачу мы видим в работе с эмоциональными состояниями детей (апатия, замкнутость, напряженность, тревожность) в процессе усвоения ими родного языка. Подобные негативные состояния омрачают жизнь ребенку. Целенаправленная работа по оказанию психологической помощи является в данном случае необходимой.

Одной из эффективных форм оказания психологической поддержки, как показывает опыт, являются занятия по психологической разгрузке дошкольников. У ребенка появляется возможность общаться с другими детьми в непринужденной обстановке, испытывать сопереживание, полностью открыться другим и почувствовать их искреннее расположение к себе, научиться самому принимать себя таким, какой есть. На этих занятиях дети приобретают эмоционально пережитое знание о родственности людей, об их человеческой сущности, о замечательных человеческих качествах – доброте, отзывчивости, искренности.

Что же происходит с психикой ребенка во время игры на удмуртском языке в ситуациях общения с воспитателями и гостями центра – носителями языка? Формируется минимальный коммуникативный уровень, заключающийся как в использовании речевых образцов на удмуртском языке, так и в использовании социокультурных навыков поведения, речевой этики, проявляющийся в умении вступать в разговор, продолжить и закончить его.

Осуществляется распространение нашего опыта среди преподавателей удмуртского языка г. Ижевска и Удмуртской Республики (учеба, семинары, консультации на базе национального центра).

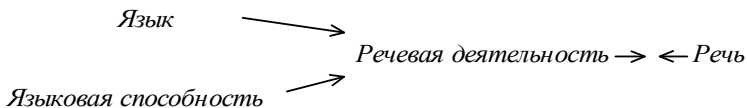
Раннее обучение удмуртскому языку является одним из путей к многоязычию в нашей многонациональной культуре.

Т.И. Белова (*Ижевск*)

## **ЯЗЫК В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА (К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОСНОВЕ)**

Анализ процесса овладения языком в детстве в логике разных предметных областей представляется нам целесообразным, прежде всего, вследствие сложной структуры базового понятия нашей работы, каким является "язык". Поскольку та объективная реальность, с которой имеют дело родители и учителя в процессе обучения языку, то чудо, которое рождается на наших глазах, когда ребенок в процессе овладения языком "оречевляется" (собственно, "очеловечивается"), не сводимо к одному исчерпывающему определению "язык – это...".

Сложность и неоднозначность языка как предмета исследования можно проиллюстрировать предложенной лингвистом Ф. Де Соссюром характеристикой составляющих понятия "язык". Вот описанная Соссюром четырехчастная структура (*сх. наша – Т.Б.*):



Под *языком* Соссюр понимает абстрактную индивидуальную систему средств выражения (знаков и значений), имеющую раз и навсегда определенную структуру.

*Языковая способность* рассматривается как видовая человеческая функция, в основе которой лежит собственно человеческая мозговая организация психических процессов, которая обуславливает способность принять дар речи. Языковая способность как механизм оречевления формируется в процессе усвоения языка как системы.

Язык и языковая способность объединяются Соссюром в понятие *речевая деятельность*. Речевая деятельность представляет собой своего рода инвариант, модель речевосприятия и речепроизводства, в соответствии с осуществляются отдельные акты говорения и понимания.

И наконец, собственно *речь* рассматривается как индивидуальные акты, в которых реализуется общечеловеческая

языковая способность через посредство языка как социально кодифицированной системы знаков и значений.

Как мы видим, каждая из четырех составляющих не является изолированной от других, а включается в сложную систему взаимодействия, из которой складывается то, что в житейском обиходе и научных трактатах называется просто и, на первый взгляд, очень определенно, "языком".

Отсюда понятно, что такой объект исследования, как "язык", может быть предметом многих наук: язык как систему изучает "чистая лингвистика", язык как особую психическую функцию изучает общая психология, законы речепорождения (речевой деятельности) – психолингвистика, собственно человеческую мозговую организацию "дара речи" исследует нейропсихология (и нейролингвистика) и т.д.

Каждая из предлагаемых моделей отвечает на свою часть вопроса: что есть язык, и что из себя представляют процесс овладения языком и процесс обучения языку. Нейропсихологическая модель дает представление о мозговой организации речевой способности и последовательности ее формирования; психологическая модель показывает путь становления речи как высшей психической функции, где основным является вопрос о мотивах овладения речью и об отношении речи и сознания; психолингвистическая модель показывает поэтапное формирование структуры речевой деятельности в процессе овладения языковой системой; лингвистическая модель дает представление о языке как явлении.

В свою очередь, дидактическая модель обобщает основные представления о языке и способах овладения им, сформулированные в каждой из выше рассмотренных моделей, на их основе выстраивает процесс обучения.

Учитель языка (мы сознательно не проводим различий между усвоением родного и иностранного языков, а под словом учитель будем подразумевать "культурного взрослого", т.е. человека, в общении с которым происходит овладение языком) имеет дело, с одной стороны, с "целостностью" – говорящим и думающим ребенком во всем его своеобразии и, как следствие, ненормативностью, несхематичностью, а с другой – с необходимостью перевести "дар речи" с уровня автоматизированного пользования языком на уровне сознательного владения им.

Однако повседневная (подчас не бросающаяся в глаза) работа родителей, воспитателей и учителей не оставляет им времени на умозрительное витание в теоретических облаках и терминологические дискуссии – что есть язык? каковы его функции? какое место ему отводится в психическом развитии ребенка? и т.п. – их работа строится зачастую на интуитивном понимании "что такое хорошо, и что такое плохо?" в деле обучения языку. Применительно к повседневному процессу обучения языку такое положение естественно, потому что всякий анализ (классификация, упорядочивание) живого процесса с целью выделения законов и построения оптимальной модели его протекания неизбежно обедняет, упрощает и искажает его живой непосредственный характер. Всякое размышление по определению приостанавливает собственно деятельность: задумавшийся учитель подобен Гамлету перед лицом весьма капризной и требующей к себе внимания (а не внутреннего самосозерцания на предмет смысла педагогической деятельности и ...) детской публики.

Однако обращение к теоретическим построениям на тему "Язык в развитии ребенка" может оказаться бесполезным, поскольку начало собственной сознательной педагогической деятельности в области преподавания языка так или иначе требует наличия собственных представлений о языке и его месте в развитии ребенка.

Г.П. Белорукова (*Ижевск*)

### **ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В МОЛОДОМ ПОКОЛЕНИИ УДМУРТИИ (ЭТНОСОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

В 1997 г. Удмуртским государственным университетом было проведено этносоциологическое исследование обучающейся молодежи Удмуртии средних школ, ПТУ, техникумов, вузов по программе изучения духовного мира личности, системы ценностей молодежи и межнациональных отношений. Было опрошено 1585 учащихся средних школ, начиная с 14 лет, и 1012 – высших школ [1].

Особое внимание было обращено к языковым процессам: изучались степень знания национальных и русского языков, отношение к языкам, предпочтения и ориентация детей в этом

вопросе и др. В данном сообщении изложены некоторые результаты этого направления исследования по группе учащихся средней школы (общеобразовательной и профессиональной).

Отвечая на вопрос: "В какой степени Вы знаете язык своей национальности?", 95,7% сельских русских учащихся определили себе уровень "знаю хорошо". Сельские удмурты с такой степенью знания составили 44,2%. Содержание оценки "хорошо знаю язык" было обозначено исследователями заранее и означало: "могу говорить, читать и писать на этом языке".

Слабо знающих язык своей национальности удмуртов ("в основном только говорю, и то редко") зафиксировано в сельской местности 39,2% и 16,5% – не знающих. В городской местности удмурты распределились так: "хорошо знаю" – 17,4%, "слабо знаю" – 46,5%, "не знаю" – 35,7%. Татары города – 18,3%, 67%, 14,8% – соответственно. Русские: 94,9% – "хорошо знаю".

Обратим внимание на соотношение названных показателей знания языка своей национальности с показателями признания его как родного. 66,9% сельских удмуртов признают родным язык своей национальности; городские удмурты – 35,7%. Городские татары, признающие родным татарский язык, имеют показатель 61,7%.

Надо заметить, что степень знания удмуртского языка удмуртскими детьми значительно понизилась по сравнению с данными, полученными при более раннем изучении этих вопросов. В 1989 г. показатель "хорошо знаю удмуртский язык" был выше в 1,75 раза в городе и в 1,63 раза выше в селе, чем в 1997 г. Доля незнающих удмуртского языка городских учащихся-удмуртов в 1989 г. была почти такой же, а в сельской местности она была значительно ниже по сравнению с 1997 г. Снизился к 1997 г. и показатель признания языка своей национальности в качестве родного, а именно: в городе в 1,6 раза, в селе в 1,3 раза.

Насколько активно функционируют национальные языки в семьях, в домашнем общении? По ответам удмуртских детей оказалось: в сельской местности в 23,4% семей общение идет в основном на удмуртском языке, в городской – лишь в 4,8%. На двух языках – удмуртском и русском – общаются в 62,2% семей в сельской местности, в 67,8% – в городской. Только на русском языке говорят в семьях у 14,4% сельских детей-удмуртов, в 27,4% – городских.

В двуязычных семьях удмуртский язык осваивается детьми, на наш взгляд, неплохо: в таких городских семьях дети-

удмурты знают язык своей национальности на уровень "хорошо" – 18,1%, "слабо" – 58,1%, не знают 23,8%. В сельских те же показатели равны соответственно 34,7%; 52,0%; 13,3%. Удмурты в семьях, разговаривающих только на русском языке, почти совсем не имеют результата "хорошо знаю удмуртский язык". Даже в сельской местности в подобных семьях, несмотря на, возможно, национально-смешанный состав окружения, такая степень знания языка крайне редко встречается (7,5%). Большинство не знают язык.

В семьях татарских городских детей, где говорят только по-русски, татарский язык усвоен слабо у 35,5%; у 67,4% – нет знания татарского языка. В двуязычных семьях дети знают свой язык либо хорошо (21,3%), либо слабо (72,3%). Не знают только 6,4%.

На бытование двуязычия или одного языка влияют и другие факторы: национальный состав первичного коллектива, ближайшего окружения; национальный состав населенного пункта, особенно сельского. В сельских райцентрах, например, лишь 9,7% семей у изученных нами детей-удмуртов разговаривают только по-удмуртски, а в сельских поселениях иного статуса – 43,3%. В поселениях последнего типа разговаривают дома только по-русски лишь 12,4% удмуртов, а в райцентрах – 15,2%. Остальные двуязычны: в райцентрах – 74,4%, в рядовых поселениях – 44,3% (все данные здесь – только по удмуртской группе).

К каким же языкам проявляют интерес учащиеся среднего звена образовательной системы? На заданный вопрос: "Какой язык Вы хотели бы изучить дополнительно?" были получены такие результаты (от общего числа опрошенных сельских детей всех национальностей): русский язык – 7,3%, удмуртский язык – 13,5%, татарский язык – 5,9%, иностранный язык – 70%. В городской местности тот же вопрос дал следующие результаты: русский язык – 2,8%, удмуртский язык – 8,2%, татарский язык – 6,7%, иностранный язык – 78,7%. По условию вопроса мог быть выбран только один ответ из предложенного ряда вариантов.

Интересные данные получены по вопросу: "Желаете ли Вы изучить удмуртский язык?" Вопрос был задан детям всех национальностей. В целом по общему количеству опрошенных выразили такое желание 33,7% учащихся в городах и 59,8% в селах. По национальным группам это выглядит так: русские дети



в городе – 24,5%, в селе – 44,6%; удмурты в городе – 67%, в селе – 72,7%; татары в городе – 29,6%.

В 1989 г. примерно такой же показатель был у удмуртов в городской местности – 65,1%; в сельской он немного снизился к 1997 г.: с 80,9% до 72,7%.

Дети-удмурты, назвавшие родным удмуртский язык, проявляют большее внимание к этому вопросу (81,5%), чем дети с родным неудмуртским, чаще всего русским, языком (58,8%). Отрицательный ответ получен от 15,8% детей с родным удмуртским языком и от 37,8% с родным неудмуртским языком (все данные здесь – по городской местности).

В сельской местности ответ "желаю изучать удмуртский" – у 72,1% с родным удмуртским и 72,8% с родным неудмуртским языком. Отрицательный ответ у 10,2% с удмуртским и 24% детей с неудмуртским родным языком. В сельской же местности у детей с родным удмуртским языком фиксируется значительная доля не давших ответа на поставленный вопрос (16,7%); в городе таких всего лишь 2,4%.

Русских детей с родным русским языком, ответивших положительно о желании изучать удмуртский, – 24,3% в городе, 44,2% в селе. Отрицательно – 72,0% в городе и 48,6% в селе. Родной нерусский язык у русских встречается крайне редко.

Городских татар с родным татарским языком, желающих изучать удмуртский язык, – 30,1%, не желающих – 64,7%. Городских татар с родным нетатарским языком, желающих изучать удмуртский, – 26,2%; не желающих изучать удмуртский – 66,7%.

Удмурты, не желающие изучать удмуртский язык, чаще встречаются в общеобразовательной школе или в ПТУ; в техникуме – доля их значительно меньше: 35,8%, 30,6%, 19,7% (городские школа, ПТУ, техникум). В сельской местности не желающих меньше. Эти показатели не зависят от статуса сельского населенного пункта. Положительный ответ чаще встречается в национально-смешанных поселениях (до 81%). Среди ижевских школьников-удмуртов, например, 71,7% ответили положительно; среди глазовских (городские удмурты) – 56,7%.

Как сочетается степень знания языка своей национальности с уровнем национального самосознания детей? 10% городских удмуртов и 19,4% сельских удмуртов на вопрос о степени значимости национальной принадлежности (этничности)

ответили: "Для меня очень важен вопрос национальности". В 1989 г. таких ответов было 26,3% в городе и 33,5% в селе. В 1997 г. безразличных к этому вопросу удмуртов оказалось 42,6% в городе и 25,9% в селе; в 1989 г. было 27,3% в городе и 17% в селе. Но зависимости этих показателей от степени знания языка своей национальности не обнаруживается. Гораздо более связан с такой ориентацией признак "признание родным языка своей национальности".

Итак, языковая ситуация в молодом поколении Удмуртии (молодежь, обучающаяся в системе среднего общего и профессионального образования) может быть охарактеризована следующими чертами:

– Национальные языки и язык межнационального общения (русский) функционируют в тесном содружестве; в семейном общении весьма развито двуязычие. Молодое поколение приобщено к этим традициям.

– В речевом общении национальностей фиксируется достаточно высокий уровень толерантности. То же самое можно утверждать по поводу межличностных межнациональных отношений. Этнические особенности воспринимаются как естественная данность и ценность.

– Многие дети разных национальностей желают изучать удмуртский язык.

– Большинство детей сообщили о своем желании изучить иностранные языки.

– В формировании этнических ориентаций и самосознания национальный язык не всегда является обязательной, базовой основой этого процесса. В качестве основ этнической идентификации может быть назван весь комплекс этнических признаков, в особенности культура – фольклорная и профессиональная, обычаи, традиции и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Задачи, методика и первые результаты этой работы опубликованы в журнале "Вестник Удмуртского университета". 1999. № 4. С. 22-49.

В.А. Булдаков (*Ижевск*)

## **ЭЙДОС КАК МЕНТАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ БАЗИС ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ**

Поскольку в современных лингвистических исследованиях все чаще обоснованно ставится вопрос о степени адекватности редукционистского рассмотрения языка как изолированной системы, существующей как бы помимо человека, то из этого вытекает аргументированный вывод о том, что для полного понимания языковых явлений необходим наиболее полный учет дихотомических отношений "язык – человек" [10].

Указанная дихотомия "язык – человек" является лишь частным случаем более общих и полных трихотомических отношений "универсум – язык – человек". Это объясняется тем, что в конечном итоге любой лексико-семантический феномен, означая предметы, процессы и отношения окружающего мира как совокупности объектов номинации, является одновременно и, прежде всего, феноменом человеческого сознания, что хорошо известно в философии, логике, психологии, прагмалингвистике, психолингвистике и целом ряде других дисциплин, рассматривающих язык как психосоциальный феномен ментального характера, в котором субъективно отражается универсум.

Из сказанного выше вытекает, что в значении знаменательных слов отражены в обобщенном виде предметы, явления и процессы как фрагменты этого ментального отражения, выявленные в результате социально-культурного опыта языкового коллектива, социума, языковой личности. На очевидную зависимость слова от чувственно-образной предметности обращал особое внимание еще Св. Августин (354–430) [3: 179]. Добавим к этому, что в значении часто отражается не только сама реалья в своих чувственно-образных признаках, но и связи между этими признаками, а также отсутствие, наличие и характер связей между признаками различных реалий и, следовательно, между самими этими реалиями.

Излагаемое нашло свое убедительное подтверждение и в лингвистической концепции В. фон Гумбольдта, согласно которой слово обладает дуализмом, являясь одновременно как лингвистическим знаком, так и ментальным отражением [2: 320], т.е., являясь элементом языковой системы, слово в то же время

есть отпечаток обозначенного им фрагмента универсума в сознании языковой личности.

По указанным причинам при рассмотрении целого круга проблем, связанных с семантическими исследованиями, невозможно ограничиться их чисто системно-знаковыми аспектами и обойтись без их рассмотрения с металингвистических (прежде всего с менталингвистических, т.е. имеющих в виду отношение "язык – сознание") позиций. Это с необходимостью вытекает из того, что именно в процессе познания универсума языковым коллективом, социумом, языковой личностью в языке реализуются многочисленные, многообразные и неразрывно связанные друг с другом "элементы познавательного, эмоционального, оценочного, этического, эстетического, интенционально-целевого характера" [2: 11].

В развитие идеи В. фон Гумбольдта о том, что значение слова возникает лишь благодаря деятельности человеческого сознания [2: 76], А.А. Потебня правомерно заметил следующее: "Когда я говорю, а меня понимают, то я не перекалдываю целиком мысли из своей головы в другую... Каждое лицо с психологической стороны есть нечто вполне замкнутое, в котором нет ничего, кроме произведенного им самостоятельно... Чтобы думать, нужно создать (а как всякое создание есть собственное преобразование, то преобразовать) содержание своей мысли, и, таким образом, при понимании мысль говорящего не передается, но слушающий, понимая, создает свою мысль" [8: 226].

Поэтому представляется вполне оправданным, что в лингвистических работах, посвященных теории значения, последнее все чаще рассматривается как онтологически детерминированный, замкнутый в человеческом сознании ментальный феномен, выводимый из человеческого культурно-исторического опыта и знания и носящий образный характер. Это обосновывается тем, что "жизненный опыт человека, неоднократное знакомство с предметами, относящимися к определенным категориям, неизбежно ведет к знанию предмета и к образованию в его сознании инвариантного образа предмета" [9: 150].

Языковые знаки в рамках данного подхода не рассматриваются как некие носители значений, поскольку значения "не заключены в них, не составляют часть материального тела знака. Более точно то представление, что знаки не несут и не передают значения (это метафоры) от одного

человека к другому, а индуцируют тождественные или сходные значения, возбуждают аналогичные информационные процессы в двух сознаниях" [7: 16]. К подобному же мнению приходят и исследователи, рассматривающие лексическое значение как феноменологический объект, т.е. как образы и представления, а также и часто связанные с ними эмоции и оценки, возбуждаемые в мозгу носителей языка, как "социальный опыт коммуниканта, актуализируемый при продуцировании, восприятии и понимании речевых сообщений" [11: 82].

Образ, именуемый иногда также "представлением" или "эмпирическим компонентом", нередко включается отечественными исследователями в содержательную структуру слова в качестве ее составной части [ср. 4: 18; 5: 108]. На образный характер значения указывают и многие немецкие исследователи, используя преимущественно термин "Abbild" [14: 281; 16: 7; 17]. Число противников образной концепции значения невелико (см., например [15]), а их возражения против образности в языке носят по преимуществу умозрительно-абстрактный характер, не вполне согласующийся с реальными языковыми фактами.

Исходя из данной концепции, рассматривающей лексическое значение не только как системно-знаковую категорию, но и как некий инвариантный отпечаток реалии, как образ, существующий в индивидуальном и/или коллективном сознании, целесообразно критически рассмотреть понимание термина "образ", имея в виду лексическое значение как феноменологический, в духе А.Ф. Лосева [6], факт.

Понятие "образ" употребляется в целом ряде научных дисциплин (философии, искусствоведении, психологии, литературоведении), в каждой из которых оно истолковывается по-разному. Понятие это, по существу, не принадлежит ни одной конкретной науке. Вследствие этого и в лингвистике оно диффузно и лишено терминологически ясного, непротиворечивого определения.

Неопределенность лингвистического толкования термина "образ" приводит к тому, что в известных автору словарях лингвистических терминов словарная статья "образ" отсутствует. При этом, однако, в некоторые из них включены термины, производные от слова "образ", например: "образный", "образно-метафорический" [1: 275], которые, таким образом, определяются через недефинированное понятие. По изложенным соображениям в данной работе представляется целесообразным отказаться от

оперирования словом "образ" и пользоваться понятием "эйдос" (от греческого εἶδος – *образ, сущность, форма*), восходящим к Платону, Пармениду и Аристотелю, широко употреблявшимся в античной и средневековой философии и использовавшимся также в феноменологии Э. Гуссерля и А.Ф. Лосева. Слово "образ" в дальнейшем будет использоваться в данной работе лишь в традиционно употребляющихся словосочетаниях (например, *образное мышление*), а также в цитатах авторов, пользующихся этим словом.

Понятие "эйдос" удобно для интернационального использования, терминологично (в отличие от слова "образ" лишено общеупотребительного значения), легко произносится, воспринимается и запоминается, а также обладает развитыми словообразовательными потенциями, например: *эйдосимволический, эйдетичность, анэйдетичный* и т.п. Заметим, что и в этом смысле "эйдос" как термин выгодно отличается от явно неудачного понятия "образ", производное от которого "безобразный", несмотря на постоянно ставящееся ударение (что само по себе не слишком удобно), постоянно ассоциируется со словом "безобразный".

Эйдос в настоящем исследовании определяется как гносеологически, социально и психологически релевантная сущность реалии, отраженная в человеческом сознании в виде субъективного отпечатка фрагмента (т.е. объекта, процесса или события) универсума, в обобщенном и типизированном виде отражаемого, трансформируемого и воспроизводимого в человеческом сознании и способного находить вербальное воплощение в акте номинации.

При этом наиболее адекватно отражающим суть эйдоса как перцептивного, трансформируемого и репродуцируемого в сознании феномена является его рассмотрение под преимущественно металингвистическим углом зрения с онтологических позиций. Признано, что в этом смысле "в процессах формирования наименований всегда взаимодействуют три гетерогенные по своей природе сущности" [12: 73], т.е.: 1) мир действительного (универсум); 2) эйдос как ментальный отпечаток фрагмента универсума; 3) имя (звукоряд или его графическое изображение) как реализация эйдоса языковыми средствами. Основным интерес в данной триаде представляет именно эйдос как феномен сознания, отражающий определенный фрагмент мира реальности, отношение человека к этому

фрагменту, и в то же время служащий исходным материалом для номинации этого фрагмента. Лингвистическая релевантность исследования эйдоса несомненна, ибо "непосредственная обращенность лексики к внеязыковой действительности является ее существенной особенностью по сравнению со всеми другими областями языка... Конечно, возможно изучать значение слов на основе их лексической и синтаксической сочетаемости... Но такое изучение, очень важное для семасиологии, не является само по себе изучением значений слов. Оно дает возможность объективно охарактеризовать и в известной мере классифицировать эти значения, но не может раскрыть подлинной природы существующих между ними различий" [13: 15]. В силу приведенных аргументированных соображений исследование именно этой металингвистической соотнесенности лексического значения представляется крайне важным в разработке проблематики, связанной с отдельными, в частности, коннотативными аспектами лексического значения.

В связи со сказанным выше необходимо рассмотреть основные свойства эйдоса как металингвистической основы лексического значения языковой единицы. Думается, что такими свойствами можно считать следующие.

1. Именно на основе эйдоса возникает слово как его лингвистическая реализация. Эйдос как фрагмент чувственного отражения и познания мира носит при этом субъективный характер, что, в свою очередь, находит свое отражение и в семантике слова, возникающего в результате номинации данного эйдоса. При восприятии слова оно индуцирует в сознании носителя языка эйдос обозначенной этим словом реалии, причем, в зависимости от особенностей индивидуального и/или коллективного опыта языковой личности, этот эйдос может широко варьировать. Так, например, при восприятии слова "Tisch" – "стол" в сознании адресата может возникнуть образ старинного резного письменного стола (Schreibtisch), маленького кухонного стола (Küchentisch), элегантно журнального столика (Clubtisch), рустикального обеденного стола (Eßtisch) или цельнометаллического канцелярского стола (Bürotisch). Из этого вытекает, что все эти варианты эйдоса объединяет общий минимальный набор или интенционал неотъемлемых атрибутов объекта, являющийся феноменом уже не индивидуального, а общественного (социокультурного или социально-группового) сознания, позволяющий соотнести данный объект с другими

объектами этого же класса и, таким образом, обеспечивающий понимание между коммуникантами. Существуют также окружающие данное ядро и выводимые (имплицуемые) с различной степенью вероятности из него признаки, т.е. импликации, понимаемые в широком смысле как "мыслительные операции и типы мыслительных связей, основанные на отражении сознанием реальных линейных связей, зависимостей, взаимодействий вещей и признаков; мыслительные аналоги связей действительности" [7: 165]. Совокупность импликаций дефинируется как импликационал эйдоса. Сумма интенциональных и имплицуемых признаков составляет содержание или контенсионал данного эйдоса.

Как правило, в импликационале манифестированы также и национально-культурные особенности эйдоса. Так, эйдос "дом" при общем интенционале "жилая постройка" может в силу своих импликаций, выводимых из специфического национально-культурного опыта, индуцироваться в сознании немца в виде фахверковой постройки, в сознании жителя островов Океании – в виде легкого бунгало, а в сознании русского – в виде деревянной избы.

Отметим, что по причине стохастичности лексического значения границы между интенционалом и импликационалом эйдоса текучи и носят вероятностный характер.

Утверждая субъективность как свойство эйдоса, следует, однако, отметить, что сама эта субъективность объективно вытекает из специфики отражения универсума в человеческом сознании. Так, например, эйдос, служащий базисом лексического значения слова, не является "зеркальным" отражением объекта, а содержит лишь один или несколько признаков, признающихся наиболее релевантными по тем или иным причинам, выводимым из человеческого опыта и традиций. По аргументированному мнению А.Ф. Лосева, эйдос не может полностью быть отраженным в слове [6: 49], так же, впрочем, как и реалья не может полностью отразиться в эйдосе. Как заметил А.А. Потебня, "слово есть не образ, а образ образа" [8: 153], т. е. лишь некая абстрагированная от реальной действительности и адаптированная к человеческим потребностям сущность.

2. Эйдос способен существовать в сознании независимо от непосредственного восприятия в данный момент обозначенной им реалии и репродуцироваться при необходимости. В качестве "буфера" эйдосов выступает человеческая память. По мере



аккумуляции в эйдосе новых элементов знания, полученных в результате индивидуального и/или социального опыта, он может обогащаться новыми импликационными признаками. Из этого следует, что контенционал эйдоса является свободно репродуцируемой, а также исторически, социально и культурно опосредованной сущностью.

3. Эйдос имеет множество измерений, соотносимых с его атрибутами, в которых отражаются различные свойства данного фрагмента реальности, их корреляции друг с другом и с другими эйдосами, а также отношение к ним субъекта познания. Эта мультидименциональность эйдоса делает его исключительно сложным феноменом как в гносеологическом, так и в лингвистическом планах. Совокупность эйдосов, взятых в их национально-культурном аспекте, и связей между ними составляет эйдосемантическое поле, которым и опосредуется специфика этнического мировидения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия, 1969.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
3. Жоль К.К. Язык как практическое сознание: философский анализ. Киев: Вища шк., 1990.
4. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Л.: Наука, 1986..
5. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
6. Лосев А.Ф. Философия имени. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
7. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. М.: Высш. шк., 1988.
8. Потенбя А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989.
9. Серебренников Б.А. Номинация и проблема выбора // Языковая номинация: Общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 147–187.
10. Сусов И.П. Лингвистика между двумя берегами // Языковое общение: Единицы и регулятивы. Калинин, 1987. С. 9-14.
11. Тарасов Е.Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1974. С. 255–273.

12. Уфимцева А.А., Азнаурова Э.С., Кубрякова Е.С., Телия В.Н. Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация: Общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 7–98.
13. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973.
14. Deutsche Sprache: Kleine Enzyklopädie. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1983.
15. Kirschgässner W. Probleme der Einheit von Rationalem und Emotionalem im Erkenntnisprozeß. Berlin: Akademie, 1971.
16. Lorenz W., Wotjak G. Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung: Zu einigen Fragen des Zusammenhangs von erkenntnismäßigem Abbild und sprachlicher Bedeutung. In: Deutsch als Fremdsprache, 1976. Heft 2.
17. Schippan Th. Zu einigen Ergebnissen der Bedeutungsforschung und zu den weiteren Aufgaben der Wortschatzuntersuchungen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule "Dr. Theodor Neubauer". Erfurt-Mühlhausen, 1976. Heft 2.

О.Н. Бушмакина (*Ижевск*)

## **ФИЛОСОФСКИЙ "ПОВОРОТ" К ЯЗЫКУ**

Существенная проблема современной эпохи заключается в сложности взаимопонимания между людьми, которая осознается как невозможность представления внутреннего мира в языковых конструкциях, обусловленных не только различностью толкования смысла слов, но и различием повседневного опыта в проживании жизни каждым индивидом. Всякий раз условием понимания становится либо однозначность смысла слов, либо одинаковость проживаемого житейского опыта. Однако, очевидно, что оба эти условия невыполнимы. Более того, именно невозможность подобного рода одинаковости и является основоположением жизни в ее бесконечном многообразии. Это значит, что люди должны научиться взаимному пониманию, как взаимодоговариванию, посредством диалога или возможного перевода смыслов языка одного индивида на язык "других". На ранних этапах становления человеческой сущности и ее способности к самовыражению в языке оказывается необходимым искусство обучения взаимопониманию через обучение другому языку как языку "другого". Это позволяет субъекту расширить пределы своего языко-

вого присутствия в мире, где билингвистичность и полилингвистичность позволяют объединять различные языковые миры в существовании единого языкового мира переводчика [2].

В настоящее время становится все более очевидным положение о том, что в большинстве своем проблемы современности обусловлены не столько несовершенством мира, сколько недостаточностью человеческого понимания и неполнотой представлений о мире как целом. Выяснилось, что существенная неполнота в картине мира задается нехваткой присутствия самого человека как субъекта, ее создающего.

Радикальное отсутствие субъекта в объективных представлениях лишают смысла все когнитивные построения. Из этой трудности возникают несколько следствий: во-первых, картина мира оказывается принципиально не целостной; во-вторых, субъект элиминируется за пределы картины мира и становится трансцендентным; в-третьих, субъективность становится "пустой", бессмысленной и, наконец, в-четвертых, отсутствие субъективности приводит к непониманию между субъектами.

Иными словами, объективация представлений о мире приводит к нарушению связности как между объектами, так и между субъектами. Очевидно, что условием возможной целостности является присутствие субъекта, которое представляется двумя способами: во-первых, субъективацией объективных представлений о мире как целом, во-вторых, объективацией мыслительных конструкций субъекта. Это соответствует принципу тождества бытия и мышления, выраженному в методе тождества субъекта и объекта.

Бытие мира на пределе обнаруживает существенную нехватку существования, которое выражается в отсутствии субъекта. Потеря связности существования мира или бытия мира как целого обнаруживается на пределе как пустой смысл. В свою очередь, бытие субъективности оказывается неопределенным, не способным выражаться в различных вариантах объективации. Оно существует как бытие-в-себе. Таким образом, на пределе бытия мира обнаруживается, с одной стороны, существенная нехватка, которая представляет мир в его открытости, т.е. возможности выраженности, выявленности, с другой стороны, обнаруживается полная закрытость субъективности, ее неспособность к актуализации в бытии мира. Возможное решение этих проблем оказывается доступным в том случае, когда обнаружение открытости мира следует трактовать как его представленность в

недостающей субъективности, а закрытость субъективности имеет возможность самообнаружения в не-хватке бытия объективности. В том и в другом случае их взаимосоответствие на пределе существования предъясняется в способности к выраженности или выражению невыразимого. Как отмечает К.-О. Апель, "бытие просвечивается к миру одновременно пространственным и временным образом, достигая в вот-бытии человека отношения к самому себе, достигая саморазумения в возможности быть и как возможность быть. В соответствующем этому отношению просвете бытия, которое каждый человек встречает из будущего как всякий раз свое, человеку встречаются вещи, другие люди и он сам" [1: 23].

Возникает ситуация взаимоперевода объективности в субъективность и обратно. Объективация субъективности как ее выразимость существует в аспекте выражения или языка. Субъективация объективности есть возможность обнаружения смысла или его предъясненности на пределе существования мира, который самопредставляется или саморефлексирует в знаково-символической форме. Тождество объекта и субъекта как полное взаимосоответствие их существования, выраженное в языке, позволяет говорить, с одной стороны, об их со-в-местности или со-бытии, с другой стороны, о бытии языка и о языке бытия, когда бытие становится способным к самовыражению в своей целостности.

Целостность языкового бытия будет представляться в субъективности и объективности одновременно. Субъективация языка выражается в бесконечной языковой деятельности, которая, по мнению В. фон Гумбольдта, актуализирует дух народа [3]. Возможность самоопределения бесконечной языковой деятельности была обнаружена Ф. де Соссюром в постулате о тождествах-различиях, благодаря которому язык одновременно существует как речевая деятельность и как система [5]. Как показал М. Хайдеггер, здесь язык существует в своей представленности самому себе, которая имеет характер выраженности и определяется утверждением: "язык есть". "Язык в этом своем метафизическом существе выходит на свет лишь поскольку он с самого начала представлен как выражение. При этом выражение означает не только вытолкнутые звуки речи и выпечатанные графические знаки. Выражение есть одновременно про-из-несение" [6: 292].

Языковая деятельность самопредставляется в выражении "язык есть", в точке самоименования языка, где язык обнаружи-

вает сам себя. Происходит перевод первого утверждения в другое, именной формы или местоименной: "Я есть". Здесь языковое бытие схватывается как бытие говорящего или произносящего так, что субъективная деятельность языка обнаруживается в самоименовании субъекта. В точке субъекта осуществляется единство говорящего, средства говорения и того, о чем говорится. Иными словами, здесь возникает единство субъективного (языковой деятельности), объективного (того, о чем высказываются) и отношения между ними (язык как средство выражения). "Человек – не только живое существо, обладающее среди прочих своих способностей также и языком. Язык есть дом бытия, – как отмечал М. Хайдеггер, – живя в котором, человек эк-зистировал, поскольку, оберегая истину бытия, принадлежит ей" [7: 331]. Это позволяет говорить о том, что язык занимает центральное положение в современной фундаментальной онтологии или теоретической феноменологии, которая рассуждает об основаниях человеческого бытия-как-присутствия.

Самопонимание человеческой сущности осуществляется в языке, деятельность которого самоопределяется в точке говорящего субъекта, стремящегося посредством самоименования понять себя как "другого" в самообращении к самому себе. Существование точки субъекта в языковой деятельности позволяет не только актуализировать его способность к самоопределению, но каждый акт его самореализации наполняет смыслом. Можно говорить о со-в-местности бытия, где бытие существует в одновременности своих состояний как со-бытие бытия, осуществляющееся в точке смысла [4].

Итак, центральной проблемой современной философии оказывается бытие языка, в котором сбывается существо человеческого существования. Самоговорение языка в акте самоименования предъясняется в точке субъекта, который обращается к самому себе в диалоге по поводу смыслов собственного существования, давая при этом возможность предъясниться смыслу бытия сущего. Философия позволяет проговариваться сущности бытия в дискурсе о себе самой, когда ее бытие ставится в центр философствования, и осуществляется саморефлексия философского мышления, предъясняющегося в языковых диалогических структурах самообращающегося и самоименующегося философствующего субъекта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апель К.-О. Трансформация философии. М., 2001.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1989.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
4. Нанси Ж.-Л. О со-бытии // Философия М. Хайдеггера и современность. М., 1991. С. 91–102.
5. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. М., 1990.
6. Хайдеггер М. Из диалога о языке. Между японцем и спрашивающим // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 273–302.
7. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 314–356.

С.О. Вальдес (*Ульяновск*)

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Современное образование претерпевает изменения. Процессу реформирования подвергаются все образовательные учреждения. Среди образовательных учреждений выделяется педагогический колледж, имеющий свою специфику.

Реализация современного образования происходит по нескольким направлениям. На основе Закона об образовании каждое образовательное учреждение разрабатывает свою стратегию и тактику в подготовке квалифицированных специалистов. Важным моментом в работе с будущими учителями является формирование у них профессионально-творческих навыков. Стратегия современного образования подразумевает профессиональную готовность учителя реализовать педагогический процесс в работе с учениками, акцентируя внимание на их творческом воспитании, которое является ведущим фактором развития личности. Поэтому педагогический колледж предусматривает необходимость подготовки такого учителя, который бы мог не только обучать, но и воспитывать, развивать учеников через историю, национальную культуру, искусство, труд.

Однако в практике работы педагогический колледж сталкивается со многими трудностями, допускаются ошибки, имеются недостатки, которые сводятся к следующему: преподаватели не в достаточной степени владеют теорией и методологией исследуемого вопроса; будущие учителя не в достаточной степени получают сведения о формах работы, мотивирующих профессионально-творческое становление студентов.

На сегодняшний день главной задачей, решаемой в педагогическом колледже, является создание условий, необходимых для профессионально-творческого становления будущих учителей. К ним относятся общие условия: 1) методологическое обеспечение; 2) материальное обеспечение; 3) методическое обеспечение; 4) организационно-управленческое обеспечение; 5) кадровое обеспечение; 6) финансовое обеспечение. Кроме того, выделяют группу частных условий: 1) составление учебных планов, соответствующих государственным стандартам; 2) использование новых образовательных технологий в процессе преподавания учебных дисциплин; 3) организация и проведение разнообразных педагогических практик, содержание которых направлено на решение творческих заданий, проблем, связанных с совершенствованием учебно-воспитательного процесса в современной школе; 4) организация самоуправления в педагогическом колледже, в группах, на курсах, способствующая раскрытию творческого потенциала будущего учителя и реализации принципа демократизма. Для развития профессионально-творческих способностей, адекватной самооценки будущего учителя в педагогическом колледже так же эффективно функционирует педагогический мониторинг, связанный с систематическим проведением срезов, обработкой, сохранением и внедрением результатов в деятельность образовательного учреждения.

В связи с перестройкой в образовании педагогический колледж на протяжении многих лет ведет работу над вопросом о дифференциации всеобщего обучения. С этой целью в колледже было введено обучение по новым специальностям, среди которых следует отметить дошкольное образование с дополнительной профессией "Иностранный язык". Введение в колледже обучения по данной специальности обусловлено ее актуальностью. В связи с концепцией непрерывного образования возникла необходимость обучать детей иностранному языку уже в детских дошкольных учреждениях.

Требуются учителя, которые на высоком профессионально-творческом уровне владели бы иностранным языком и методикой его преподавания в детских дошкольных учреждениях. Основной задачей педагогического колледжа в подготовке специалистов является углубленное изучение английского языка на основе профессиональной ориентации, а также изучение методики, способствующей творческому подходу в преподавании английского языка в детском саду.

Особое значение при подготовке учителей для преподавания английского языка в детском саду в настоящее время приобретает индивидуальная работа с будущими специалистами на уроках иностранного языка. Во время урока студенты выполняют различные задания с учетом способностей и склонностей каждого из них, специальные задания, в которых учитываются их интересы, творческие задания, побуждающие будущих специалистов принимать активное участие во внеклассных мероприятиях, к примеру, в ежегодно проходящей "Неделе иностранного языка".

Использование индивидуального подхода при подготовке специалистов для преподавания иностранного языка в дошкольных учреждениях позволяет более качественно проводить профессиональную подготовку и творчески развивать каждого студента.

В.В. Вартанова (*Ижевск*)

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*"Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушливый цветок."*

В.А. Сухомлинский

Дошкольное детство – важная ступень в психическом развитии ребенка, его подготовке к участию в жизни общества. Этот период является подготовительным этапом для следующей ступени – школьного обучения. "Каждый возраст представляет собой качественно новый этап психического развития и



характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребёнка на данном этапе его развития" [1]. "Развитие личности ребенка как субъекта деятельности осуществляется по основным линиям интеллектуального, личностного и деятельностного становления ребенка" [2], что является показателем новой, развивающей, "динамичной" педагогики в отличие от педагогики дидактической, стремящейся передать лишь некую сумму знаний. Это означает, что развитие личности каждого ребенка невозможно без развития его творческих возможностей, способностей и интересов. Н.К. Крупская указывала, что ребенок должен не только подражать, но и творить.

Этому во многом способствуют занятия по театрализованной деятельности, пользующиеся у детей неизменной любовью. Театрализованная деятельность является одним из эффективных средств раннего обучения детей иностранному языку (ИЯ), ибо она выполняет одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции.

Художественная выразительность образов и персонажей, музыкальное оформление, само театральное действие помогают детям знакомиться с окружающим их миром.

В ходе обучения ИЯ театрализованная деятельность:

- способствует развитию мышления, анализа простых и сложных ситуаций, умения делать выводы и обобщать;
- совершенствует звуковую культуру речи через развитие гибкости речевого аппарата, фонематического слуха и через активизацию и пополнение словаря ребенка;
- развивает память, внимание, творческое воображение;
- развивает и совершенствует монологическую и диалогическую речь;
- приучает к выразительной иноязычной публичной речи;
- позволяет совершенствовать и развивать творческую самостоятельность в передаче образа, выразительность речевых и пантомимических действий;
- развивает вкус, воспитывает чувство прекрасного (театральная деятельность – школа морали в действии).

Опыт работы педагогического коллектива детской школы "Лингва" и колледжа иностранных языков при ИИЯЛ УдГУ (экспериментальный театр "Иж-Логос") свидетельствует о больших возможностях инсценировки, театральной деятельности в повышении мотивации к изучению ИЯ, в развитии личностных

качеств обучаемых, эмоциональных, когнитивных и творческих способностей. Прекрасным подтверждением этому является участие детей (12–14 лет) колледжа иностранных языков в фестивалях франкофонных театров, проходивших в Москве в декабре 2000 г. и в Санкт-Петербурге в феврале 2001 г., а также приобщение группы детей (5–6 лет) детской школы "Лингва" к театральному творчеству (под руководством режиссера В.М. Деминой и опытного преподавателя французского языка Л.И. Мараткановой).

Для успешного применения театральной деятельности как средства обучения иноязычной культуре на раннем этапе обучения ИЯ необходимы:

1) правильная организация театральной деятельности (знание структуры творческой деятельности, ее особенностей, ее роли в процессе обучения ИЯ; введение в тему; создание эмоционального настроения; осуществление театрального действия, в котором ребенок реализовал бы свой творческий и языковой потенциал, в различных формах; проведение эмоционального заключения-обсуждения, обеспечивающего успешность театральной деятельности);

2) совместное участие в процессе детей и взрослых (педагогов и родителей);

3) поэтапное ознакомление с вербальными и невербальными средствами выразительности речи;

4) использование интересных и эффективных методов и форм работы с детьми;

5) учет психофизиологических особенностей детей.

Занятия по театральной деятельности при обучении ИЯ – явление многообразное. Их содержание усложняется и развивается в том случае, если они увлекают детей характером отображающих явлений, событий, если есть возможность их обновления, если педагог помогает, направляет деятельность ребят. Педагог должен использовать выдумку детей, фантазию для того, чтобы развивать их творческий потенциал. С его помощью можно достичь больших успехов на раннем этапе обучения ИЯ при условии, что театральная деятельность включается в образовательный процесс и является ведущим звеном в организации обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
3. Мир детства: Дошкольник / Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1987.

Ева Ватэ (*Печ*, Венгрия)

### **ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ОТ 6 ДО 14 ЛЕТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Я – преподаватель французского языка и театрального искусства среднеобразовательной школы венгерского г. Печ. В течение учебного года и частично во время каникул я работаю с детьми начальной школы. Это объясняется моим глубоким убеждением: раннее детство – наиболее эффективный период для обучения иностранному языку, поскольку в этом возрасте, при сохранении инстинктов, уже превалирует познание. Возможность мотивации через игру – хороший стимул для обучения иностранному языку, преподавателям остается только им воспользоваться. Преподаватели начальной школы должны трудиться не покладая рук, т. к. обязаны заложить фундамент основательных и долговременных знаний для средней школы.

Будучи преподавателем лица, я часто расстраиваюсь, когда сталкиваюсь с фонетическими и грамматическими ошибками, которые объясняются отсутствием навыка. Еще больше расстраиваюсь, когда приходится иметь дело с немотивированными навыками, годными для заготовок учебников иностранного языка. И напротив, когда их база прочна (для уточнения: под прочной базой я понимаю минимум словаря, способность конструирования простых фраз и достаточную открытость для продолжения работы!), тогда я чувствую себя уверенно и с готовностью берусь за дальнейшее обучение.

На психолого-педагогическую пользу игровой деятельности (а кто скажет, что театр к ней не относится?) много раз обращалось внимание в методологической литературе. При этом она по-разному объяснялась. (*Игра освобождает обучающегося и готовит к "серьезному" обучению. В игре забывается*

*тяжелое в серьезном обучении. Игра интерпретирует и заставляет пересмотреть цель. Она модифицирует и даже радикально изменяет жесткие школьные правила, роли и ценности. В игре самые слабые в классе имеют возможность одержать победу, а "лучшим" случается проигрывать. Таким образом преподаватель-наставник может (а иногда должен) превращаться в партнера-игрока, и тогда он будет вынужден испытать статус победителя или побежденного.)*

Некоторые из нижеперечисленных игр могут успешно использоваться уже на первых занятиях, другие – позже. Естественно, постановочная деятельность на основе текстов, созданных и написанных детьми, приобретает настоящий театральный смысл и в последующем становится театральным действием на сцене. Надо действовать, пытаться, т.к. через театр воплощаются в жизнь наши самые смелые мечты, и из них рождаются еще более смелые.

Я попытаюсь изложить некоторые соображения по поводу основных драматических действий, описанных Гавином Болтоном: игры, драматизация, театр и драма. Далее я поделюсь опытом работы, приобретенным в летнем лагере, где смешение этих четырех деятельностей привело нас к той, которая может быть названа сложной театральной деятельностью в обучении французскому языку как иностранному.

Не претендуя на глубокий анализ, я не буду вдаваться в детали: моя цель – лишь обозначить направление. Каждый реализует его по-своему.

*Игры и театральные упражнения на занятии.*

*"Дай – возьми".*

Перед занятием готовим несколько предметов. До объяснения сути задания детям предлагается выбрать по одному предмету на двоих. Дети должны вступить в мини-диалог между собой: один дает предмет, другой на это реагирует.

Подготовка: 2 минуты.

Цель: повторить обороты вежливости и дать возможность выразиться в свободной, но не грубой форме.

*"Передай фразу".*

Играющие, включая преподавателя, садятся в кружок. Фразы передаются справа налево, разговор идет между тремя игроками, сидящими рядом.

А говорит любую очень простую фразу  $B \rightarrow B$  реагирует  $\rightarrow$  С включается.

Когда "мини-сайте" готов, фразы передаются: фраза *A* повторяется *B*, фраза *B – C*, а фраза *C* – следующим игроком.

Не требуется соблюдать интонацию или возникающие движения, нужно только воспроизвести текст, не меняя стартовые фразы.

Любимый вариант игры: просим соблюдать ситуацию и заменить фразы, которые нужно повторить, на четкие жесты и придуманную речь. (В этом случае видно, насколько "настоящий" язык мешает их театральному воображению, упрощая жесты и мимику.)

*"Марсианин"*.

Это упражнение Джейми Уокера я часто использую в обучении повелительному наклонению. В начале преподавателю лучше взять роль марсианина на себя, чтобы показать, насколько важна точность приказа в игре. Итак, преподаватель играет роль марсианина, знающего названия всех предметов и понятий, но совершенно не умеющего ими пользоваться. Он хочет приготовить сэндвич с сыром и маслом. Перед ним кусок хлеба, сыр, масло и нож. Дети должны объяснить, что и как делать, отдавая четкие приказы. Если приказы не четкие, марсианин их не выполняет.

*"Определи свое место"*.

Это очень эффективное упражнение на определение места нахождения, и, если нужно, на употребление незаконченного прошедшего времени.

Дети занимают места довольно близко друг к другу и на этом этапе их не меняют. Они смотрят один на другого и определяют свое место по отношению к другим; каждый произносит одну фразу: *"Я слева от Пети и рядом с Юлей"*.

Когда каждый высказался, все еще раз смотрят внимательно друг на друга, затем меняются местами. Перед детьми ставится задача нарисовать схему расположения их друг относительно друга перед "пересадкой", например, *"Эрика была рядом с Жюлем"*.

Пусть немного поссорятся, если это на французском! В конце они могут занять свое первоначальное место.

*"Разговоры по любому поводу"*.

Я прошу детей перемещаться в пространстве. Правила использования пространства должны быть ясны для них: ходить в нормальном темпе, не сталкиваться друг с другом, заполнить все

пространство, не ходить в одном и том же направлении. Нужно, чтобы дети встречались друг с другом по ходу движения.

При встрече они останавливаются лицом к лицу и начинают разговор, употребляя лишь числительные или дни недели, или названия месяцев в любом выбранном ими порядке. Самое главное, чтобы разговор был естественным, отражающим их чувства.

*"Сосчитай себя".*

Это очень эффективный прием для обучения счету. Идея принадлежит Питеру Бруку, хотя он использовал ее в других целях. Дети ходят, преподаватель ведет игру. Он громко говорит: "один". Один ученик отвечает "два", другой "три". Неизвестно, кто скажет "два", "три" и т.д., но надо, чтобы они распределили числительные на всю игру и реагировали не иначе, как выбранным числительным. Игра ведется в темпе: если кто-то заставляет себя ждать, преподаватель начинает снова и говорит "один". Если двое произносят одинаковое число, игра возобновляется, чтобы один из них мысленно отказался от данного числа. Если какое-либо число нашло своего хозяина, оно ему принадлежит.

Эта игра – истинное наслаждение. Она помогает выучить числительные, сплавивает детей. Кроме того, успешность коллективной работы зависит от умения каждого концентрироваться на выполнении задания.

*Написание сценария текста на занятии.*

Отправной текст:

*"В этой семье много проблем! Мать работает секретарем весь день с 7 часов утра до 18 часов, вечером возвращается разбитая домой и находит там своих троих детей с плачущей няней. У нее даже не возникает желания узнать, что произошло в течение дня; она падает в кресло с мыслью об идеальном покое. И в этот момент ей звонит ее бывший муж, чтобы узнать, как дети. Она злится, т.к. чувствует себя один на один со всеми своими проблемами".*

– Какие элементы текста необходимо было бы выделить с точки зрения сценического искусства (отношения, напряжение)? (Няня хотела бы рассказать, что произошло в течение дня, но мать ее невнимательно слушает. Бывший муж звонит жене.)

– Как вы представляете себе мать, бывшего мужа, няню? (Их нужно наделить характером, чтобы потом присвоить им реплики.)

– Какие диалоги (внетекстовые) можно придумать? (*На месте работы матери, между няней и детьми и т.д.*).

Диалоги нужно составить и записать в мини-группах с помощью преподавателя, затем соединить воедино – не обязательно хронологически. Если представляется случай – а мы серьезно намерены поставить нашу пьесу – можно ввести рассказчиков согласно правилам и эстетике театра.

*Учебный спектакль в языковом классе.*

Было бы слишком самонадеянно утверждать, что учебный спектакль может быть поставлен с начала до конца, начиная с создания текста до театральной реализации. Уровень знания языка детей этого не позволит: думать и говорить на французском в течение 2-3 часов для них невозможно.

Я бы предложила им некоторые формы работы, называемые театральным искусством.

Дети любят работать со сказками, тем более что сказки дают ассоциативное поле с сильной мотивацией, известной каждому.

*История Красной Шапочки (КШ).*

Варианты заданий:

1. Воспроизведем шаг за шагом сказку, чтобы каждый вспомнил детали.

2. Набросаем план пейзажа: где живет КШ и ее мать, и где живет ее больная бабушка? Не забыть нарисовать "опасную" зону, т.е. лес, где живет злой волк (*коллективная работа над рисунком*).

3. Какие разговоры ведут персонажи? О чем они говорят? (*между КШ и ее матерью, волком и КШ, волком и бабушкой, КШ и бабушкой*).

4. Давайте сыграем эти диалоги без слов (*мимика, сценки*).

5. Представим, что мы являемся мыслями КШ, которая направляется в лес, боясь и желая увидеть волка, о котором ей говорила мать (*идти за мыслями*).

6. Как охотник рассказывает о своем приключении внукам спустя годы? Он изображает геройский поступок спасения КШ и ее бабушки, немного преувеличивая (*сценки*). Сценки ставятся группами: ведущим сценок может быть ученик с хорошим уровнем владения иностранным языком или преподаватель. Естественно, представление будет импровизированным согласно предложенным в сценках идеям.

*Сложное театральное действие в преподавании французского языка как иностранного (спектакль "Цирк в Мандюла").*

Расскажу об опыте работы в театральном летнем лагере (кэмпинг Мандюла на горе Мексек, в 5 км от г. Печ). Это был семидневный лагерь. В жизни лагеря участвовало 30 детей, 3 преподавателя и 2 студента. Такая форма лагеря существует 5 лет: большая часть детей приезжает туда каждый год. В лагерь съезжаются венгерские дети, изучающие французский язык как иностранный, а также франкоговорящие или билингвы, проживающие в Венгрии.

Наша педагогическая цель состоит в том, чтобы, используя в двуязычной среде артистические формы работы, заставить работать воображение и говорить на французском. Иностранный язык является разве что ориентиром, иногда о нем вовсе забывают: бывают моменты, когда мы говорим только на языке театра. Следовательно, внимание акцентируется на творчестве и артистических контактах. Обучение языку только лишь второстепенный элемент: эта неделя – несмотря на некоторые родительские амбиции – не может рассматриваться как интенсивные курсы.

Итак, наши цели.

– Создать через артистическую деятельность сильную мотивацию для употребления французского языка.

– Снять трудности, связанные с различной степенью владения иностранным языком, через театральное и другие искусства.

– Сделать обязательным условием для тех, кто принимает участие в заключительном спектакле – говорить по-французски. Тема постановки меняется год от года: в этом году это был "Цирк". Мы пользовались иностранным языком для создания воображаемого путешествия вокруг цирка с помощью песни, драмы, театра и танца (ритмические движения).

*Декорации, реквизиты.*

Наши деревянные бунгало выходили на внутренний квадратный двор, в середине которого рос большой дуб. Среди ветвей дуба мы натянули веревку, на которую привязали последовательно предметы для воспроизведения шумовых эффектов (*дырявую сковороду, банки из-под кока-колы, куски цепи и дерева и т.д.*).



Этот сборный "инструмент" воодушевлял детей во время всего пребывания в лагере: они искали способ игры на нем и находили интересные ритмические решения. Этот же "инструмент" будет позже составлять оркестр цирка и получит название *крипка* (*criolon*) [Прим. ред.: *кричать* + *скрипка*; ср. франц. *crier* "кричать" + *violon* "скрипка"]. Мы также натянули полотно, чтобы обозначить глубину сцены, с реквизитом за кулисами (*реквизит очень важен для детей: какой-нибудь предмет может стимулировать фантазию; он не требует больших затрат: достаточно старой шапки, толстой веревки, какого-либо куска ткани*) и соорудили во дворе место для будущей публики.

*Обсуждение театрализации на венгерском* [Прим. ред.: родном] языке ("Цирк").

*Свободный разговор о цирке.*

Преподаватель: *Вы были в цирке? Что вы там почувствовали? Почему? Вам понравилось то, что вы увидели? Почему? Можете назвать причину? (разочарование, энтузиазм, безразличие, гнев и т.д.).*

К моему большому удивлению было много отрицательных ответов: *"Было жарко, пахло, все было дорого"; "Я был разочарован, т.к. волшебник продавал попкорн"; "Мои родители говорили, что это будет здорово, но не пошли со мной и сестрой, мне кажется, они хотели спокойно отдохнуть дома".*

А вот несколько положительных ответов: *"Это очень большое сооружение, что-то вроде гигантской палатки, малыши были совсем маленькими там"; "Было много света и цвета".*

Преподаватель: *Если бы у вас была возможность создать цирк, какие номера вы бы показали публике?*

Рекомендуем на большом листе бумаги записывать артистические и этические требования детей, предъявляемые ими к цирку, чтобы можно было это использовать во время всей игры. Преподаватель должен делать записи, чтобы не потерять информацию: каждая заметка может стать полезной в следующий момент игры: *"Вход должен быть бесплатным для детей"; "Надо бы включить в программу небольшой порносpectакль, это привлекает публику наших дней"; "Должно быть много цвета и музыки"; "Мы бы работали с настоящими дикими животными"; "Хорошо бы, если бы были смешные клоуны и*

*очень опасные номера, иногда похожие на настоящую смерть".*  
(Вопрос преподавателя: *"Ты охотно исполнял бы такой номер?"*)

*Определение темы и построение драматического контекста.*

Преподаватель: *Если бы у нас был цирк, как бы мы его назвали?* Надо подобрать короткое, интересное и легко запоминающееся название.

*(После серьезной дискуссии мы решили назвать наш цирк "ЦММ", сокращение венгерского выражения "Цирк в Мандюла").*

Работа в 3-х группах:

1. Начертите план странствующего цирка. Какими были бы сооружения и необходимые подсобные помещения?

2. Представители каких профессий были бы в вашем цирке? Составьте список и пояснения к каждой профессии: трудно перевести названия цирковых профессий на французский и венгерский.

3. Как бы вы стали завлекать публику в ваш цирк? Найдите форму рекламы (афиши, короткие стихи или песни, звуковые эффекты и т.д.).

Беседа: Очень важно вынести на обсуждение работу всех групп, чтобы все выработанное ими стало общими знаниями, или, иначе, базовым материалом, известным всем. Естественно, дети не всегда соглашаются друг с другом, но существуют педагогические технологии сценического искусства, примиряющие противоположные мнения.

*Вхождение в роль.*

Преподаватель: *Хотели ли бы вы работать в "ЦММ"? Какую роль играли бы вы в цирке? Чем бы вы занимались?*

Необходимо коллективное обсуждение этих вопросов, дабы избежать появления нескольких кандидатов на одну роль (например, трех метателей ножей); в цирке достаточно ролей, чтобы можно было прийти к соглашению с самого начала. Чтобы сформировать небольшие группы для следующего этапа, надо найти компромисс.

Преподаватель: *Фотограф сделал очень хорошие экспрессивные фото во время спектаклей и репетиций, посмотрим их.*

Работа в небольших группах.

Сценки по вышесказанному. Преподаватель, следуя за мыслями детей, может дотронуться до плеча какого-либо

персонажа. Это означает, что ребенок должен сказать фразу в 1 лице единственного числа:

*Эквилибрист: Боже мой, они к тому же забыли страховочную сетку!*

*Клоун: Не понимаю, почему они не смеются сегодня?*

Беседа об увиденных сценках для пополнения общего багажа знаний и во избежание различного рода недоразумений.

*Введение новой ситуации.*

Преподаватель выступает в роли импрессарио, менеджера с сотовым телефоном и объясняет причину своего прихода:

*Вскоре состоится конкурс, объявленный сетью Цирков Мира. Эта сеть организует прекрасное турне по миру для "Цирка года", который должен быть... (перечисляются критерии хорошего цирка, которые дети сами определили в начале игры). Это турне прославит цирк и принесет много денег сотрудникам цирка. Комитет сети будет смотреть номера через неделю (этот день совпадает с днем представления, организованного для родителей). Следовательно, надо бы "отточить" номера, усовершенствовать спектакль.*

Если возникают вопросы, импрессарио на них отвечает, затем уходит, пожелав детям хорошей работы.

*Театральная часть.*

После создания рабочей группы начиналось театральное действо. Сначала мы составили проект номеров группы: *Кто, что и как делает? Что происходит на сцене?*

Дети искали различные контрастные образы, например: метатель ножа – алкоголик, чьи руки дрожат; трусливый укротитель животных; грустный клоун и т.д.

Затем каждый преподаватель получил свое задание: Корина Падроса работала с детьми над написанием текста, Мари-Пьер Ватермез с гитарой помогала им найти ритмы и мелодии как аккомпанемент работы, я участвовала в постановке придуманных номеров. Потребовалось найти немало ухищрений, чтобы создать иллюзию, используя театральные приемы: к примеру, надо было сделать видимость подъема 200 кг или танца на веревке. Утром мы выполняли упражнения в подгруппах, т.к. каждый номер требовал способности и развитой ловкости: гармонизации движений и звуков, концентрации, внимательного прослушивания других и т.д.

Время представления наступило. Не было ни одного ребенка, не желавшего подняться на сцену, все были согласны

соблюдать правила игры. Родители веселились, а дети сосредоточенно работали: это то, что необходимо на сцене, они хорошо это поняли.

Через два дня после окончания лагеря я вспомнила, что не доиграла свою роль импрессарио до конца: забыла объявить детям, что их работа была оценена сетью Цирков Мира. Они это заслужили!

Два года спустя у меня в лицее были двое из театрального лагеря. На уроке театрального искусства они захотели возобновить игру в "Цирк". В итоге их работа вылилась в хороший спектакль "Алегрриа".

Перевод с французского языка на русский В.А. Козуевой

Л.К. Веретенникова, Е.В. Гришина (*Ижевск*)

## **МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Личностный подход в изучении развития творческого потенциала реализуется в многочисленных моделях творческой личности студента – будущего специалиста. В современных психолого-педагогических исследованиях творческий потенциал рассматривается как интегральная характеристика личности, свидетельствующая о её возможности создавать новое, оригинальное, неповторимое (Л.В. Веретенникова, В.И. Андреев). Научная модель (от лат. *modulus – мера, образец*) – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте.

При построении модели процесса развития творческого потенциала студента в учебной деятельности мы исходим из следующих методологических требований к исследованию:

- 1) необходим учет непрерывного изменения, развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом;
- 2) необходимо выделение среди многообразных влияний и воздействий факторов, определяющих результаты процесса и

установление субординации, т.е. взаимосвязи основных и произвольных факторов.

При построении модели процесса развития творческого потенциала личности студента мы ориентировались на взаимодействие внутренних психологических механизмов развития личности и внешних способов педагогического влияния.

Первый блок модели включает творческую учебно-познавательную деятельность. Мы исходим из установленного С.Л. Рубинштейном факта, что отношения личности не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней.

Для нашего исследования важным является рассмотрение вопроса о структурных компонентах учебной деятельности, являющихся составным звеном рассматриваемой модели.

Анализ исследуемой литературы (Б.Г. Ананьев, Г.И. Вергелес, А.Н. Раев, А.П. Тряпицына, Л.И. Матвеева) позволил нам выделить единство трех компонентов творческой учебно-научной деятельности: мотивационного, содержательного, операционного. Мотивационный компонент творческой учебно-познавательной деятельности, выступая побудительной силой познавательной деятельности, характеризуется, на наш взгляд, прежде всего эмоционально-положительным отношением к содержанию и процессу деятельности. Поставленная цель развития творческого потенциала студентов в педагогическом процессе может быть реализована только через конкретное содержание образования с применением соответствующих средств, методов, форм обучения. Содержательный компонент предполагает, прежде всего, вооружение студентов знаниями, а знания служат основой ориентации в действительности, служат условием осуществления вектора действия.

В связи с тем, что полноценное усвоение знаний оказывается возможным только в том случае, если данный процесс строится на основе развития операционных структур учебной деятельности (исследования Е.Н. Кабановой-Меллер, Г.С. Костюк, И.С. Якиманской и др.), мы считаем необходимым выделить среди компонентов творческой учебно-познавательной деятельности операционный компонент.

Характеристика операционного компонента творческой учебно-познавательной деятельности предполагает определение средств, приемов, форм организации творческой деятельности.

Анализ исследования литературы по проблеме позволил выявить и отразить в представленной модели педагогические

условия, способствующие успешной реализации процесса развития творческого потенциала личности студента.

I группа – условия эффективности целостного педагогического процесса, влияющего на развитие творческого потенциала в процессе всей профессиональной подготовки, в том числе и гуманитарной.

II группа – условия, непосредственно влияющие на развитие творческого потенциала в процессе гуманитарной подготовки как одного из аспектов целостного образовательного процесса.

III группа – условия, непосредственно влияющие на качество исследуемого аспекта подготовки студентов. Эти условия могут быть реализованы лишь на фоне осуществления двух более общих групп.

Динамика процесса отражена через самоопределение и обретение идентичности личности.

Разработка модели развития творческого потенциала студента позволит обеспечить научное обоснование учебных планов и программ, способов внутренней интеграции учебного процесса.

Л.К. Веретенникова, И.М. Заплетаев (*Ижевск*)

## **КОМПЬЮТЕРНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

Психологическая диагностика, являясь неотъемлемой составной частью психологической науки, в настоящее время решительно вышла за рамки собственно научных исследований, став инструментом целенаправленной практической деятельности психологов, врачей, педагогов, социологов и других специалистов в области "человековедения". Последнее обстоятельство связано со многими факторами, среди которых, прежде всего, следует отметить необходимость квалификации и самооценки функциональных состояний, личностных свойств и поведенческих характеристик в связи с развитием и широким внедрением психотерапии в клинической и профилактической медицине, оценкой прогноза обучаемости и психологической коррекции в сфере образования, практикой профотбора и профориентации.

При появлении психологических тестов последние понимались, по аналогии с измерительными приборами физи-

ческого эксперимента, как математический аппарат теории измерений.

Результат обработки данных психологического исследования представляется, как правило, набором числовых шкальных оценок, которые графически выражаются в виде "профиля". Далее осуществляется переход к психологическому заключению с переводом числовых результатов на психологический язык. Именно этот переход на завершающем этапе тестирования представляет собой немоделируемый в психологических тестах "человеческий остаток" психологического метода исследования.

Логическая и вычислительная мощь, а также огромные память, быстродействие и надежность компьютеров позволяют понять, что форма психологических тестов во многом, по контрасту с компьютерами, определена ограниченными возможностями человека как "моделирующего устройства". Ограничения в человеческой психике выступали и выступают как ограничения тестового метода в психологии, понимаемого как моделирование деятельности одного специалиста другим.

Компьютеры позволяют моделировать психологические исследования, проводимые специалистом с помощью не другого человека, а технических средств. Учитывая непрерывно возрастающие возможности компьютеров в вычислениях, логических операциях, памяти, быстродействию, можно отметить, что те ограничения, которые существовали в методологическом аппарате психологических тестов и были связаны с ограниченными возможностями человека, снимаются.

Компьютерные версии тестов могут быть полезны в работе, как начинающих, так и опытных психологов, врачей, педагогов и других специалистов. Для начинающих может иметь существенное значение сокращение времени обучения работе с психологическим тестом.

Компьютерная программа освобождает обучающегося от необходимости запоминать большой объём информации по проведению эксперимента и анализу данных, по крайней мере, в формализованной их части. Таким образом, психолог может существенно быстрее начинать работать с осваиваемым тестом на некотором гарантированном уровне качества этой работы. Безусловно, при небольшом опыте работы с тестом вероятность ошибок будет меньше при использовании компьютерной версии теста. По мере нарастания личного опыта психолога сложность интерпретации получаемых данных может сначала приближаться

по уровню к компьютерной интерпретации, а затем, возможно, и превосходить этот уровень. Однако следует учитывать, что сделать это не просто, так как компьютерная программа, как правило, аккумулирует опыт высококвалифицированных специалистов, участвовавших в создании программы.

Преимуществом компьютерной психодиагностики является возможность, с одной стороны, после проведения тестирования напечатать протокол исследования и психодиагностическое заключение, а с другой стороны, поместить эти данные в компьютерный банк данных для последующего их использования, в частности, как справочного материала для статистического анализа.

Л.К. Веретенникова, Е.В. Мухачева (Ижевск)

## **УСИЛЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ЭФФЕКТА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ**

Процесс повышения квалификации (ПК) педагога, который мог бы выполнять развивающую функцию и способствовать решению личностных и профессиональных проблем учителя, в настоящее время не ориентирует его в полной мере ни на активную позицию в процессе повышения квалификации, ни на рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности, ни на оценку результатов этой деятельности.

Усиление развивающего эффекта обучения ученые и педагоги-практики связывают, прежде всего, с совершенствованием отбора и моделирования содержания. В работах последних лет по содержанию образования (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Сохор, В.С. Цетлин, С.А. Шаноринский, П.М. Эрдниев и др.) проблема усиления развивающего потенциала содержания постоянно находится в фокусе внимания. Но если на уровне общеобразовательной и высшей школы проблема моделирования и отбора содержания обучения находит свое отражение в работах В.И. Данильчука, Т.Г. Загвоздиной, А.А. Мирошниченко, Т.С. Санниковой, Н.И. Стаценко, И.М. Титовой, А.Н. Утехиной и др., то в системе повышения квалификации данная проблема разработана, на наш взгляд, недостаточно полно (Н.Ю. Ерофеева, Н.Н. Стаценко, Д.Д. Ильясов). До сих пор остаются открытыми вопросы специфики содержания обучения



инженерно-педагогических работников на курсах ПК, разработки и обоснования способов и подходов к моделированию и структурированию учебного материала с позиции усиления его развивающей функции, определения инструментария диагностики результатов обучения слушателей.

Результаты наших исследований по данной проблеме показали, что для существенного усиления развивающего эффекта обучения инженерно-педагогических работников (ИПР) на курсах ПК необходимо педагогическое моделирование содержания курсов ПК, основывающееся на уровневом подходе в отборе содержания и преимущества целевого, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного аспектов обучения.

Моделирование содержания обучения, производимое на основе сравнительного анализа уровня профессиональных знаний, умений и навыков педагога (личностный уровень) с моделью специалиста и требованием педагогики (социальный заказ), дополненное экспертным подходом в отборе и структурировании учебного материала, позволяет повысить эффективность обучения ИПР на курсах ПК и усилить его развивающую функцию.

Наиболее эффективным способом формирования содержания обучения (учебного материала) для курсов ПК и структурирование его по уровням усвоения является создание таксономической модели содержания с использованием фасетной модели предметной плоскости, матрицы межтемных связей и "Классификатора знаний и способностей".

Оперативным и эффективным инструментом диагностики учебных достижений ИПР на курсах ПК является критериально-ориентированный тест, разработанный на базе фасетной модели и "Классификатора знаний и способностей" с использованием экспертного подхода.

Е.А. Ганжа (*Самара*)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

В последнее время много говорится о возможностях использования сети Интернет в образовательной сфере, при этом отмечается, что развитие новых технологий передачи знаний и

информации влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в методах обучения [1]. Так, быстрое развитие компьютерных телекоммуникационных и информационных систем, как отмечает Е.С. Полат, привело к созданию новых педагогических технологий, а именно – дистанционного обучения [2].

Однако в данной статье представляется интересным остановиться на возможности Интернета не столько осуществлять продуктивное обучение различным видам иноязычной речевой деятельности, сколько служить источником информации для преподавателя и обеспечить его постоянный профессиональный рост. Как педагог, проработавший в сфере раннего обучения английскому языку шесть лет (четыре года в школе раннего развития "Гармония" при Самарском Центре Детского и Юношеского Творчества и два года в частной лингвистической школе "Графальгар"), я могу на своем личном опыте констатировать факт дефицита информации по вопросу раннего обучения иностранным языкам, что представляет значительную трудность в выборе учебного пособия и методических приемов, которые бы соответствовали возрасту и интересам обучаемых. Часто студенты педагогических и языковых вузов, а также начинающие преподаватели находятся в затруднительном положении, поскольку ведение занятий со столь юной аудиторией требует специальной подготовки, которая сведена к минимуму в вузе, либо отсутствует совсем. Как представитель Областного Центра Детского и Юношеского творчества и автор программы по английскому языку для детей 4-5 летнего возраста, я часто посещала уроки моих коллег в Самаре, а также давала консультации по проведению занятий по английскому языку в школах раннего развития, расположенных в пригороде и сельских районах. Могу отметить, что проблема раннего обучения состоит в том, что во многих случаях учитель либо обладает сильной языковой подготовкой, но при этом не владеет методикой проведения занятий с детьми дошкольного возраста, либо прекрасно владеет методической стороной, учитывает психофизические особенности развития детей, но при этом обнаруживает слабое знание языка, что проявляется в неправильном произнесении слов, их употреблении, и часто весь запас слов сводится к ограниченному вокабуляру по изучаемым темам. Это часто приводит учителя к упрощенной речи, выбору неаутентичной лексики при ведении урока, нежеланию отступить

от темы и выбирать более современный материал. Иногда учителя жалуются, что они сами не все понимают в диалогах, размещенных на кассетах, сопровождающих аутентичные учебно-воспитательного процессаники, такие как SNIP SNAP, и, естественно, это не лучшим образом сказывается на процессе преподавания. Это говорит о необходимости взаимного информационного обмена между преподавателями иностранного языка и учителями младших классов, работниками детских садов, что и послужило исходной точкой для создания проекта сайта по дошкольному обучению иностранному языку. В разработке участвует творческая группа: Е.А. Ганжа – методическое обеспечение сайта, М.Г. Старостина – автор электронной версии, В.Г. Старостин – программирование и веб-дизайн.

При подготовке к данной конференции было проведено исследование ресурсов Интернета, обеспечивающих знакомство преподавателей с современными подходами к методике преподавания иностранного языка, что позволило сделать следующие выводы:

– Большинство сайтов для преподавания/изучения иностранного языка ограничиваются разделами "Темы или рефераты", "Словари", "Стихи", "Уроки on-line" и "Тесты". Таким образом, содержание учебной информации нацелено на ученика и выступает в роли помощника в обучении, инструктора и отчасти педагога. Перечислим некоторые из них: [www.eslcafe.com](http://www.eslcafe.com) (сайт для изучающих английский язык), [www.leaston.com](http://www.leaston.com) (сайт для изучающих английский язык и предоставляющий помощь преподавателю в подготовке урока). Был также найден сайт кафедры факультета дошкольного образования, однако на нем не было обнаружено информации по английскому языку для дошкольного возраста. Множество из обнаруженных страниц в Интернете являются рекламой отдельных школ раннего развития и дошкольных отделений при различного рода учебных заведениях.

Не было обнаружено сайтов, направленных на обмен информацией и опытом между педагогами с целью повышения эффективности процесса обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Исходя из вышесказанного, представляется весьма актуальным создание сайта, который бы отвечал следующим требованиям:

1) формировать и развивать профессионально-педагогические способности педагога посредством ознакомления его с новыми технологиями обучающей деятельности;

2) предоставить практикум по планированию, моделированию занятий, учебных ситуаций;

3) предоставить информацию по имевшим место и планируемым семинарам по раннему обучению иностранным языкам;

4) познакомить преподавателя с имеющимися печатными ресурсами, включая учебные пособия, монографии и периодические издания по теме раннего овладения иностранным языком;

5) предоставить родителям возможность выбора форм обучения для своего ребенка и информировать их о школах передового опыта.

Таким образом, предлагаемая структура сайта имеет следующие компоненты.

*Домашняя страница* содержит информацию по направленности, целям и задачам сайта, а также содержит форму для сбора статистической информации и учета пожеланий посетителей:

Город   
Возраст   
Образование   
Интересующая информация   
Опыт работы

А также на главной странице находятся ссылки: *статьи* (статьи и рефераты, присылаемые на сайт и имеющие статус публикаций); *семинары* (информация о прошедших и планируемых российских и зарубежных конференциях); *методическая копилка* (игры, планы уроков, наглядные пособия, советы, постоянно обновляемые и пополняемые); *библиотека* (теория и практика: библиография печатных материалов с краткой аннотацией, здесь же реклама учебных пособий); *конкурсы* (конкурсы на лучший план урока, наглядное пособие и т.п.); *где учиться* (информация о школах раннего развития, публикуемая на правах рекламы).

Остановимся на каждом компоненте (ссылке) более подробно.

*Статьи.* Данный раздел предназначен для педагогов, преподавателей английского языка, работающих с детьми дошкольного возраста, для студентов педагогических и гуманитарных вузов, работающих над дипломом или готовящихся к практиче-

ским занятиям по методике преподавания английского языка. Здесь будут представлены статьи и рефераты в алфавитном порядке, присылаемые на сайт его постоянными посетителями; коллекция статей будет регулярно пополняться за счет новых поступлений.

*Семинары.* Данный раздел содержит информацию по проводимым семинарам как в пределах России, так и за рубежом. Здесь же будет ссылка на страницу института, содержащую непосредственную информацию о семинаре.

*Методическая копилка.* В развитии и пополнении материалов сайта могут принимать участие его посетители. Ссылка *Методическая копилка* предназначена в помощь учителю и будет компоноваться из работ, присланных на сайт; материалы будут выбираться на конкурсной основе, наиболее интересные будут размещаться в следующих разделах:

- планы уроков  
искать

- игры  
искать

- советы  
искать

- песни и считалки  
искать

Материалы внутри вышеуказанных разделов будут размещены по темам и находятся с помощью введения в окно названия интересующей темы.

*Библиотека.* В данном разделе будет размещена библиография печатных изданий, включая периодику и учебно-методические комплексы и разработки. Часто студентам, работающим над курсовыми работами по методике преподавания иностранных языков, приходится долгое время проводить, листая карточки в библиотечном каталоге в поисках материала по теме. Электронная версия библиотеки по узкой тематике намного облегчит им задачу, так как в этом разделе предполагается расположить выходные данные книги или статьи. Студенту лишь останется предъявить запрос в библиотеку. Статьи будут располагаться в алфавитном порядке, и поиск статьи будет осуществляться по ключевым словам.  ИСКАТЬ

*Конкурсы.* В дальнейшем предполагается привлечение внимания учителей к сайту с помощью повышения мотивации к посещению посредством объявления конкурсов с возможным материальным поощрением. Например – конкурс на лучший план урока или на лучший комплект наглядных пособий. Здесь же возможно размещение информации по поводу проводимых в городе конкурсов на лучшую образовательную программу по раннему обучению английскому языку или конкурсов педагогического мастерства среди работников дополнительного образования и учителей, работающих с дошкольниками.

*Где учиться.* Эта ссылка будет содержать информацию о школах передового опыта, советы для родителей, как подобрать оптимальный вариант школы для своего ребенка, который был бы направлен на всестороннее творческое развитие его личности и в тоже время отвечал высоким стандартам и требованиям настоящего времени. Здесь будут публиковаться рекламы школ по Самаре и Самарской области. В данной ссылке возможно размещение рекламы учебных пособий и материалов в помощь родителям, которые желают вместе со своим ребенком совершить первые шаги в мир иноязычной культуры.

Подводя итоги, следует отметить, что использование всех привлекательных возможностей Интернета в образовательной сфере несомненно послужит средством повышения профессионального уровня преподавания английского языка на раннем этапе, что очень важно, поскольку именно на раннем этапе закладываются основы дальнейшей мотивации изучения иностранного языка. Именно на раннем этапе формируется артикуляционная база, отношение к предмету, и поэтому очень важно, чтобы ребенок шел на урок с желанием и уходил с него окрыленный новыми знаниями, впечатлениями и приятными эмоциями. Это возможно лишь в том случае, если учителя, работающие в сфере раннего обучения иностранному языку, будут уделять время самосовершенствованию и постоянному методическому росту, не останавливаясь на достигнутом. Мы, разработчики этого сайта, ставили перед собой именно такую задачу – служить фасилитатором в профессиональном росте учителя, привлекать и заинтересовывать студентов и молодых преподавателей в данном направлении методики преподавания иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Вильшецкая Е.Н. Материалы Интернета на уроке английского языка // ИЯШ. 2001. № 1. С. 96.
  2. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных коммуникаций // ИЯШ. 1998. № 5, 6.
- Р.И. Гатауллина (*Ижевск*)

## **КАК ПОСТРОИТЬ ЛЕСЕНКУ УСПЕХА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК**

В последние годы в нашей республике появилась реальная возможность обучать детей татарскому языку, знакомить их с историей, культурой, традициями и обычаями своего народа, воспитывать чувство гордости за свою нацию.

Детский сад № 116 г. Ижевска был первым в республике, который организовал обучение детей дошкольного возраста разговорному татарскому языку.

Сначала мы открыли разновозрастную группу, где были собраны дети из татарских и смешанных семей. Воспитание и обучение детей велось на русском языке. Наряду с другими занятиями проводились занятия и по обучению родному языку. Конечно, эта работа не ограничивалась лишь занятиями. Родную речь дети слышали, общались на родном языке и во время режимных моментов проведения различных праздников и развлечений. Таким образом мы подготовили два выпуска к школе.

При данной форме работы мы добились определенных успехов. Следует заметить, что наш педколлектив находится в постоянном поиске, не останавливается на достигнутом. Родители признательны нам за то, что, благодаря пониманию необходимости национального воспитания и его актуальности, в нашем детском саду есть ставка воспитателя татарского языка. Таким образом, появилась возможность одновременно вести работу в разных возрастных группах, начиная с младшей и заканчивая подготовительной к школе группой.

Детей каждой группы мы разделили на две подгруппы:

1-я – дети, понимающие и разговаривающие на родном языке;

2-я – дети, понимающие, но не разговаривающие, и вообще не владеющие языком (к ним относятся и дети других национальностей, пожелавшие изучать татарский язык).

В этом учебном году занятия по татарскому языку посещают 54 ребенка.

Основная задача – упражнение в татарской разговорной речи, расширение и активизация словаря.

В начале учебного года для каждой группы был составлен перспективный план работы. С каждым годом темы занятий усложняются по содержанию и словарной работе, а также по артикуляции звуков татарского языка. В плане предусмотрены такие темы, как "Семья", "Домашние и дикие животные", "Одежда", "Птицы", "Посуда", "Времена года", "Блюда татарской кухни", "Цветы", "Деревья", "Овощи и фрукты".

На занятиях используются разнообразные приемы работы. Это и пальчиковые игры, дидактические игры, рассматривание картин, заучивание стихов, произведений устного народного творчества, чтение и рассказывание народных сказок и произведений татарских поэтов и писателей. Более глубоко мы познакомились с творчеством таких писателей как Г. Тукай, А. Алиша, М. Джалиль, Р. Миннуллин.

Работа над языком ведется в различных направлениях. Например, в работе по звуковой культуре речи большое внимание уделяется правильному произношению звуков, отличных от звуков русского языка. Постоянно отслеживается и грамматический строй речи детей. Использование приемов драматизации и инсценирование сказок позволяет нам заинтересовать детей и развивать их диалогическую и монологическую формы речи.

Работа по обучению детей татарскому языку проводится не только на занятиях, но и во время всех режимных моментов дня. Утром и вечером проводится индивидуальная работа, которая предусматривает проведение дидактических, настольных, пальчиковых игр и повторение пройденного материала. Также на прогулке проводятся народные подвижные игры и наблюдение с целью закрепления словарного запаса.

На текущий учебный год предусмотрено проведение следующих праздников: День Знаний, праздник Урожая, Новогодний карнавал, праздник Рамазан, праздник Весны, Сабантуй, день рождения Г. Тукая и М. Джалиля, конкурс чтецов татарской поэзии. К каждому празднику дети разучивают стихи, загадки, пословицы, песни на родном языке, изучают татарские традиции и обычаи.

С целью достижения более высоких успехов в национальном воспитании детей организована комната быта и культуры на-



родов Удмуртии, где нашли отражение национальная культура и быт русского, удмуртского и татарского народов. В этой комнате дети знакомятся с традициями, культурой и бытом этих народов, изучают фольклор. Здесь они учатся уважать традиции, обычаи народов, здесь воспитывается дружба между детьми разных национальностей.

Основные формы работы по обучению детей родному языку такие же, как и на всех занятиях: игры, праздники и развлечения. Большое внимание уделяется работе с родителями. Родители с пониманием относятся к нашей работе и с удовольствием принимают в ней активное участие.

Результаты: возьмем, например, тему "Животные". Если в младшей группе дети знакомятся с двумя-тремя животными, называют их, то в средней группе дети определяют их цвет и отгадывают загадки о них. В старшей группе они уже могут ответить на вопросы: "Какой?", "Что делает?", "Чем питается?". В подготовительной группе ребята сами составляют рассказ о животных, читают стихи и загадки.

В нашей работе можно выделить 4 основные ступени лесенки успеха:

	Творчество	Воспитатель – <i>очарованный зритель</i> Ребенок – <i>артист</i>
	Самостоятельность	Воспитатель – <i>дирижер</i> Ребенок – <i>исполнитель</i> Фронтальные занятия (75% усвоили материал)
	Воспроизведение под руководством	Воспитатель и ребенок – <i>"вкусные" собеседники</i> Индивидуальное обучение
Узнавание каждым ребенком		Воспитатель – <i>артист</i> Ребенок – <i>очарованный зритель</i> (Показать чудо: чудо – слово; чудо – язык)

О.Н. Голубкова (*Ижевск*)

## **ДРАМАТИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Существует несколько подходов к использованию элементов драматизации в процессе обучения иностранному языку, которые широко применяются на практике как в школах, так и в вузах:

- инсценировка событий, изображенных в изучаемом тексте, по сценарию, написанному в процессе работы над текстом;
- инсценировка песни, стихотворения на ИЯ;
- постановка фрагмента пьесы;
- постановка пьесы на ИЯ;
- создание "читательского театра", где роль читается и играется на сцене в условной форме, без костюмов и декораций.

Применение элементов драматизации привносит в процесс обучения много положительных моментов, которые охотно обсуждаются преподавателями и методистами на страницах педагогической печати.

Преподавательница английского языка С. Тетлдоув утверждает, что применение приема драматизации помогает обучающимся получить навык думать по-английски. Она считает, что в процессе обучения ИЯ важно научиться "переходить по мосту" от левого полушария к правому, от анализа к творчеству. На продвинутом этапе обучения студент легко использует оба полушария, а новички "застревают" на уровне аналитики и не двигаются дальше к творчеству, к говорению. Главным средством в преодолении этой трудности С. Тетлдоув видит соединение речепорождения с действием [2: 38].

Профессор Д. де Поу на конференции TESOL в 1991 г. заметила, что студент усваивает 10% того, что он читает, 20% того, что он слышит, 30% того, что видит, 60% того, что видит и слышит, и 90% того, что он говорит и делает [2: 38]. Тем самым она обосновала значимость применения драматизации в обучении ИЯ, т.к. именно при работе над театральной ролью у обучающихся есть возможность соединить слово с жестом.

Преподаватель английского языка Д. Коул, обобщая практический опыт работы над постановкой пьесы на ИЯ в студенческом театре, утверждает, что все участники стали говорить на ИЯ более уверенно, с меньшим количеством

фонетических ошибок. Многие студенты смогли открыть в себе актерский талант и реализовать творческий потенциал в ситуации, в которой английский язык служил средством общения, а не самоцелью [1: 30]. Все вышесказанное свидетельствует о значительных результатах, достигнутых в результате применения той или иной формы драматизации.

Теоретические основы методики драматизации на английском языке в его американском варианте заложены Р. Виа, бывшим актером с Бродвея, преподавателем английского языка как иностранного и методиста. Он пишет, что пьеса представляет собой форму коммуникации между актерами, играющими свои роли на сцене, и между актерами и аудиторией, которая смотрит спектакль. В хороших пьесах текст приближен к реальному общению между людьми, поэтому диалоги и монологи представлены в естественной форме. Играть роль в пьесе значит учиться коммуникации.

Одним из главных принципов организации работы над ролью в процессе подготовки учебного спектакля в рамках системы, предложенной Р. Виа, – принцип "talk-and-listen" ("говори и слушай"). Только тот студент, который собирается произнести реплику, читает ее по напечатанному тексту. Остальные "актеры" на сцене слушают и не смотрят в текст. Затем, оторвавшись от текста, он произносит реплику по памяти, адресуя ее партнеру по диалогу. Это длительный процесс "прогона" спектакля, но именно он, по мнению Р. Виа, может дать положительные результаты. Студенты учатся понимать друг друга, воспринимать реплики, фразы на слух и имеют возможность задуматься над тем, как можно оформить сказанное невербальными средствами общения [3: 151].

Однако, в этой области немало проблем. Нелегко найти аутентичный текст, который написан современным языком, с ярким сюжетом, где много героев (чтобы хватило всем участникам), много женских ролей (среди студентов языковых факультетов и на курсах ИЯ много девушек), чтобы спектакль длился недолго, ровно столько, насколько хватит внимания зрителям в зале. Преподаватель ИЯ должен иметь хорошие режиссерские качества, уметь видеть "сценичное" и "не сценичное", уметь подобрать студентов на соответствующие роли. На уроках-репетициях студенты должны испытывать чувство психологического комфорта, что в значительной степени зависит от мастерства преподавателя.

Немалую помощь преподавателю может оказать фонетическая запись текста спектакля. Использование аудиоматериала активизирует навыки слушания, способствует отработке фонетических навыков. Студентам легче найти интонационный рисунок роли, и нет необходимости слишком часто заглядывать в словарь в поисках транскрипции нового слова.

Применение приема драматизации благотворно сказывается на процессе обучения при работе со студентами, которые с удовольствием разыгрывают детские английские стишки-лимерики, а также поэтические произведения Э. Лира, А. Милна, Л. Кэрролла и др. Студенты языковых факультетов университетов традиционно ставят пьесу О. Уайльда "Как важно быть серьезным", инсценируют американские и английские песни.

Главными результатами, достигнутыми в процессе постановки пьесы Р. Виа "Спектакль должен продолжаться" ("The show must go on") студентами 2 курса Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, являются следующие:

- студенты приобрели большую уверенность в работе с языком, они более осознанно говорят на английском языке, правильно оформляя высказывание фонетически и сопровождая его естественными жестами;

- развили аналитическую способность углубленно изучать, понимать и интерпретировать литературно-художественный текст, а затем проверять свое понимание в действии;

- студенты приобрели новый эмоциональный опыт, перебороли "боязнь сцены";

- студентам удалось "погрузиться" в мир иноязычной культуры и увидеть, что много общего в поведении представителей разных культур;

- участие в спектакле помогло раскрыть творческий потенциал всех участников, ярко проявить свои способности;

- работа над одним спектаклем помогла им научиться самостоятельно работать с театральным материалом и в дальнейшем использовать этот опыт при осуществлении других постановок.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Cole D. Student Theater in China. Forum, 36, 1998. Pp.27-30.

2. Turtledove C. Crossing the Bridge with Theatre Games. Forum, 31, 1993. Pp.38-39.
3. Via R. English through Drama. In: Plays for Reading. Using Drama in EFL. Washington D.C. 1996. Pp. 150-164.

В.Ф. Губайдуллина, Е.А. Романова (*Ижевск*)

## **ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Наша школа работает восьмой год с детьми в русле раннего изучения иностранных языков. Уроки ведут М.Л. Золотавина (немецкий язык) и С.Н. Ильдарханова (английский язык). В основе изучения лежит сознательно-практический метод, который способствует развитию коммуникативно-речевых тенденций ученика не к речевой шаблонизации, стереотипности, а к речетворчеству и способствует коммуникативно-иноязычному развитию личности.

Обучение начинается со 2 класса. Этот возраст считается оптимальным, так как дети умеют бегло читать и писать на родном языке. Учителя ведут обучение письму, чтению и языковому материалу комплексно. Это обеспечивает неразрывное взаимодействие основных анализаторов коры головного мозга и является залогом сохранения материала в памяти.

Большое внимание учителя уделяют эмоциональной насыщенности атмосферы урока, игровым ситуациям, коллективным и творческим формам работы. Посещение уроков иностранного языка показало, что педагоги постоянно оживляют свои уроки сюрпризами, физминутками, соревнованиями. У ребенка младшего возраста не вызывает особого энтузиазма задание описать животного, изображенного на картинке. Другое дело, если он пришел с ним в цирк и просит директора цирка принять его зверя на работу. Тут старается каждый, ведь будет обидно, если всех примут, а его зверя – нет.

Для индивидуальных заданий широко применяются карточки с "тайнописью": Незнайка получает письма, написанные "тайнописью", сам он их прочитать не может, поэтому обращается за помощью к ребятам. Дети с удовольствием помогают ему. Аналогичные приемы влияют на развитие

мотивационной сферы школьников. Учителя сами составляют несложные рифмовки и исполняют с детьми на мотивы известных им мелодий.

Серьезное внимание уделяется обучению технике чтения. Она отрабатывается на каждом уроке, выполняются специальные упражнения с регламентацией времени.

У детей младшего школьного возраста плохо развита слуховая память. При проведении контрольных срезов по аудированию во 2 классе мы убедились, что дети понимают все, что слышат, но быстро забывают детали. Развивая аудирование, учителя используют упражнение "Послушай, что рассказывает Наташа, и расскажи то же самое от третьего лица", игры "Разведчики", "Снежный ком" и др. Кроме того, дети постоянно рисуют. Прослушав фабульный рассказ один раз, дети закрывают глаза и представляют картину, описанную в рассказе, затем рисуют то, что услышали, а после этого (уже без прослушивания) или рассказывают, или записывают то, что они изобразили.

Анализ опыта показал, что данный метод обучения развивает слуховую память детей, их воображение, быстроту реакции. Учащиеся с удовольствием изучают иностранный язык, чувствуют себя на уроках комфортно, уверены в себе, заинтересованы в своих результатах. Для всех детей характерно состояние успеха, что очень важно, так как его наличие способствует мотивации при изучении иностранного языка.

Е.В. Ермолаева (*Ульяновск*)

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Политические, экономические и социально-культурные преобразования, происходящие в Российской Федерации, а также проблемы ее интеграции в мировое сообщество ставят новые задачи в области образования и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим особая роль в учебно-воспитательном процессе отводится предмету иностранный язык. Из второстепенного иностранный язык переходит в ряд наиболее важных и востребованных дисциплин – школа должна отвечать потребностям современного мультикультурного общества в его

требовании к существенному увеличению числа людей, владеющих иностранным языком как средством общения. Знание иностранных языков способствует не только расширению познавательной сферы личности, но и ее участию в диалоге культур.

В 80-90 гг. Советом Европы был осуществлен целый ряд научно-исследовательских проектов, связанных с изучением современных методов обучения иностранным языкам в европейских странах. Именно в рамках этих исследований стала формироваться система коммуникативного обучения иностранным языкам. Важное место в их ряду занял Проект "Овладение современными языками и обучение им для общения" ("Learning and Teaching Modern Languages For Communication"). Особое внимание в интегрированном подходе, систематизированном на основе теоретических разработок и практического опыта обучения иностранным языкам в Великобритании, Франции, Германии, Италии, Испании и других западно-европейских странах, уделяется коммуникативной направленности учебных занятий и используемым для обучения иностранному языку как средству общения учебным материалам. В целом, реализация программы "Language Learning For European Citizenship" "должна дать европейцам возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимного понимания и уважения" [2: 332].

Лингвострановедческий материал, включаемый на самом раннем этапе в процесс обучения школьников иностранному языку, существенно способствует осуществлению целей, поставленных в программе "Language Learning For European Citizenship". Учителя иностранного языка всегда включали страноведческий материал в работу с иноязычной лексикой. "Лингвострановедение как особая область филологии возникло как раз на этом фундаменте разностороннего, издавна накопленного опыта преподавания языка" [3: 77].

Чем же так ценен лингвострановедческий материал, используемый на уроке иностранного языка в начальных классах средней школы? Можно отметить лишь некоторые общие положительные качества важности как можно более раннего ознакомления младших школьников с реалиями изучаемого иностранного языка.

Во-первых, лингвострановедческий компонент в обучении иностранному языку выполняет воспитательную функцию – это и воспитание чувства уважения к культурно-историческим

ценностям народа-носителя языка, его традициям, обычаям, морально-этическим нормам; и воспитание доброжелательного отношения к людям различных национальностей; и осознание не только различий в культурно-историческом развитии разных народов, но и общности мировых общекультурных ценностей. Кроме того, в процессе знакомства и изучения иноязычных лингвострановедческих реалий младшие школьники осознают все своеобразие и ценность своих национальных особенностей, культуры, традиций и обычаев родного народа, что, несомненно, несет в себе огромный воспитательный потенциал. Сравнивая особенности жизни народа-носителя изучаемого языка и родного народа, их культурно-исторические ценности, правила этикета и морально-этические нормы, учащиеся обогащают свой внутренний мир, учатся сопоставлять, но не противопоставлять. Воспитание интереса к другим народам, их культуре, истории, общественному развитию, воспитание уважения и толерантности – эти основные задачи воспитания личности в процессе обучения иностранному языку решает лингвострановедение.

Во-вторых, лингвострановедение способствует реализации общеобразовательных целей обучения иностранному языку, так как содействует расширению кругозора учащихся, повышает их культуру. Приобщение к языку – это и приобщение к культуре народа, который ее создал. По определению Е.М. Верещагина, язык может рассматриваться в двух его функциях – коммуникативной (как средство общения) и кумулятивной (как хранитель культуры народа-носителя языка) [1]. Исходя из этого, ознакомление учащихся в процессе изучения иностранного языка со страной изучаемого языка, культурой, историей, литературой, традициями народа-носителя языка выполняет кумулятивную функцию языка как хранителя культуры народа.

Тем самым, "лингвострановедческое насыщение учебного процесса... повышает его воспитательную ценность" [3: 80]. Обучение на современном этапе – это не только процесс передачи и накопления знаний. Главная его цель – развитие личности учащихся, и роль иностранного языка в этом процессе трудно не переоценить.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.



2. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. Мн.: Высш. шк., 1999.
  3. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы // ИЯШ. 1980. № 3. С. 77-81.
- А.В. Жукова (*Ижевск*)

## **К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗО ВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)**

На протяжении нескольких десятилетий проблема овладения иностранным языком не теряет своей актуальности. Необходимость владения одним (несколькими) иностранными языками на современном этапе развития общества вызвала новый всплеск интереса к открытию оптимального пути усвоения иностранного языка. Поиск более эффективных способов обучения иностранному языку выливается не только в селекцию методов и содержания, но и "ощупывание" на временном (жизненном) векторе отрезка (точки), наиболее благоприятного (сензитивного) к стремительному усвоению неродного языка и/или развитию иноязычных способностей. Допущение флуктуирующего характера легкости усвоения иностранного языка неизбежно заставляет обратиться к гетерохронии психических функций как "природному" механизму, дающему шанс для реализации поставленной задачи.

Анализ современных психолого-педагогических изысканий в этой области указывает на преобладание стратегии познания "методом проб и ошибок". Это касается как психолого-педагогической диагностики (пример констатации подобной "ошибки" в результате "пробы": "Обнаружено, что формирование фонематического анализа на уровне отчетливого сознания признаков фонем посредством громкого проговаривания и последующего усиления кинестезий у детей-четырёхлеток затруднительно и нецелесообразно" [4: 156]), так и дидактико-методических разработок: Н.Ф. Шевченко указывает, что в младших классах "последовательная смена цели обучения иностранному языку (обучение языку, речи, речевой

деятельности, общению) не всегда подкреплялась адекватными этим целям средствами" [5: 3].

Нам представляется маловероятной высокая разрешающая способность такого подхода к принципиальному разрешению вопроса о том, "кого" – "с какой целью" – "как" обучать иностранному языку.

Процесс создания неспорной модели овладения иностранными языками на разных этапах онтогенеза неизбежно наталкивается на определенные препятствия.

Прежде всего, присутствует мозаичность результатов психолого-педагогической диагностики, а также принципиальная невозможность точечной констатации состояния психической реальности: всякая диагностика вызывает изменения. Л.С. Выготский указывал на неспособность любого тестирования речевой способности дать представление о составе, строении и способе деятельности интеллектуальных операций, лежащих в основе выполнения задания, поскольку различия в показателях могут определяться всем комплексом социальных условий в целом.

Кроме того, своеобразие рассмотрения проблемы и "измерения" предмета исследования задают изначально разные теоретические позиции авторов (к примеру, терминологическая путаница и наличие множества вариантов в отношении представления о компонентах иноязычных способностей – отправной точки в рассматриваемой нами области).

Необходимо учитывать также и изменения, происходящие с самим контингентом испытуемых (детство как период становления взрослой особи имеет конкретно-историческую обусловленность): наличие популяционных сдвигов предполагает корректное обращение с результатами, полученными на той же возрастной группе несколько лет назад.

Указание Л.С. Выготского на перспективность способа представления ситуации для рефлексии по принципу "так, чтобы" по сравнению со способом представления по принципу "потому что", на наш взгляд, ставит во главу угла вопрос о цели "внедрения" иностранного языка в том или ином возрасте. Четкое и обоснованное формулирование цели само по себе "снимает" часть дискуссионных моментов, таких как интенсивность процесса обучения, соотношение на уроке родного и неродного языка, критерии успешности обучения и пр.

Ключ к разрешению обсуждаемой проблемы, как нам кажется, лежит в выделении особого типа взаимодействия процессов обучения и развития, присущего отдельному (в действительности не имеющему жестко фиксированных границ) возрасту, призванного играть роль детерминанты в проектировании и организации процесса обучения, определяющего, таким образом, "в основных чертах, цель, дидактические условия ... построения и структуру учебного материала с опорой на образовательную специфику того или иного возраста в целом" [1: 8].

Применительно к обозначению образовательной специфики дошкольного возраста исходными нам представляются точки зрения К.Н. Поливановой ("...при проектировании образовательного пространства начала школьного обучения необходимо явно задать и противопоставить для ребенка нормативное "школьное" пространство и свободное "дошкольное" [3: 39]) и Л.С. Выготского ("ребенок раннего возраста учится по своей программе, ребенок школьного возраста учится по программе учителя, а дошкольник учится в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой" [2: 124]).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Т.И. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации (на материале дошкольного образования): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 1999.
2. Выготский Л.С. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996.
3. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1999.
4. Ткачева Л.Ф. Развитие осознанных фонематических обобщений и дифференциаций у дошкольников и младших школьников как основы усвоения фонетики, графики и орфографии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
5. Шевченко Н.Ф. Психологическая организация речевого общения как средства овладения иностранным языком: Дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1990.

А.А. Зеленина (*Ижевск*)

## **ПРОБЛЕМА СИМВОЛИЧЕСКОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ**

Обучая детей языку, мы зачастую сталкиваемся с молчанием. И молчание это носит характер замкнутости. Ребенок затрудняется сказать что-либо о себе самом. Так происходит не только на иностранном, но и на родном языке. Это может выражаться не столько в молчании (невозможно же все время говорить), сколько в тревожности, даже депрессии. В связи с этим у ученых появилась необходимость говорить о "языковой депрессии" как о "замкнутости в склепе своих аффектов" [1]. Выход из такого "склепа" и есть выход в язык, другими словами, осуществление субъекта высказывания. Помощь ребенку в овладении языком состоит в обретении им эмотивных лингвистических категорий, на которых он может изъясняться – быть ясным себе самому. Поэтому раннее языковое образование, помимо всего прочего, должно не упустить из виду этот значимый момент, и провести ребенка от аффективного хаоса к полноценной аффективной системе, помочь осуществить символическую реализацию субъективного существования.

Разговаривая с ребенком, мы вводим его в язык, в котором существуем сами (в котором осуществляемся сами). Иностранные языки только увеличивают пространство, где мы можем "развернуться", развиться, это как дополнительная палитра чувств, нюансов, способов существования.

Согласно фрейдовскому открытию человеку в течение первых фаз его развития сразу совладать со своим желанием не дано [3]. По Ж. Лакану, ему предстоит еще овладеть им, обнаружив его в структуре языка ("очеловечивание желания – рождение ребенка в язык" [2]). Овладение это – индивидуальная судьба, можно сказать "судьба личного аффекта". Иногда такое овладение происходит не так гладко, тем более у тех, для кого говорение само по себе затруднительно. По мнению Ю. Кристевой, если не происходит должного овладения речью, структурируемости эмоций в поле языка, то возникает существенная опасность оказаться замкнутым в "склепе собственных аффектов", так и не поняв их сути, не обнаружив

себя, что, естественно, неблагоприятно скажется на всех сторонах жизни.

Проиллюстрировать особенности различного аффективного ориентирования и субъективных состояний мы можем на примере структуры лексико-семантического поля эмоций у детей младшего возраста, имеющих дефекты речи (экспериментальная группа) и не имеющих таковых (контрольная группа). Под дефектами речи в исследовании подразумеваются дизартрия, оперированная ринолалия, заикание. В фокусе нашего внимания находились вербальные репрезентанты, которые можно фиксировать, и о которых можно сказать, что они были испытаны, отнесены, осознаны и находятся на позиции арсенала работающих сигналов-аффектов. Мы пытались проанализировать тенденции аффективного ориентирования в связи со структурой аффектов.

*Среди особенностей, присущих детям с речевыми затруднениями, обозначим следующие.*

– Дети присваивают языку всеобъемлющую функцию, в то время как сами довольно скудно могут обозначить свою эмоциональную сферу. Происходит изоляция аффективных состояний, разобщенность внутренних эмоциональных структур.

– Употребляется много несловарной лексики (что Л.В. Щерба называет "отрицательным материалом"). Внутренние переживания находятся на стадии обнаружения.

– По эмоциональной нагрузке в силу вступают базовые категории: *страх* (в большей степени), *злость*, *любовь*. Можно предположить, что такие образования-акценты склонны накапливать аффективную энергию, "подчинять аффект понятию", таким образом предопределяя, как будет оценено субъектом то или иное эмоциональное событие. Так, страх, мощный по аффективной нагрузке символ, может оказывать довлеющее действие на структуризацию многих аффективных переживаний субъекта: они могут быть означены "под флагом" страха. В экспериментальной группе страх у детей принимает характер продолжительного действия, в то время как в контрольной группе страх в сопряжении с испугом получает характер кратковременности и внезапности. Известно, что тревога составляет краеугольную проблему невроза. Констатируемый "страх в продолжительном времени" является сигналом определенного уровня невротизации.

– Некоторые аффективные состояния выносятся вовне, то есть являются характеристиками не собственных чувств, а

состояниями внешнего мира. Эмотивы выражаются, в частности, глаголами второго и третьего лица, что свидетельствует об отчужденности собственных аффективных состояний.

– Особенно ярко выражен радикал отчуждения. В качестве эмотивов дети используют слова "соматического характера", например: слезы, улыбки (речь опять же ведется не о себе, а о других: смеется, боится и т.д.).

– Присутствует очень мало эмотивов, "ответственных" за эмпатию, если сравнивать соответствующие эмотивы контрольной группы. Этот факт указывает на дистанцированность при нарушениях речи, которая выражается в запаздывании социального развития. Дети говорят о доброте, как о значимом качестве, но это качество еще является "неосвоенным" понятием.

– Большинство детей экспериментальной группы признается уникальность испытываемых аффектов (это чувство испытываю только я и никто другой), которые тут же включаются в общую структуру языка (такие чувства испытывают все). Утверждая, что только у него есть это чувство и ни у кого другого, ребенок идентифицирует себя с этим чувством (характер "уникальных чувств": *"обида – мечь"*, *"чувство ненавидеть"*, *"идти вперед"* и т.д.). Немногие из детей экспериментальной группы (с затруднениями в речи) и большинство детей контрольной группы (без затруднений в речи) признавали универсальность человеческих эмоций. Некоторые дети контрольной группы говорили, что это "секрет". Мы склонны считать, что появление такого интимного чувства как *"секрет"* указывает на положительно прошедшую самоидентификацию, своего рода овладение собственным смыслом.

Итак, мы видим, что ребенок с речевыми нарушениями находится в эмоциональной дистанцированности не только с другими людьми и миром, но и с самим собой. Языковая дистанцированность является здесь не просто внешним "плохоговорением", а несформированностью стройной языковой (символической) системы аффектов, разобщенных символов-представлений о них, через которые и определяются собственные переживания. В силу дистанцированности взгляд на себя и на другого вследствие "эмоциональной слепоты" носит фантазмический характер. Отсюда вытекают проблемы дезориентации в эмоциональном плане как в окружающем мире, так и в самом себе. Эта дезориентация способна отрицательно сказываться на всех процессах идентификации (в том числе и на

самоидентификации), необходимых для социального развития. В дальнейшем повышается риск возможных межличностных конфликтов, фрустрационных состояний.

Важно помнить, что именно взрослые – родители, учителя, – могут стать тем означающим законом, в соответствии с которым будет выстроена аффективная структура детей. В системе раннего языкового образования, когда с детьми говорят на разных языках, "позволяют рождаться" в язык, должен учитываться факт "*аффективного языкового образования*" (читай: рождения), и от взрослых зависит, насколько удачно произойдет овладение переживанием, овладение собой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кристева Ю. Ребенок с невысказанным смыслом // Интенциональность и текстуальность. М.: Логос, 1998.
2. Лакан Ж. Семинары, Книга 1: Работы Фрейда по технике психоанализа. М.: Прогресс. 1996.
3. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения. СПб.: Алатея, 1998.

Т.И. Зеленина (*Ижевск*)

#### **РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПЕРВЫЙ ШАГ К МНОГОЯЗЫЧИЮ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)**

В многонациональном регионе, каковым является Удмуртская Республика, проблема межязыкового интеркультурного взаимодействия является особенно актуальной.

В образовательных учреждениях Удмуртской Республики на протяжении десятилетий сложилась практика изолированного изучения русского, удмуртского, а также иностранных языков. Происходящее в последнее время взаимопроникновение и взаимопреобразование традиционных научных дисциплин требует выработки новых подходов к образованию. Появилось требование перехода от "предметоцентризма к образовательным областям". Именно в этом направлении работает, в частности, преподавательский коллектив Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета.

В институте создана система непрерывного языкового образования, одним из приоритетных научных направлений

является раннее языковое образование. Более десяти лет ученые ИИЯЛ исследуют вопросы, касающиеся раннего обучения иностранным языкам. С 1990 г. по воскресеньям дети 5–10 лет постигают азы языков (родного и двух иностранных) в детской школе "Лингва" при УдГУ, которая является экспериментальной площадкой. В течение трех лет (1997–1999 гг.) научный проект "Программа развивающего обучения "Лингва" получал поддержку Российского гуманитарного научного фонда. Проект осуществлялся коллективом, состоящим из 10 человек (науч. рук. – директор ИИЯЛ, доц. Т.И. Зеленина; зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным языкам, проф. А.Н. Утехина). По инициативе ИИЯЛ внесена в реестр в рамках специальности "Филология" новая специализация "Обучение иностранному языку в раннем возрасте". Учебное пособие "Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика" (Утехина А.Н.) получило гриф Совета по филологии УМО университетов России. Министерством народного образования Удмуртской Республики рекомендованы к внедрению "Интегративная программа "Лингва": Программа развития и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста" (Утехина А.Н., Зеленина Т.И.) и учебное пособие "Веселый немецкий" (Утехина А.Н.).

Европейские ученые озабочены огромным потоком беженцев, которые хлынули во многие европейские страны. Проблема адаптации, в частности, социализации, выступает на первое место. Не последнюю роль играет вопрос языковой адаптации. Поскольку среди беженцев имеется много детей, то в связи с этим научные изыскания в области раннего языкового образования, проводимые в ИИЯЛ, приобретают сегодня европейскую значимость. Мы убедились в этом, принимая участие в международном конгрессе, посвященном проблемам многоязычия (Фрибург – Швейцария, 1997 г.). Европейское сообщество заинтересовано в многоязычии жителей европейского дома, и раннее языковое образование – это первый шаг к многоязычию.

Исследования коллектива ИИЯЛ представляют интерес и для национальных регионов России. Так, Удмуртская Республика, как отмечает известный французский ученый, заведующий кафедрой финно-угорских языков Национального института восточных языков и цивилизаций, Жан-Люк Моро, – уникальный в языковом и культурном плане регион. В нем соседствуют три



разные языковые группы: славянская (русский язык), финно-угорская (удмуртский язык) и тюркская (татарский язык). Сохранение этих и других языков на территории Удмуртии имеет сегодня первостепенное значение для ученых-лингвистов нашей республики.

В настоящее время под влиянием социального заказа в Ижевске, столице Удмуртии, более 50 детских садов приобщают детей к иностранному языку (английскому), удмуртскому и татарскому языкам. В последние годы совместно с Управлением дошкольного образования и воспитания г. Ижевска нашим коллективом проведены многочисленные семинары для преподавателей английского языка и воспитателей национальных групп. Мы отмечаем, что многолетний опыт, накопленный в работе с детьми в детской школе "Лингва", а также проведенные научные исследования находят применение в преподавании национальных и иностранных языков в дошкольных учреждениях.

Поскольку мы живем в Удмуртии, то заинтересованы в сохранении языка коренной национальности. Поднятие престижа удмуртского языка связано с восприятием его людьми других национальностей. Отношение молодых удмуртов к родному языку поднимется на новую высоту, если этот язык будет представлять интерес не только для них самих, но и для русских, проживающих на территории Удмуртии.

Современная удмуртская методическая наука направлена на обучение удмуртскому языку как родному. Преподавание удмуртского языка как второго – это особое направление в методике. Специалистов же по методике преподавания удмуртского языка как второго нет совсем. Думается, что назрела необходимость введения такой специализации на факультете удмуртской филологии нашего университета. Следует отметить, что нужны преподаватели, умеющие работать с людьми разного возраста: требования к методике преподавания удмуртского языка дошкольникам или взрослым значительно отличаются.

Известно, что после десяти лет речевые способности ребенка затухают. К сожалению, именно в этот период, следуя российской традиции, начинают обучать детей иностранным языкам в школе.

Свободное владение несколькими иностранными языками взрослыми людьми свидетельствует, как правило, о том, что "языковое чутье" было развито у них в дошкольный период. Чем

раньше ребенок приобщается ко второму языку, тем большие перспективы открываются перед ним в области изучения иностранных языков. К этому наиболее подготовлены билингвы. Удмуртские (татарские) дети, одинаково хорошо владеющие в детском возрасте двумя языками – удмуртским (татарским) и русским, – лингвистически подготовлены к изучению иностранных языков. Если они будут иметь возможность изучать еще один иностранный язык в дошкольный период, то в будущем – это люди, способные владеть двумя-тремя иностранными языками. Мы твердо убеждены в том, что необходимо использовать уникальную возможность многоязычного региона, каковым является Удмуртия. Развивать способности к иноязычному восприятию можно на любом языке (удмуртском, татарском, марийском, башкирском, русском и т.д.). Главное – начать это делать вовремя.

Особо следует остановиться на выборе иностранного языка.

Англомания, распространяющаяся в Европе, вносит свои коррективы в российские школьные учебные планы: многие школьники (по совету своих родителей) желают изучать только английский язык. Это – объективная реальность. XX век – век английского языка. Но так было не всегда. Из истории известно, что в эпоху Возрождения в Европе отдавали предпочтение итальянскому языку, в XIX веке – французскому. В XXI веке, возможно, будет "царствовать" китайский или русский язык.

Не забывая о приоритетах, представляется разумным культивирование в Удмуртии разных иностранных языков. Не следует отказываться от немецкого языка, имеющего в республике давние традиции. Достойны внимания романские языки: французский (второй язык Интернета) и испанский, на которых говорят народы многих территорий мира, а также финно-угорские: финский и венгерский – родственные удмуртскому языки.

Итак, своевременное и грамотное введение маленького человека в мир родного, национального и иностранных языков позволит ему в будущем стать полноправным гражданином многоязычной Европы.

Т.И. Зеленина, А.Н. Утехина (*Ижевск*)

## **ПРОЕКТ КОНЦЕПЦИИ "МНОГОЯЗЫЧИЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ" (РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)**

В многонациональном регионе, каким является Удмуртская Республика, где наряду с двумя государственными языками – русским и удмуртским (последний ведется факультативно) – в учреждениях дошкольного образования преподаются иностранные языки, проблема межъязыкового и интеркультурного взаимодействия является особенно актуальной.

Языковая ситуация в республике такова, что государственная значимость удмуртского языка представлена только на бумаге. Если в XX веке (советское время) удмуртскую интеллигенцию волновал вопрос о том, что в республике односторонний билингвизм (удмурты владеют русским языком, в то время как русские не проявляют интереса к удмуртскому языку), то сегодня остро стоит вопрос о сохранении удмуртского языка в среде самих удмуртов.

Стремительно развивающаяся англомания может привести через несколько десятилетий к тому, что мы будем стоять перед проблемой сохранения в России не только национальных языков, но и самого русского языка.

Нам представляется, что один из способов сохранения национальных языков (русского, удмуртского, татарского и др.) – это создание в республике многоязычной среды. Чем больше языков знает человек, тем бережнее он относится к родному языку и родной культуре. Осознание значимости и вместе с тем национальное самосознание необходимо прививать в раннем возрасте.

В связи с этим, коллективом Регионального научного центра раннего языкового образования "Иж-Логос" создается концепция языкового образования детей дошкольного возраста в национальной республике и ведется разработка оригинальных методик обучения двум государственным и одному-двум иностранным языкам на интегративной основе.

Создание новой образовательной концепции является логическим продолжением работы, проводимой в рамках Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета (УдГУ) [1988–

2001 г.], по реализации цепочки непрерывного гуманитарного образования в сфере преподавания иностранных языков через создание специализированных структур дополнительного образования: от детской школы "Лингва", колледжа иностранных языков, школы "Юный переводчик, школы "Абитуриент ИН-ЯЗ" до высшего образования.

Настоящий проект рассчитан на совместную деятельность специалистов дошкольных и школьных учреждений, преподавателей, научных сотрудников высших учебных и научно-исследовательских учреждений.

Анализ предшествующей работы по вышеобозначенной проблеме, с учетом достижений и вновь возникающих вопросов, обусловил постановку следующих *задач* настоящего проекта:

1. Создание научно обоснованной концепции языкового образования в русле "диалога культур".

2. Изучение культурного своеобразия региона (взаимоотношение русской, удмуртской, татарской и др. культур).

3. Разработка, апробация и внедрение интегративного обучения русскому, национальному и иностранным языкам для детей дошкольного возраста.

4. Создание сети образовательных учреждений, нацеленных на обучение родному / неродному и иностранным языкам с учетом культурно-регионального компонента в сфере дошкольного образования.

5. Проведение научно-методической и научно-экспериментальной работы на базе детской школы "Лингва", ДОУ №№ 5, 112, 198, 278 г. Ижевска под руководством кафедры дидактики раннего обучения иностранным языкам ИИЯЛ УдГУ (в русле изучения моделей языковой и межкультурной интеграции содержания гуманитарного образования детей в национальной республике).

6. Организация рабочих групп по созданию концепции языкового образования в Удмуртской Республике с целью формирования региональной политики межкультурного и языкового образования молодежи (под руководством директора ИИЯЛ УдГУ Т.И. Зелениной и зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным языкам проф. А.Н. Утехиной).

При определении обучающих стратегий основным фактором является *социокультурный подход к языковому образованию*, что выражается:

- в признании роли второго и иностранного языка как средства интеркультурного общения и познания;
- в изучении второго и иностранного языков через знакомство с отдельными национальными культурами и мировой культуры в целом;
- в определении процесса обучения детей второму и иностранному языкам как способе достижения межкультурного взаимопонимания.

*Языковое образование направлено, таким образом, на:*

- формирование этнической самоидентификации детей – осознание себя как носителя национальных культурных ценностей;
- развитие интеркультурной компетенции ребенка в языковом, коммуникативном, этническом аспектах;
- создание вариативной и в то же время целостной языковой картины мира у ребенка, изучающего родной / неродной и иностранные языки;
- формирование толерантного сознания ребенка.

*Стратегии развития языкового образования при обучении родному / неродному и иностранным языкам таковы:*

- обучение иноязычному общению и интеркультурной компетенции в контексте диалога культур;
- включение культурно-регионального компонента в языковое образование;
- отбор и организация содержания языкового образования на интегративной основе.

Проект предполагает следующие *виды деятельности*:

1. Изучение опыта по проблемам многоязычия в России и за рубежом.
2. Обучение по действующей авторской программе "Лингва" в детской школе при ИИЯЛ УдГУ (продолжение эксперимента, начатого в 1990 г.).
3. Оценка достижений научно-исследовательской и экспериментальной деятельности.
4. Создание новых базовых программ, учебно-методических пособий и рекомендаций в рамках реализации концепции языкового образования на интегративной основе.
5. Апробация и распространение результатов научно-экспериментальной работы в рамках новой концепции в образовательных учреждениях Удмуртской Республики.

*Принципы* реализации регионального варианта концепции языкового образования:

- антропологически-ценностное обучение;
- личностно-ориентированное обучение;
- деятельностно-ориентированное обучение;
- культурно-творческое обучение с использованием комплекса современных отечественных и зарубежных педагогических инноваций.

*Оценку результатов* работы по созданию и реализации концепции языкового образования предполагается проводить по следующим параметрам:

1. Языковые, речевые и поведенческие достижения детей в области интеркультурного общения.
2. Восприятие родной и иноязычной культуры.
3. Владение способами учебной и культурно-познавательной деятельности детей.
4. Степень владения преподавателями методикой интегративного обучения родному / неродному и иностранным языкам.

Нами затронуты вопросы, касающиеся только раннего языкового образования. В рамках проекта предполагается проведение научно-экспериментальной и научно-методической работы в контексте многоязычия в разных возрастных группах.

Л.А. Иванова, В.В. Вартанова (*Ижевск*)

## **РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (об опыте использования варежкового театра)**

Многолетний опыт работы педагогического коллектива детской школы "Лингва" (при ИИЯЛ УдГУ) показывает, что развивать способность к восприятию иностранного языка можно практически на любом предмете и, прежде всего, на занятиях по родному языку. Исходя из того, что мир вокруг нас это единое целое, наиболее эффективным видом обучения представляется обучение интегративному целому. Под преподаванием на интегративной основе мы понимаем взаимосвязанное преподавание нескольких предметов вокруг одного, в нашем

случае иностранного языка, который, как мы его называем, является "запускным" механизмом. При выборе других предметов мы руководствуемся следующим положением: необходимостью принятия во внимание основных потребностей ребенка [8: 32].

На занятиях в школе "Лингва", где детей 5–6 лет обучают иностранным языкам, одним из основных предметов интегративной программы является русская словесность ("Слово на ладошке"). Родной язык, будучи средством общения, позволяет детям осознанно воспринимать окружающий мир и развивает способность к иноязычному восприятию.

В задачи обучения данному предмету входят:

- формирование общеинтеллектуальных умений в процессе целенаправленного наблюдения за языковыми явлениями;
- развитие умений выражать личное отношение к услышанному;
- осознание детьми возможности выразить одну и ту же мысль разными средствами;
- развитие культуры речевого поведения;
- развитие внимательного отношения к звуковой культуре родного языка [8: 34].

Для развития культуры речевого поведения необходимо создание таких условий, в которых ребенок мог бы передать свои эмоции, чувства, желания, взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь слушателей. Привычку к выразительной публичной речи можно воспитать только путем привлечения ребенка к выступлениям перед аудиторией. Огромную помощь в этом может оказать театрализованная деятельность, пользующаяся у детей неизменной любовью [2: 6–7].

"Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества" (В.А. Сухомлинский). *Игра* ребенка никогда не бывает просто игровым занятием, а всегда деятельностью, наполненной глубоким смыслом [6: 71]. Следуя этим мыслям, мы используем на занятиях по русской словесности театральную деятельность.

Театральная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительности речи, интеллектуального и художественного воспитания. Она также является неисчерпаемым источником развития чувств,

переживаний и эмоциональных открытий ребенка, приобщает его к духовному богатству [2: 7].

В работе с дошкольниками педагоги используют различные виды драматизации: настольный театр игрушек и картинок; театр мягкой игрушки; театр на фланелеграфе, теневой, кукольный, картонный, пальчиковый, варежковый театр, театр жестов; драматический театр и др. [1: 15; 3: 5; 4: 3].

Мы стремимся в учебном процессе использовать театральную деятельность. Особое место на наших занятиях занимает варежковый театр. Первоначально мы стали его применять на занятиях по русской словесности, теперь он присутствует и на занятиях по иностранным языкам.

В работе с детьми школы "Лингва" помогает созданное и апробированное нами учебно-методическое пособие "Чудоварежка". Содержание пособия базируется в основном на русском фольклоре. Это – сказки, стишки, потешки, загадки, поговорки, чистоговорки, значительная часть дается в стихотворной форме. Благодаря простоте и музыкальности звучания, дети легко запоминают текст, развивают речевой аппарат.

Речевой материал отбирается согласно возрасту детей. В зависимости от возраста предлагаются следующие разделы: "Развитие речи", "Звуковая культура речи", "Словесные игры", "Математика", "Свободная деятельность", "Игры и упражнения". К учебно-методическому пособию дается приложение с выкройками и подробное описание, как изготовить варежку. В нашем арсенале имеется около 30 варежек, на которых изображены различные герои сказок, чаще всего животные. Варежки, надетые на руку, превращаются в птичек, зайчиков, медведей, которые разговаривают с ребенком, подбадривая его, утешая, вдохновляя, а иногда порицая. Если действующим лицом становится сам ребенок, то ему легче выступать в роли своего персонажа [6: 135].

Исходя из опыта работы с детьми, знаем, что театр "Чудоварежка" предпочитают не уверенные в себе дети, т. к. для них варежка является своеобразной ширмой, за которую они прячутся, выступая перед зрителями. В дальнейшем такие дети постепенно преодолевают себя и с удовольствием играют в спектаклях в качестве актеров драматического театра [5: 10–11].

Используя варежковый театр, мы прививаем детям этические нормы: что можно, а что нельзя делать персонажу в той или иной ситуации, как ведут себя герои по отношению друг к



другу, как относятся к слабым, больным. Воспроизводя в игровой форме образы своих героев, дети передают основные характеристики персонажей – доброжелательность, хитрость, жадность, щедрость и т. д. [7: 24]. Таким образом, ребенок непроизвольно усваивает нормы поведения в обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л., Вечканова И., Загребаева Е., Зарин А. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. СПб., 2001.
2. Маханева М. Театрализованная деятельность дошкольников // Дошкольное воспитание. 1999. № 11. С. 6–14.
3. Петрова Т.И., Сергеева Е.Л., Петрова Е.С. Театрализованные игры в детском саду: Разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. М., 2000.
4. Поляк Л.Я. Театр сказок: Сценарии в стихах для дошкольников по мотивам русских народных сказок. СПб., 2001.
5. Сорокина Н.Ф. Играем в кукольный театр: Пособие для воспитателей, педагогов дополнительного образования и музыкальных руководителей детских садов. М., 2001.
6. Утехина А.Н. Обучение иностранному языку в раннем возрасте: Учебное пособие. Ижевск, 2001.
7. Утехина А.Н. Речевые игры в раннем языковом образовании: Игровые упражнения с иностранным словом. Ижевск, 2001.
8. Утехина А.Н., Зеленина Т.И. Интегративная программа "Лингва": Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ижевск, 2000.

И.Ю. Калинина (*Ижевск*)

#### **МЫ ЖДЕМ ГОСТЕЙ – НАШИХ ОБУЧАЕМЫХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА)**

Принято считать, что успешное учение зависит от способности понять материал, запомнить его и применить на практике. Для того, чтобы воспринять достаточное количество материала, необходимо определенное внимание, которое, в свою очередь, должно опираться на интерес к этому материалу, т.е. на мотивацию. Определяют различные виды мотивации, например,

инструментальную (необходимость овладения языком в практических целях) и сентиментальную (симпатия к языку и культуре того или иного народа). Хотелось бы добавить здесь такую разновидность мотивации как дружественная – домашняя симпатия.

Итак, важно отношение к иностранному языку, который становится объектом изучения. Человек, чаще всего ребенок, сталкивается с новым явлением в жизни и не знает чего бояться, на что надеяться, чего ждать от этой встречи. Он как бы входит в новый дом, который может восприниматься как чужой – враждебный: я там никого не знаю, меня там не могут любить, там страшно, потому что все не так, как в родном доме. Однажды в Испании одна студентка сказала мне, что русский язык сложно изучать, потому что все буквы наоборот. И в самом деле: Л-V, Я-R, М-W, И-N; У (русское) звучит как испанское U, а И – как испанское Y. Все наоборот! И нужно поверить, что это правильно и хорошо! Другими словами, первая проблема, которая встает перед нашими новыми гостями (учениками) – сомнение или даже недоверие. Одновременно и перед нами – хозяевами (преподавателями) – встает проблема воспитания доверия, уверенности. Решение этой проблемы может осложняться в разные периоды времени для разных языков в зависимости от того, как в мире на том или ином этапе жизни общества относятся к тому или иному языку. Например, в некоторых странах Азии или Африки встречается враждебное отношение к английскому языку как к языку империализма и колониализма. После Второй мировой войны в Европе было заметно негативное отношение к немецкому языку. Кроме того, в каждой отдельной стране есть свои периоды усиления интереса или охлаждения к тому или иному иностранному языку.

1. Воспитать доверие к тому, что "по-другому" – не значит плохо.

Несколько другим может быть отношение к иностранному языку, если он воспринимается не как враждебный, но как чужой – холодный: мне хочется войти в этот дом, там все интересно, все ново, все не так, как в родном доме, но я не знаю, примут ли меня в этом новом доме, смогу ли я делать все так, как нужно. А что со мной будет, если я сяду или встану не туда, куда нужно, или возьму то, что нельзя? Что будет, если я буду делать много ошибок? Вслед за этой проблемой наших гостей встает проблема для нас – хозяев – успокоить, внушить уверенность в своих силах

и убедить, что не произойдет ничего страшного, что мы здесь для того и находимся, чтобы вместе учиться избегать ошибки.

2. Успокоить, внушить уверенность в своих силах.

Думается, что здесь можно закончить разговор об инструментальной и сентиментальной мотивации и перейти к мотивации дружеской – домашней. Хотелось бы выделить этот вид особо, потому что сейчас люди из разных стран имеют гораздо больше возможностей, чем раньше, общаться друг с другом, и очень часто они хотят изучать язык той или иной страны, потому что уже узнали и полюбили конкретных людей из этой страны. В данном случае иностранный язык воспринимается как естественный, живой и теплый. В таком доме новичку уютно, а хозяевам не нужно беспокоиться о том, чтобы воспитывать доверие в своих гостях, т.к. они чувствуют себя скорее членами семьи, чем гостями. Однако, безоблачность этой ситуации лишь кажущаяся. Ответственность хозяев за своих друзей в такой ситуации очень велика, потому что нужно постоянно оправдывать то доверие, которое им оказывают.

3. Постоянная работа преподавателя над собой.

Говоря о преподавателях иностранного языка, хотелось бы отметить проблему "Носитель языка/не носитель языка" и сложности как одного, так и другого состояния. Думается, что преподаватели-не носители языка, возможно, более чувствуют свою ответственность, чем носители языка. Ведь если мы приглашаем кого-нибудь в английский дом в Англии, ни у кого не возникает сомнения, что это действительно английский дом, хотя он совсем не обязательно будет типичным английским домом. Но если мы приглашаем гостей в английский дом, находящийся не в Англии, наши приглашенные в праве сомневаться, что здесь они найдут именно то, что ищут.

4. Ответственность преподавателя-не носителя языка очень высока. В то же время, преподаватели-носители языка иногда излишне полагаются на то, что они – носители, и их дом не отвечает ожиданиям их гостей.

Для чего же приходят к нам наши гости? Общаться с нами. Главная общая цель – коммуникация. В таком случае, мы должны признать, что приемлема любая коммуникация; при первом знакомстве мы должны принять коммуникацию любого уровня и качества. И здесь встает задача постепенного повышения уровня коммуникации, т.е. увеличения количества правильных звуков, слов, фраз и уменьшение количества ошибочных. Как этого

добиться? Думается, самым верным способом было бы разрешение общаться при помощи любых средств (как иностранного, так и родного языков). Если ты знаешь, как сказать что-то на иностранном языке – говори; не знаешь – говори на родном, но общайся. Это можно сравнить с созреванием фруктов: яблоки не созревают все одновременно, они зреют по одному, и мы срываем их по мере созревания. Если мы будем ждать, когда созреют последние, то первые к тому времени уже сгниют! Кроме того, мы не можем заставлять наших гостей есть только ту пищу, которая подается в нашем доме. Мы не можем морить их голодом до тех пор, пока они не привыкнут и не начнут доверять нашей кухне! Мы должны считаться с их привычками и настроением.

5. Главная цель – общение, постепенный переход от одной кухни и привыкание к другой. Все культурные люди употребляют массу иностранных слов в своей речи. Почему же не разрешить делать то же самое тем, кого мы хотим сделать культурными?

О.Г. Касимова (*Глазов*)

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КУРСА "ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ" В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ДОШКОЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

При подготовке студентов на факультете дошкольной педагогики и психологии к специальности "Учитель английского языка" большая часть выделенного времени отводится формированию лексико-грамматических навыков на материале отобранных разговорных тем. Но есть ещё одна форма занятий, которая отличается особенной универсальностью своих обучающих возможностей – это домашнее чтение. С нашей точки зрения этот предмет помогает избежать монотонности в работе, актуализирует активный, наработанный на других занятиях, словарь, расширяет пассивный, формирует потенциальный словарный запас, активизирует грамматические навыки, расширяет жизненный и страноведческий кругозор студентов. Такие занятия ведутся на 2–5 курсах обучения.

Все подобранные для домашнего чтения книги так или иначе освещают жизнь в англоязычных странах в разные отрезки времени: "Марк Твен", "Чарльз Диккенс", "Молодой Шекспир" –

жизнеописания известных литераторов, их творения; "Женщина в белом" Уилки Коллинза – замечательный авантюрный роман одного из английских классиков. Пятикурсники работают с книгой "Антология детской литературы", являющейся сборником английской и американской поэзии и прозы для детей.

Приступая к чтению книги дома, учащийся должен примерно представлять, какую информацию, пользу он лично может извлечь для себя, прочитав это, т.к. любая деятельность должна быть мотивирована. Например, в нашем случае, приступая к работе с книгой "The Young Shakespeare", студенты прогнозируют знакомство с семьей, друзьями, событиями из детства и юности английского поэта, а также особенностями жизни людей той эпохи. Естественно, предполагается и знакомство с новыми словами, фразеологизмами, пословицами, тренировка в использовании грамматических явлений.

Чтобы занятие было максимально полезным, мы включаем в него работу и над лексикой, и над грамматикой, и над страноведческим материалом в рамках обсуждения содержания.

*Лексическая работа* предполагает освоение новых слов, в первую очередь тех, которые обогатят активный словарь по разговорным темам. Обращается внимание на те слова, которые расширят пассивный и потенциальный словарь учащихся. В нашей практике при закреплении выделенной лексики мы используем занимательные, жизненные вопросы, которые направлены на развитие кругозора, ответы на которые требуют использования нового слова или словосочетания.

*Грамматическая работа* предполагает обращение внимания учащихся на использование в литературном произведении известных грамматических форм, особенно, если проявляется какое-то факультативное значение. Понимание грамматических явлений можно проверить через перевод предложения на русский язык, через нахождение подобных примеров на продвинутом этапе обучения – через объяснение явления на русском языке.

Опыт работы по домашнему чтению показывает, что грамматический "клей" текста обязательно должен соответствовать лингвистическому уровню читателей, в то время как лексический – иметь некоторый процент неизвестного, нового.

Едва ли не самым интересным этапом занятия "Домашнее чтение" является *обсуждение прочитанного*. Этот этап является, с одной стороны, обучающе-развивающим, с другой стороны, –

контролирующим выполнение домашнего задания, а именно – прочтения. Существует множество приемов, делающих работу интересной и полезной: выстроить указанные тезисы (предложения) в порядке следования в тексте; выбрать план главы, наиболее соответствующий содержанию; составить свой план содержания; подготовить вопросы соученикам как героям произведения, взять "интервью" и т.д.

Обсуждение прочитанного можно начать или наоборот закончить блиц-опросом на тему прочитанного: кто быстрее одним словом ответит на вопрос учителя. Здесь, кроме контроля прочитанного, вы будете иметь и упражнение в аудировании.

Подбирая текст или книгу для чтения, следует обязательно учитывать, что нового они дадут читателю в плане знаний о культуре, истории, обычаях страны изучаемого языка. Домашнее чтение обязательно должно включать обсуждение *страноведческих реалий*. Начиная с самых первых занятий по домашнему чтению, даже младшие ученики могут приступить к ведению и заполнению страноведческих словариков, выписывая дома, а затем анализируя на занятии страноведческие реалии.

Совершенно необходимым для становления будущих специалистов видится работа с книгой "Антология детской литературы". На занятия выносятся следующее: 1) "Песни Матушки Гусыни", их содержательная, воспитательная сторона, освещение образа жизни, морально-этических норм простого народа; 2) лимерик – особый литературный жанр, его композиция, тематика, перевод; 3) широкий творческий диапазон известных писателей и поэтов: Р. Стивенсона, Р. Кипплинга, К. Гринеуей, А. Милна и др., связанность их произведений с жизнью авторов, тематика, стилистика, а также сравнение переводов их произведений, сделанных различными переводчиками (студентам предоставляется возможность сделать самостоятельный литературный перевод стихов). Работая с книгой, студенты получают представление и об английском фольклоре, и его влиянии на творчество известных литераторов, и об интерпретации английского фольклора и литературных произведений, выполненной различными переводчиками.

Таким образом, в структуре подготовки учителя английского языка на дошкольном факультете курс "Домашнее чтение" играет на каждом этапе большую роль: стимулирует приобретение и активизацию лингвистических навыков говорения и письма на английском языке на разные темы,

расширяет лингво-страноведческий кругозор студентов, позволяет учащимся проявить творчество в учебной деятельности, а преподавателю – проконтролировать реальные результаты образовательной деятельности.

Н.В. Ковтун (*Рязань*)

## **"МЕТОД ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАЛЬНОГО ОПЫТА" И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Данное выступление посвящено рассмотрению ряда актуальных проблем, связанных с ранним обучением иностранным языкам. Этими проблемами в разные периоды своей деятельности занимались как ученые, которые исследовали психологические и физиологические особенности возраста, влияние раннего двуязычия или многоязычия на общее и языковое развитие детей, необходимость, возможность и задачи раннего обучения, методы обучения ИЯ дошкольников [см.: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14 и др.], так и учителя-практики, которые в конечном итоге до сих пор не имеют четко очерченной системы раннего обучения детей ИЯ.

Интерес к раннему обучению иностранным языкам в настоящее время вызван в корне изменившимися мотивами изучения иностранных языков. Благодаря глобальным экономическим, политическим переменам, с одной стороны, и новым информационным технологиям, с другой, идея раннего обучения иностранным языкам может получить как теоретическое обоснование, так и практическое воплощение.

Открытие факультетов по подготовке учителей дошкольных учреждений и английского языка, гувернеров и т.д. служит свидетельством актуальности раннего обучения. Во многих вузах уже открыты такие факультеты, например, ДГУ (г. Владивосток), МГУ-сервис (г. Петропавловск), РГПУ (г. Рязань). Сегодня все больше родителей предпочитают давать детям дошкольное образование, в том числе и по иностранному языку. Поэтому стремительно растет количество кружков, групп развития, клубов, школ, предоставляющих подобные услуги. Это положение, по мнению ответственного секретаря приемной комиссии МГУ-сервис Голубева А.П., способствует росту спроса на учителей ИЯ для дошкольных учреждений и гувернеров с

высшим образованием, что, в свою очередь, диктует необходимость создания новых специальностей.

Вместе с этими положительными сдвигами в дошкольном образовании существует и ряд проблем.

1. Несмотря на существование современных пособий, материалов, учебников по обучению детей ИЯ, результаты этих исследований не получили должного распространения среди учителей, методистов-практиков. За последнее время появилось много новых учебников и пособий, в которых нашли свое отражение результаты исследований в области методики раннего обучения. Вместе с тем эти учебники не свободны от недостатков, снижающих их обучающий потенциал. Например, учебник Р. Роуз "Английский язык для малышей и их родителей" содержит детальные поурочные разработки, много страноведческого материала, вводные статьи, в которых детям доступным языком рассказывается, когда возник язык, зачем он нужен, почему люди говорят на разных языках, как им понимать друг друга. В то же время не предусмотрено ни книги для учителя, ни рабочей тетради, ни аудио/видео-приложения, что, безусловно, затруднит работу преподавателя. Можно упомянуть британский учебник "Get Ready", который, хотя и неприменим в условиях России без дополнительной методической доработки, т.к. рассчитан на обучение английскому как второму языку, все же представляет определенный интерес. Этот учебник содержит легко адаптируемое к любой программе аудио-приложение, выполненное носителями языка (многие стихи и игры начитаны детьми), содержащее много песен, что обеспечивает многократное повторение пройденного материала. Несомненным достоинством этого учебника является наличие прописей по чистописанию и арифметике, которые начинаются с элементарной постановки руки, обучения движению слева направо, что обеспечивает развитие мелкой моторики руки, что, по мнению Е.А. Аркина [2], способствует дальнейшему развитию речи, улучшению зрительной и механической памяти, приучает к усидчивости и аккуратности.

2. Однако до сих пор не определены грамматический и лексический минимумы, количество коммуникативных ситуаций как основы для реализации коммуникативной компетенции, которая и является целью обучения. Ни один учебник, ни одна программа не взята за основу для создания единой системы



дошкольного обучения ИЯ, обеспечивающей связь с последующим школьным обучением.

3. Таким образом, следующей проблемой дошкольного обучения является отсутствие преемственности между дошкольным и школьным обучением. Начиная обучать детей ИЯ в школе, учителю приходится сталкиваться с совершенно разным уровнем и характером подготовки детей, что мешает качественному уровню развития каждого ребенка. Кроме того, появляется необходимость введения коррективного курса.

4. Газетные объявления стали чуть ли не единственным источником информации об обучении ИЯ дошкольников из-за того, что подготовка высококвалифицированных специалистов не получила должного развития. В то время как профессиональный уровень людей, предлагающих такого рода услуги, и качество обучения частным способом не поддаются контролю, сама практика подготовки детей подчас отдается на откуп неспециалистам.

5. Педагоги, обучающие дошкольников, не отвечают целому ряду требований:

- в большинстве случаев не обладают адекватным знанием иностранного языка;

- не обладают методической гибкостью, т. к. их знание методики обучения ИЯ находится не на должном уровне;

- не знают особенностей психологии и физиологии возраста, таких как высокая двигательная активность детей, отсутствие произвольного внимания в 4, иногда в 5 лет, остаточная дальность зрения, быстрая утомляемость, высокие темпы развития памяти [2]; игра – как один из ведущих видов деятельности, интерес ко всему новому, необычному, яркому [4];

- не умеют строить свои отношения с родителями и детьми.

6. До сих пор не получили должного освещения, например, вопросы наиболее благоприятного возраста для начала обучения ИЯ. Большинство опрошенных учителей-практиков (был опрошен ряд преподавателей ИЯ для дошкольников г. Рязани и г. Твери) полагают, что преподавание ИЯ детям с 4-х лет непродуктивно и требует больших затрат времени и сил. Хотя существуют и экспериментальные данные, подтверждающие, что обучение детей 5–6 лет гораздо эффективнее и дает более значимые результаты и прочные знания [10].

7. Не изучены наиболее благоприятные условия для обучения дошкольников.

Систематизация имеющегося практического опыта затруднена по ряду причин. К ним относятся:

- малое количество государственных и частных учреждений, занимающихся обучением детей ИЯ и работающих в единой системе;
- разрозненность и нераспространенность существующих пособий, методических рекомендаций, учебников;
- отсутствие инструментария для исследования частных методик.

Ни один из широко используемых современных методов исследования преподавания ИЯ дошкольникам не может быть признан адекватным в силу отсутствия инфраструктуры учреждений с функцией обучения ИЯ детей 4–6 лет. Поэтому в данных условиях мы считаем наиболее целесообразным применение метода "Case Study", который, на наш взгляд, следует переводить как "Метод изучения реального опыта" (МИРО). Этот метод определяется одним из его разработчиков Р.К. Йином как "эмпирическое исследование явлений современности в контексте реальной жизни" [15].

В работах, посвященных описанию МИРО, приводятся следующие характеристики метода:

- явление изучается в естественных условиях;
- данные собираются различными способами (опрос, наблюдение, беседа, анкетирование, описание); ни эксперимент, ни контрольные исследования не являются методами проведения МИРО;
- исследование направлено на сбор, фиксацию, классификацию и изучение данных с последующим выдвиганием гипотез, требующих в дальнейшем экспериментальной проверки;
- МИРО в большей части призван ответить на вопросы "как" и "почему", чем исследовать какие-то статистические данные;
- явление изучается в целом;
- число объектов не ограничено, возможно изучение одного или нескольких участников, групп, организаций;
- успешность применения метода во многом зависит от умения исследователя формулировать вопросы, делать выводы,

от его объективности и отсутствия стремления подогнать данные под планируемый результат [12].

Исследование по МИРО проводится в несколько этапов.

А. Очерчивается круг вопросов, ответы на которые требуется получить в ходе исследования.

В. Подбор и обработка литературы по теме.

С. Выбираются объекты исследования (cases), определяются способы сбора и последующего анализа данных.

Д. Сбор данных.

Е. Анализ и оценка данных.

Ф. Составление отчета с выдвижением гипотез по изучаемой проблеме.

Подобная схема логична, проста в применении, универсальна, позволяет изучить практический опыт как одного, так и нескольких педагогов.

Как мы считаем, МИРО имеет целый ряд положительных сторон, к которым относятся:

- вовлеченность в исследование всех участников процесса, учитывается мнение детей, родителей, учителей;

- отвечает на вопросы, поставленные жизнью, даже если отсутствует теоретическое обоснование;

- исследование проводится в естественных условиях существования проблемы;

- изучается точка зрения практиков, уже осуществляющих процесс обучения, имеющих определенный опыт;

- компактность, экономичность, универсальность;

- возможность экстраполировать выводы на весь процесс обучения дошкольников после соответствующей экспериментальной проверки;

- гибкость, возможность смены акцентов в ходе продвижения исследования;

- возможность индивидуального подхода;

- невозможность прогнозирования результатов может привести к появлению новых направлений исследования.

МИРО опирается на современные социологические методики, что также говорит в его пользу. Он позволяет подойти к явлению многосторонне, давая возможность исследовать его с точки зрения психологии, физиологии, лингвистики, методики, педагогики.

Однако, этот метод имеет и ряд недостатков:

- непредсказуемость результатов, т.е. существует возможность, что в ходе исследования мы можем не получить ответов на поставленные вопросы;
- определенная субъективность метода, т.к. результаты во многом зависят от личности исследователя, его объективности и добросовестности;
- требуется применение дополнительных методов для проверки данных МИРО.

#### ВЫВОДЫ:

- Проблема раннего начала обучения иностранным языкам существует, она актуальна и требует дальнейшего исследования.
- Для решения проблемы нехватки специалистов следует предложить несколько путей, например, специализацию по дошкольному обучению на старших курсах факультетов иностранных языков, открытие новых специальностей ("Гувернер"). Однако, в связи с экстренной потребностью в специалистах нужна организация при кафедрах методики иностранных языков курсов переподготовки учителей ИЯ и преподавателей дошкольных учреждений, обучение родителей, желающих, чтобы их дети изучали иностранный язык. Это потребует создания материалов, обеспечивающих достаточную результативность обучения, учитывающих специфику обучения и нивелирующих некоторую односторонность подготовки.
- Применение МИРО могло бы стать одним из инструментов исследования практического частного опыта раннего обучения ИЯ; полученные в ходе него данные помогли бы определить наиболее оптимальные условия обучения ИЯ, объем и качество изучаемого материала. В применении к проблеме обучения ИЯ дошкольников МИРО призван исследовать, почему (причины) и как (условия) происходит обучение ИЯ дошкольников. Причем, сбор и фиксация полученных данных должны происходить в естественных условиях реализации дошкольного обучения ИЯ с точки зрения конкретных участников процесса: педагогов, детей и родителей. Таким образом, учителя-практики могут получить необходимые рекомендации по организации обучения ИЯ дошкольников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. С.-Петербург, 1998.
2. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. М., 1968.
3. Бим И.Л., Биболетова М.З. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе // ИЯШ. 1991. № 2.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956.
5. Гарбузов В.И. От младенца до подростка. СПб.: Респект, 1996.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
7. Ленская Е.А. Why teach a foreign language early? How to teach young learners effectively. Moscow, 1999.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Academia, 1999.
9. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М.: Гл. ред. вост. лит. изд-ва "Наука", 1981.
10. Фугерман З.Я. Иностранный язык в детском саду: вопросы теории и практики. Киев, 1984.
11. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
12. Benbasat I., Goldstein D., Mead M. The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. MIS Quarterly // 3 September 1989. xi-xii.
13. Brumfit Chr. Teaching English to Children: From Practice to Principle. Harlow, Longman, 1995.
14. Godolin, I. Fremdsprachen im Vorschul – und Primärbereich / Handbuch Fremdsprachenunterricht. Verlag Tübingen und Basel, 1995.
15. Yin, R. Case Study Research: Design and Methods. SAGE Publications, Inc., Newbury Park, CA, 1989.

Н.Г. Комратова (*Нижний Новгород*)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В условиях радикальных изменений, происходящих в нашем обществе, чрезвычайно важной является задача обновления содержания, начиная с самых ранних этапов. Известно, что уже в раннем дошкольном детстве ребёнок приобретает основы

личностной культуры, её базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям.

Овладение языком как средством общения и познания является одним из самых важных приобретений ребёнка в раннем возрасте. Развитие речи детей, овладение богатствами языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры.

Приоритетной задачей сегодня является разработка единого цикла языкового развития в рамках целостного процесса образования детей.

Рассматривая язык как средство присвоения культуры, социализации ребёнка, с одной стороны, а также как средство организации и самоорганизации детей в разных видах деятельности (игры, труда, продуктивных видах), с другой стороны, предполагается, что уже в дошкольном возрасте возможно сформировать ранний тип речевого развития.

Учитывая возможности и особенности дошкольников, можно выделить следующие задачи языкового развития детей:

1) обогащение чувственно-эмоционального опыта освоения детьми знаний и формирования на этой основе интереса к языкам как к средству общения и познания, а также важной части культуры;

2) активизация образности мышления, предполагающего широту взглядов, ориентировку в языковых явлениях;

3) воспитание языковой культуры, культуры общения в разных условиях, в разных видах детской деятельности (игровой, учебной, коммуникативной и др.);

4) принятие иностранного языка как культурной ценности, создание основы практического владения иноязычной речью в определённых условиях, в соответствии с возможностями и потребностями детей.

В результате осуществления этих задач ребёнок приобретает такие ценностные установки, которые существенно влияют на становление его личности. В частности, формируется отношение к языку как к культурному феномену, достигается развитие личностной, коммуникативной и познавательной активности.

Успешная реализация задач раннего образования возможна при условии соблюдения следующих принципиальных положений:

1) гуманистический характер процесса образования, предполагающий ориентацию на развитие личности ребёнка, его индивидуальности;

2) реализация сензитивных возрастных периодов в содержании и методах обучения;

3) важным является принцип создания языковой среды, предполагающий включение ребёнка в общение на разных языках не только на занятиях, но и в повседневной жизни;

4) обучение в условиях языкового взаимодействия, предполагающего освоение иностранного языка на базе общеречевого развития детей;

5) взаимосвязь работы по освоению языка и приобщения к культурным ценностям страны изучаемого языка;

6) динамика освоения языка детьми на разных возрастных ступенях развития, обеспечивающаяся комплексной и взаимосвязанной реализацией воспитательных, образовательных и практических целей.

Общий подход к отбору материала и организации работы с детьми обусловлен направленностью на максимальную реализацию тех возможностей детей, которые формируются и проявляются в специфически "детских" видах деятельности (игра, общение, предметно-практическая деятельность). В основе лежит идея обогащения духовного мира ребёнка, насыщения его жизни яркими, интересными событиями. Большую роль в этом призвано играть искусство во всём его разнообразии и богатстве. При этом важно обогащать формы ознакомления детей с искусством, включая его в повседневную жизнь, создавая условия для проявления детского творчества.

Важно подчеркнуть, что общей основой языкового образования является овладение речью как в процессе общения, так и в процессе специально организованных игр и занятий с детьми. Достижение детьми высокого уровня речевого развития становится возможным благодаря внедрению в содержание обучения интегративного начала, предусматривающего взаимодействие родного и иностранного языков. Интегративный подход к обучению является неотъемлемой чертой современного педагогического процесса.

Основу речевого развития детей средствами родного и иностранного языков составляют единые общедидактические принципы. Поиск рационального согласования частнодидактических принципов обучения родному и иностранному

языку направлен на повышение эффективности речевого развития детей. Осознание значимости речевого развития привело к тому, что проблема изучения его принципов стала актуальной для педагогики. Тем самым, вопросы речевого развития приобретают общепедагогическую направленность.

В настоящее время определился ряд доминирующих принципов, которые приобрели значение основополагающих в образовательной системе. К ним относятся принципы сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, доступности, связи теории с практикой. Являясь общедидактическими, они не всегда могут со всей полнотой отразить специфические особенности того или иного предмета.

В настоящее время особое значение приобретает обучение иностранному языку на раннем этапе. Именно в этом возрасте у детей наблюдается высокая степень предрасположенности к усвоению лингвистического материала. В основе обучения иностранному языку лежат общедидактические принципы, релевантные для развития речи на родном языке: сознательности, активности, наглядности, доступности, индивидуализации.

Ряд этих принципов обнаруживает своеобразное проявление в плане иностранного языка. Так, например, отмечается приоритетная роль слуховой наглядности. Активность в ряде случаев не имеет ярко выраженного внешнего проявления, а выступает в скрытой форме творческой деятельности.

Взаимодействие принципов развития родной речи с принципами обучения иностранному языку не является однозначным. В принципе взаимодействия основных видов речевой деятельности (иностранному языку) и в принципе взаимодействия работы над различными сторонами речи (родной язык) отмечается общая основа. Она состоит в координации речевых умений и навыков в целях овладения языком как системой. Адекватна трактовка принципа обеспечения активной речевой практики для усвоения родного языка применительно к иностранному.

Принцип мотивации в равной степени сохраняет свою значимость при обучении родному и иностранному языку. Отмечаются сходные приёмы создания мотивации с целью активизации речевой деятельности. Тем не менее, на практике естественная мотивация на занятиях по иностранному языку реализуется реже, в силу сложности учёта реальных потребностей



детей. Принцип коммуникативного подхода к обучению как родному, так и иностранному языку достаточно изучен.

Однако пока далеко не все принципы развития родной речи получили должное отражение в системе принципов обучения иностранному языку. Так, принцип развития "языкового чутья" не получил значительного теоретического обоснования и практического воплощения при обучении иностранному языку. Другой принцип, который не нашёл пока достаточного распространения в раннем обучении иностранному языку – это принцип элементарного осознания явлений языка. В последнее время осуществляются попытки его теоретического и практического осмысления. Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей пока также не нашёл отражения в системе принципов обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку должно вестись параллельно с формированием сенсорных и мыслительных процессов так же, как осуществляется работа по развитию родной речи.

Принцип учёта родного языка предполагает решение задач практического овладения иноязычной речью. При проведении занятий необходимо демонстрировать детям возможность применения сформированных у них умений и навыков на родном языке при овладении иноязычным материалом.

Таким образом, анализ теоретического и практического состояния проблемы раннего языкового образования свидетельствует о недостаточной разработанности дидактических принципов в этой области. Не всегда используются общедидактические принципы обучения, в частности, принцип научности и принцип связи теории с практикой. Принципы развития родной речи либо не получили достаточного отражения, либо полностью отсутствуют в системе обучения иностранному языку. Для данного возрастного этапа ещё не определены специфические принципы, учитывающие закономерности обучения и воспитания детей.

На наш взгляд, действенным способом, обеспечивающим ранний тип речевого развития средствами родного и иностранного языков, является внедрение интеграции в обучение. Под интеграцией нами понимается диалектический принцип, основанный на взаимодействии и взаимопроникновении систем родного и иностранного языков с целью создания условий для раннего речевого развития.

Учитывая положительную роль интеграции в процессе обучения, её новаторский характер и недостаточное теоретическое освещение данной проблемы, требуется её дальнейшая, более глубокая разработка.

Г.А. Корняева (*Ижевск*)

## **НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ**

Практика показывает, что в обучении детей удмуртскому языку большую роль играют лексические упражнения, направленные на восприятие удмуртских слов в стихах, скороговорках, загадках, вычленение и проговаривание слов, активизацию и включение их в речь.

Чтобы удмуртское слово вошло в память ребенка без перевода на русский язык, приходится подключать не только зрение и слух, но и осязание (потрогать предмет), обоняние, вкус (понюхать *горд кушман, ёуж кушман, курыт кушман*). Кроме того, показывается предмет в натуре (например: овощи, фрукты), если это, конечно, возможно, а затем на картинках.

В развитии речи на удмуртском языке помогают виды ручного творчества: рисование и лепка. Особенно при закреплении пройденного материала темы (например, тема "Овощи"). Дети с интересом отвечают на вопросы:

- *Роми, ма тон суредад? Ма лэсьтїд?*  
(*Рома, что ты нарисовал или вылепил?*)
- *Мон суредай сугон, помидор и т.д.*  
(*Я нарисовал лук и т.д.*)

Используются разнообразные дидактические игры, игровые ситуации, т.к. игра занимает главное место в жизни ребенка. Так, при закреплении темы "Названия частей тела" проводим игру "У доктора" (дается диалог между пациентом и врачом). Игра "Передай куклу" (дети под музыку передают куклу по кругу; тот, на ком остановится музыка, выходит в центр круга и называет части тела куклы на удмуртском языке).

При закреплении темы "Счет" играем в "Магазин". Дети подходят к продавцу и просят:

- *Мыным кулэ одйг (2, 3, 4, 5, 6 и т.д.) карандаш ...*
- *Ме тыныд одйг карандаш.*  
(*Мне нужен один (2, 3, 4, 5 и т.д.) карандаш*).

Игра "В магазине" продолжается при изучении слов, обозначающих различные цвета. В этом случае фраза покупателя удлиняется словом, обозначающим цвет предмета: "Мыным кулэ одйг (2, 3, 4, 5) лыз, вож, горд карандаш."

Проводим игру "Не ошибись" (дети в кругу, у каждого в руке по одному платку; кто стоит в центре, должен правильно назвать по-удмуртски цвета платков; на чем платке ошибется, тот и входит в круг; теперь он называет цвета платков). Разновидностью данной игры является музыкальная игра "Кто внимательней" (ребятам раздаются разноцветные платки; включается удмуртская плясовая, все пляшут; когда прерывается музыка, называется по-удмуртски какой-нибудь цвет; дети с соответствующего цвета платочками остаются стоять, поднимают платочки, остальные приседают) [1].

Разучиваются удмуртские народные игры с проговариванием на удмуртском языке. Например:

<i>Тури, тури, палтури,</i>	<i>Журавль, журавль, одинокий журавль,</i>
<i>Войын нянь тыныд кури.</i>	<i>Хлеба с маслицем для тебя попросил.</i>
<i>Кытчы ышитид бурдъёстэ?</i>	<i>Где потерял свои крылышки?</i>
<i>Кытчы кельтид пыдъёстэ?</i>	<i>Где оставил свои ножки?</i>

Эта игра очень близка к игре "Горелки".

На занятиях проводятся словесные игры на произношение звуков, характерных для удмуртского языка. Например: "ч" – каждый ребенок повторяет.

<i>а) Їыж, шу – Скажи "чыж".</i>	<i>- Зарезьын уя вьль пыж.</i>
<i>- Їыж.</i>	<i>- Выд но тыбырдэ тон пыж.</i>
<i>- Ин, шу.</i>	<i>- Ин.</i>
	<i>- Палэзьпу йылад шонаське Їыжин.</i>
<i>б) П, шу – скажи "п".</i>	<i>в) Ым, шу.</i>
<i>- "П"</i>	<i>- Ым.</i>
<i>- Ыж, шу.</i>	<i>- Гур вылад будэ куашетійсь пужым и т.д.</i>
<i>- Ыж.</i>	

Разучиваются считалки на удмуртском языке:

<i>I. Горд Кузьма</i>	<i>II. 1, 2, 3, ... 10</i>
<i>Скал возьма,</i>	<i>Горд шунды жуужаз.</i>

*Тон, Макар,  
Котьма кар.*

*III. Гурезь ултй горд  
Улмо питра  
Кин сое кутоз,  
Со шудонысь потоз.*

*Скороговорки:*

<i>Вить, куать, дас, куать, Витя, Катя огкадь Кузь Кузьма тусь возьма.</i>	<i>Азбарын майсы лоба: З – з – з! Лексемез бере бёрдод: Бз – з – з! Вераломе: Уч – уч – уч, возь вылын луэ вож муч, Майыгъёс вискын нош – пуч. Пеле пон! Пеле пон! – Жингыртэ телефон.</i>
<i>Чылкыт верангъёс. Писэез, жазег уе: С – с – с! Нош писэй сое алэ: Тсс – с!</i>	

Загадки даются на русском языке, ответ дети произносят на удмуртском.

У детей старшей, подготовительной группы есть уже стремление и желание читать, поэтому используются кубики с картинками.

- *Кин со?*
- *Со гондыр? Жичы...*

При обучении общению отбирается языковой и речевой материал, выстраиваются диалогические единства.

Отобрав языковой материал для реплик, можно выстроить некие диалогические единства, сгруппированные по коммуникативным намерениям:

I. Вопрос → ответ (ситуация приветствия):

- |  |   |
|--|---|
| <i>а) Кыззы тынад нимыд?<br/>- Как тебя зовут?<br/>- Мынам нимы Наташа.<br/>(Меня зовут Наташа.)</i> | <i>б) Кõня тыныд арес?<br/>- Сколько тебе лет?<br/>- Мыным 5 арес.<br/>(Мне 5 лет.)</i> |
| <i>в) Какое у тебя настроение?</i>   | <i>г) Где ты живешь? и т.д.</i>   |

II. Реплика → вопрос → ответ:

- *Мынам туж умой туннэ мылкыды.*
- *Нош Оли, тынад кыче мылкыдыд?*
- *Туж умой мылкыды мынам и т.д.*

Содержание диалога обычно определяется ситуацией.

Эта форма речи наиболее простая. Она может состоять из незаконченных предложений, восклицаний, вопросов и ответов, междометий, реплик и кратких сообщений. Поэтому можно сказать, что диалог – действительно первая школа развития связной речи ребенка (и вообще активизации его речи). На занятиях создаются условия для активного участия детей в речевой деятельности; поощряется их участие в общении на удмуртском языке улыбкой, мимикой и словесно.

В заключение можно сказать, что целенаправленная работа над лексикой удмуртского языка значительно обогащает словарный запас ребенка как на родном, так и на удмуртском языках. При этом ребенок внимательно слушает, понимает содержание обращенной к нему речи, запоминает сказанное, выполняет поручения. Таким образом, обучение удмуртскому языку способствует развитию внимания, интеллекта, памяти, моторики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Р.А. О некоторых особенностях обучения удмуртскому языку детей-неудмуртов в дошкольных учреждениях // Вордскем кыл. Ижевск, 1998. № 8, 9. С. 4-6.

Г.С. Коротаяева (*Ижевск*)

#### **НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО В УДМУРТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (О ЛЕКЦИЯХ ПО ПЕДОЛОГИИ)**

Несколько лет назад в Удмуртском госуниверситете были изданы "Лекции по педологии" Л.С. Выготского и проведен семинар "Наследие выдающегося психолога XX века в Удмуртском госуниверситете" (к 100-летию Л.С. Выготского). В это же время книга была представлена на Международной конференции, посвященной 100-летию Л.С. Выготского (Москва, октябрь 1996 г.). Участники конференции единодушно отметили, что материалы лекций, перешагнув XX век, будут оставаться актуальными. Они окажутся полезными специалистам-педагогам, психологам, философам, лингвистам и всем, кто интересуется проблемами воспитания и в XXI веке.

Книгу эту можно расценивать как голос, доносящийся из далеких 30-х годов. Материалы, вошедшие в данное издание, хранились в нашем семейном архиве более 60 лет. Они принадлежали моему отцу, Коротчаеву Серапиону Алексеевичу, который незадолго до смерти передал их мне.

Мой отец с 1929 по 1936 г. был студентом, затем аспирантом педологического отделения Ленинградского института им. А.И. Герцена. Его научным руководителем в студенческие и аспирантские годы был Л.С. Выготский. Тема диссертации отца была сформулирована так: "Развитие мышления школьника в процессе решения арифметических задач".

После смерти Л.С. Выготского в 1934 г. научным руководителем отца стал директор института профессор С.З. Каценбоген. Но шли трагические и для Ленинграда, и для всей страны 30-е г.г. С.З. Каценбоген был объявлен врагом народа и репрессирован. В 1935 г. умер профессор М.Я. Басов, особенно много работавший со студентами педологического отделения вуза. 4 июля 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов". Педология была объявлена ложным направлением в науке. Именно в этот момент отец закончил аспирантуру, но путь к научной работе по специальности был закрыт. Мало того, когда он в 1952 году обратился в ГАОРСС-3 Ленинградской области, чтобы получить хотя бы диплом об окончании вуза, то никаких сведений ни об окончании, ни тем более о защите диссертации не было. Сейчас мы понимаем, почему такое могло случиться.

Некоторое время отец работал директором педучилища в г. Гдове Ленинградской области, заместителем директора учительского института в г. Омутнинске Кировской области, а с 1944 г. до выхода на пенсию – старшим преподавателем кафедры педагогики Удмуртского государственного пединститута (ныне Удмуртский государственный университет).

Каким же образом попали стенограммы лекций Л.С. Выготского отцу? В 1933 г. отец начал работать на курсах повышения квалификации учителей при Некрасовском педтехникуме в Ленинграде (у нас дома сохранилась фотография выпускников этого года), и Л.С. Выготский, чтобы как-то помочь начинающему преподавателю, стал передавать ему тексты своих лекций. Так получилось, что у отца оказались стенограммы

лекций, прочитанные Л.С. Выготским в самые последние месяцы его жизни.

Л.С. Выготский часто прибегал к помощи стенографистов и издавал свои работы через стенограммы. Они напечатаны на желтой или темно-серой бумаге, очень похожей на оберточную. Некоторые слова, строки и даже страницы очень трудно прочесть - так неясно они пропечатаны. Но это передает особую атмосферу того времени, как-то ее характеризует. Может быть, в этом и состоит главная ценность таких документов.

Наш коллектив редакторов стремился сохранить дух этих текстов, эмоциональность и выразительность устной речи автора. Мы лишь постарались привести язык лекций к современным грамматическим нормам, учитывая, что они были прочитаны аудитории, в образовательном отношении крайне различной по уровню: одни слушатели пришли в вуз с производства, другие приехали из глубокой провинции по комсомольским путевкам, третьи были выходцами из семей ленинградской интеллигенции.

Если говорить о содержательной стороне предлагаемых читателю материалов, то можно выделить целый ряд аспектов для их анализа: философский, педагогический, психологический, теоретический, практический (клинический, практика дошкольного и школьного воспитания) и, наверное, ряд других. В лекциях в строгой упорядоченной системе дается предмет, метод, категориальный аппарат и проблематика педологии, периодизация детских возрастов от новорожденности до 17 лет, характеристика различных периодов детского развития. Читателю предоставляется возможность самому составить представление об этом направлении в науке, оценить специфику подхода к ребенку, минуя определенную идеологическую призму.

Мне, как преподавателю философии с более чем 35-летним вузовским стажем, чрезвычайно важным в наследии Выготского представляется исследование проблем, которые стали актуальнейшими в философии конца XX века. Категории смысла, знака, значения, проблема связи понятия и слова, роль культуры в этом процессе в работах Л.С. Выготского получает по-настоящему философское освещение. Кроме того, мой опыт преподавания философских дисциплин в старших классах гуманитарно-педагогического лицея № 14 и лингвистического лицея № 25 г. Ижевска подтверждает, как наследие Л.С. Выготского может помочь учителю сориентироваться в природе сложнейших мыслительных процессов школьника, когда его сознание

начинает оперировать абстрактными философскими понятиями, а мировоззрение при этом становится качественно иным. Это совершенно захватывающий для учителя момент; у старшеклассника начинает работать рефлексия, которую вполне можно назвать философской, когда учащийся обретает чувство свободы в прочтении философского текста. Но все это требует особого и неторопливого разговора [2]. Здесь же хотелось бы упомянуть о том, что с итогами такой работы старшеклассников можно ознакомиться в ежегодно издаваемых в Удмуртии сборниках [1].

Для современной педагогической практики чрезвычайно важной следует считать идею бережного отношения к индивидуальности ребенка, именно на этом принципе Выготского должны строиться современные технологии и практики обучения. В своей книге Выготский высказывает мысль о ценности умения ребенка работать, опираясь на чью-то помощь, подсказку; он говорит о том, что это нельзя считать ущербной формой работы мысли ребенка. Данное утверждение, глубоко правильное и гуманное, обосновывает, собственно говоря, принципы педагогики сотрудничества и отрицает авторитарность по отношению к ребенку. Этот принцип, например, реализуется в детской школе "Лингва" (научные руководители – директор ИИЯЛ Т.И. Зеленина, проф. А.Н. Утехина). В работе с родителями детей этой школы идеи Л.С. Выготского оказывают также неоценимую помощь, ориентируя родителей на осмысление процесса вхождения ребенка в мир культуры и социума.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Молодежь. Культура. Философия: сборник работ школьников / Материалы удмуртской республиканской конференции. Вып. I. Ижевск, 1998; Вып. II–III. Ижевск, 2000; Вып. IV. Ижевск, 2001.
2. Преподавание философских дисциплин как часть гуманитаризации среднего образования / Под ред. В.Л. Кругкина, Г.С. Коротаевой. Ижевск, 1996.



Ю.Н. Кочурова (*Ижевск*)

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В современном мультинациональном, многоязычном обществе существует социальный заказ на специалистов, владеющих несколькими иностранными языками. Поэтому в обучении студентов Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета курс второго иностранного языка (ИЯ2) играет немаловажную роль. Это особенно актуально в условиях Удмуртской Республики, где многие владеют не только русским, но и удмуртским, либо татарским языками. Таким образом, для некоторых студентов изучаемый ИЯ2 на самом деле является не вторым, а третьим или четвертым языком. Знание нескольких иностранных языков открывает выпускникам большие перспективы в дальнейшей профессиональной деятельности. Современные выпускники ИИЯЛ должны обладать высоким уровнем знаний, чтобы преподавать ИЯ2 на ранней ступени обучения. Все это накладывает определенные требования к подходу в обучении ИЯ2 в вузе, к целям и задачам этого курса.

Обучение ИЯ2 в вузе включает четыре этапа: 1-ый этап обучения – начальный (элементарный) уровень языковой компетенции (II курс, 4-ый семестр); 2-ой этап обучения – базовый уровень языковой компетенции (III курс, 5–6-ой семестры); 3-ий этап обучения – продвинутый уровень языковой компетенции (IV курс, 7–8-ой семестры); 4-ый этап обучения – высокий уровень языковой компетенции (V курс, 9-ый семестр).

Первый этап обучения – *начальный (элементарный) уровень языковой компетенции.*

Основной целью обучения ИЯ2 на начальном этапе является обеспечение овладения элементарными знаниями по языку. Этот языковой уровень должен быть достигнут во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, письме и аудировании. Степень владения языком на этом уровне предполагает способность студентов поддерживать социальные контакты в стандартных ситуациях общения. В спонтанных ситуациях возможности общения довольно ограничены. На этом этапе необходимо также создать начальный уровень владения социокультурными навыками и умениями. Одной из

сопутствующих задач является развитие учебных умений и навыков, уже сформированных при изучении ИЯ1: владение приёмами самоконтроля, самокоррекции, способами запоминания слов, умениями самостоятельной работы. Важным является развитие интереса к ИЯ2 и понимание важности его изучения, формирование толерантности в условиях многоязычия.

Образовательной целью обучения ИЯ2 на II курсе является обучение сопоставлению различных языковых фактов родного языка, ИЯ1 и ИЯ2, осознание особенностей каждого из них, а также получение знаний о культуре, традициях, реалиях страны.

Основные навыки и умения:

- умение читать, понимать и передавать содержание несложных текстов;

- умение понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, умение понимать партнера в типичной ситуации общения;

- умение письменно оформить и передать экспериментальную информацию (написать письмо, записку, заполнить анкету, изложить свои мысли в повествовательной и описательной форме);

- умение связно высказаться о себе, своём окружении в рамках пройденных тем (имя, возраст, профессия, работа, семья, распорядок дня, дни недели, времена года, погода, спорт, развлечения, свободное время, хобби, квартира);

- умение осуществлять диалогическое общение в стандартных ситуациях (в рамках пройденной тематики);

- умение задавать и отвечать на простые вопросы;

- овладение произносительной стороной речи на ИЯ2, четкое произнесение и различение на слух всех звуков изучаемого языка, овладение основными интонационными структурами;

- овладение правилами орфографии, графики и правилами чтения;

- грамматические умения: овладение основными синтаксическими структурами (порядок слов, простые распространенные и нераспространенные предложения, вопросительная, утвердительная, побудительная, отрицательная формы предложений), понятие артикля, образование и употребление как минимум трех временных форм глагола (настоящее, прошедшее, будущее время). Лексический запас – около 900 слов и выражений.

Обучение на этом этапе строится на устном опережении с использованием элементов интенсивных методик.

Таким образом, начальный этап – это стадия психологической поддержки обучаемого, поддержки его активности и потенциала, веры в возможности и перспективы каждого, поэтому одной из задач является эмоциональная насыщенность занятий и общее гуманистическое направление обучения.

Второй этап обучения – *базовый уровень языковой компетенции*.

Основной целью обучения на данном этапе является овладение языковыми навыками и речевыми умениями, которые позволят студентам пользоваться языком в практических целях в знакомых ситуациях, в том числе в странах изучаемого языка. Несмотря на то, что эти навыки остаются ограниченными, тем не менее они позволяют решать простые проблемы в стандартных ситуациях.

Воспитательная цель осуществляется через систему личностных отношений к постигаемой культуре, что предполагает формирование эмоционально-оценочного отношения к миру. Следовательно, немаловажным является поддержание интереса студентов к изучаемому языку и культуре.

Развивающая цель предполагает развитие механизма языковой догадки и умения переноса знаний и навыков, развитие способности и готовности вступать в иноязычное общение, потребности в дальнейшем самообразовании.

Практическая цель обучения представляет собой сложное интегративное целое, включающее :

- умение понимать общее содержание различных текстов, в том числе художественных;
- умение выполнять различные типы письменных работ (разные виды писем: личное, деловое, проблемное, поздравление, приглашение и т.д.; письмо-сообщение, письмо-повествование, письмо-описание; высказывание, рассуждение, высказывание-повествование, высказывание-аргументация);
- умение свободно высказываться в стандартных ситуациях (описание человека – его внешности, личностных качеств, умение запросить и дать информацию о привычках и интересах, говорить о будущих и прошлых событиях, описывать места, выражать согласие, несогласие, критиковать, жаловаться,

запрещать и разрешать, высказывать своё мнение, говорить о своём физическом и эмоциональном состоянии);

- овладение навыками монологической речи, умение сделать доклад или сообщение;

- совершенствование произносительных навыков на ИЯ2;

- умение поддерживать разговор, вести дискуссию;

- овладение следующими грамматическими структурами: основные формы плана прошедшего времени, пассивный залог, косвенная речь;

- овладение социокультурными навыками.

На данном этапе студенты в основном имеют достаточный уровень для понимания носителя языка. Лексический запас – примерно 2000 слов и выражений. На этом этапе, также как и на элементарном, используются интенсивные программы языковой подготовки.

Третий этап обучения – *продвинутый уровень языковой компетенции*.

Основной целью обучения ИЯ2 является совершенствование языковой, речевой и социокультурной компетенции. Этот уровень предполагает независимое и эффективное владение языком в большинстве ситуаций. В критических и нестандартных ситуациях возможны затруднения, которые могут быть преодолены с помощью вопросов и уточнений.

Одной из задач является умение логично и связно выражать мысли.

Языковые и речевые навыки и умения:

- свободно читать оригинальную художественную литературу и публицистику;

- понимание со слуха повседневной беседы и повествования на ИЯ2 (продолжительностью до 10 минут);

- обучение изложению мыслей в форме тематического и проблемного сообщения, в форме конспекта содержания текста;

- овладение социокультурными умениями на основе приобщения к культуре страны, изучаемого языка (овладение сведениями о государственном устройстве страны изучаемого языка, об их вкладе в мировую культуру, об образовательных учреждениях страны изучаемого языка);

- умение использовать невербальные средства общения (жесты, мимику) при выступлении на публике, умение работать с аудиторией;

- овладение всеми, наиболее распространёнными в коммуникативных ситуациях грамматическими формами;

- овладение приёмами самостоятельной работы со справочной и иной литературой;

- умение работать с наглядными материалами и опорами.

Лексический запас – 3000–3500 слов.

Четвёртый этап обучения – *высокий уровень языковой компетенции*.

Целью данного этапа обучения является совершенствование всех умений и навыков языковой, речевой и социокультурной подготовки. Предполагается высокий уровень владения языком практически во всех ситуациях.

Планируемые результаты обучения ИЯ2 на последнем курсе:

- умение свободно читать оригинальную художественную, общественно-политическую, а также специальную литературу;

- совершенствование умения поддерживать разговор и вести дискуссию;

- умение понимать и обсуждать содержание аутентичных высказываний;

- развитый уровень владения письменной речью (убедительность высказываний, обобщение, выбор аргументов, интерпретация фактов) для написания докладов, выступлений;

- умение привлекать внимание аудитории, устанавливать и поддерживать контакт с ней;

- овладение особенностями речевого поведения и этикета межличностного общения в стране изучаемого языка;

- овладение всеми грамматическими структурами и функциями языка. Общий лексический запас – примерно 4000 слов и выражений.

Таким образом, цели и задачи курса ИЯ2 в вузе отличаются от целей и задач курса ИЯ1, это обусловлено тем, что студенты уже имеют потенциальный словарный запас, владеют определенным опытом усвоения грамматики, лексики, имеют опыт работы со справочной литературой и т.д. Однако видится

важным совершенствование процесса обучения ИЯ2: необходим научный грамотный подход к отбору организации содержания обучения, к разработке технологий обучения на соответствующей методологической основе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Модель курса: Английский язык в комплексе Школа – Вуз (многоуровневые программы обучения). М., 1998.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

О.А. Кравченко (*Ульяновск*)

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Новые уровни жизни предъявляют высокие требования к профессиональной культуре учителя, различные стороны которой рассматривались в работах Е.Н. Богданова [1], В.И. Тихоновой (профессионально-нравственная, нравственная), З.И. Гладких (музыкально-педагогическая) [2], С.Н. Глазачева (экологическая), В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика (коммуникативная), Н.Г. Сикорской (гуманитарная), Г.А. Ястребовой (эмоциональная) [3] и др.

Одним из путей формирования многогранной культуры будущего учителя иностранного языка младших классов, как показывают опыт работы и проводимое диссертационное исследование на педагогическом факультете Ульяновского госпедуниверситета, является проведение в различных формах учебной и внеучебной деятельности. По плану работы факультета проводятся Недели русского языка, математики с методиками их преподавания, педагогики и психологии, естествознания, иностранного языка с целью формирования у студентов той или иной культуры. В качестве примера можно привести содержание Недели иностранного языка.

Мероприятия, проводимые в рамках Недели иностранного языка с 12.02.2001 по 20.02.2001, были направлены на формирование различных сторон профессиональной культуры будущего учителя, на совершенствование в интеллектуальном,

нравственном, эстетическом, коммуникативном, эмоциональном, рефлексивном планах.

Для учителя иностранного языка, работающего в начальных классах, особо важное значение приобретает эстетическое образование, овладение историко-культурными, искусствоведческими, художественно-эстетическими знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, эмоционально-оценочного отношения к действительности и искусству. На протяжении всей недели студенты познакомились с различными видами искусства.

Человека в искусстве привлекает образность, возможность тончайших эмоциональных переживаний и впечатлений, эстетического наслаждения. В силу этого не может быть однозначного восприятия художественного произведения различными людьми, именно поэтому читатели и зрители ценят искусство. Оно несет в себе неисчерпаемый источник для творчества. Сценарий и постановка пьесы "Ромео и Джульетта" (на новый лад) принадлежит студентке II курса Инне Безруковой. Создание сценария потребовало эмоционального, логического, творческого переосмысления произведения У. Шекспира, внесения новых идей, шуток, музыкального оформления. В постановке участвовали студенты II курса: Инна Безрукова (Ромео), Наталия Нечаева (Автор), Юлия Куряева (Меркуцио), Мария Сергеева (Тибальт), Елена Патрушева (Леди Капулетти), Мария Фошина (Бенволио), Ольга Юртайкина (DJ) и студент I курса Максим Алферьев (Джульетта). На закрытии Недели иностранного языка студенты III курса представили зрителям сценку на итальянском языке и постановку на английском языке "Винни Пух и его друзья" с шуточным переводом. Завершило программу исполнение нежной, мелодичной песни "Moon River". В процессе репетиций происходило расширение творческого потенциала студентов, повышение эмоциональной культуры, развитие умения не только видеть, понимать прекрасное, но и творить прекрасное. Как показывает школьная практика, понять чувства ребенка, мир его эмоций может лишь педагог, который умеет устанавливать прочные эмоциональные контакты с детьми, активно, выразительно проявляет свои чувства, умеет быть непосредственным. Это может активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Драматизация, вызывая эмоциональную волну как у "актеров", так и зрителей, способствует формированию умения переключать эмоции,

пластики поведения, повышению уровня общительности на иностранном языке.

Сценарий концертной программы "Турнир в честь прекрасной любви", посвященный Дню Святого Валентина, был составлен Ниной Наместниковой, студенткой II курса. Студенты знакомили зрителей с историей и традициями празднования Дня Святого Валентина в разных странах. На празднике звучали стихотворения о любви Г. Бязырева, В. Ходасевича, А. Ахматовой, Дж. Байрона "She Walks In Beauty" и его перевод С. Маршака, У. Морриса "Love Is Enough". Яркими были творческие переводы произведений английских и американских поэтов студентами II курса. Романтическую атмосферу создали песни "I Just Called To Say I Love You", "My Heart Will Go On" – "Weil mein Herz dich nie mehr vergißt", "Love Me Tender". Постоянное соприкосновение с искусством не только формирует так называемую слушательскую и зрительскую культуру, но и побуждает к самостоятельному творчеству. Так, в исполнение песни из кинофильма "Ромео и Джульетта" студентками Анной Филяниной, Надеждой Бузаевой, Анастасией Федоровой, Наталией Аксеновой, Анной Ашурковой были внесены элементы драматизации (костюмы, свечи), создающие цельный образ чистой непорочной любви. Таким образом, театральные постановки и концертные программы развивают импровизацию, художественно-образное, эстетическое мышление студентов, способность к художественному воображению, проявлению разносторонних эстетических интересов в области зарубежной и отечественной литературы, иностранных языков, культур разных народов, развивают творчество, культуру речи, исполнительские умения (художественное чтение, элементы сценического искусства, пение и др.), умение проводить внеклассные мероприятия. Эти коллективно-творческие дела сплачивают студентов и преподавателей, способствуют воспитанию у студентов ценностных отношений под непосредственным влиянием духовно-эстетического начала.

Конкурс стенгазет проводился среди студентов I, II, III курсов и посвящался теме "Как на свете без любви к ... прожить?". Выпуск стенгазет – особый вид творческой деятельности, объединяющий изобразительное искусство, подбор интересной информации на иностранном языке, аппликацию, коллаж и др., развивающий умение студента выделять художественный, эстетический, нравственный компонент в



информации, расширять его и в эстетичной форме преподносить зрителю.

Кинематографическое искусство представляет собой одно из эффективных средств формирования эстетической культуры будущих учителей начальных классов. Демонстрация мультипликационных ("Aladdin", "Sleeping Beauty", "The Jungle Book", "The Lion King", "Anastasia") и художественных фильмов ("First Knight", "My Best Friend's Wedding") помогает студентам развивать фонематический слух, обогащать знания в данной области искусства, лексический запас.

Конкурс на лучшего поэта проводился отдельно для студентов I, II, III курсов. Для литературного перевода студентам были предложены лирические стихотворения. Эстетические и художественные ценности не лежат на поверхности. Интериоризуясь, они обогащают внутренний мир студентов. Чем разностороннее способности учителя, тем он духовно богаче, интереснее для окружающих как личность, авторитетнее для коллег и учащихся. Учитель всегда должен помнить о том, что искусство служит единению человеческих душ. В этом смысле оно глубоко гуманно, возвышает и радует людей, несет добро, красоту. Будущему учителю необходимо умение общаться с искусством, умение творчески осуществлять перевод стихотворения, отрывка из произведения так, чтобы заинтересовать, очаровать учащихся, донести красоту слова до глубины души. Однако развитие этого умения требует знания грамматики, поэтому в программу Недели иностранного языка был включен конкурс на лучшего знатока грамматики английского языка, который систематизировал, обобщал, закреплял полученные знания.

Викторина по страноведению, проводимая для студентов I курса, была направлена на ознакомление студентов с традициями, легендами, интересными фактами из жизни и истории Соединенных Штатов Америки и Великобритании. Они могут использоваться для внеклассной работы, которая призвана воспитывать понимание и уважение к культурному наследию народа, язык которого изучается.

Музыкальное образование как подсистема профессиональной подготовки учителя начальных классов выполняет важную роль в совершенствовании общих и специальных способностей. В музыкальный КВН входили следующие задания: прослушав отрывки из произведений

классической и современной музыки, необходимо было назвать произведение и композитора, или исполнителя; правильно перевести вопрос об американской, британской классической и современной музыке с английского языка на русский и ответить на него; назвать музыкальный инструмент на русском и английском языках; прослушать отрывок из песни (студентам раздаются карточки с текстом) и восстановить строчки по порядку; сделать творческий перевод песни на русский язык; придумать историю, рассказывающую о тех событиях из жизни главного героя, о которых умалчивает песня. Музыкальный КВН – интегрированное мероприятие, объединяющее иностранный язык и методику музыкального воспитания. В процессе различных видов деятельности, в которые были вовлечены студенты, развивалась культура общения, сенсорная и моторная активность, креативность мышления, расширялся эстетический тезаурус студентов, совершенствовались навыки перевода.

Итоги конкурсов подводились на торжественном закрытии Недели иностранного языка 20.02.2001. Все принимавшие активное участие в Неделе иностранного языка были награждены почетными грамотами и поощрительными призами.

Таким образом, проведение Недель по различным учебным дисциплинам является комплексной формой совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов Е.Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1995.
2. Гладких З.И. Формирование музыкально-педагогической культуры учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
3. Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.

Р.А. Кузнецова (Ижевск)

## КОННОТАТИВНАЯ ЛЕКСИКА УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА В ПЕСНЯХ

С древних времен удмурты селились вблизи рек и лесов, которые являлись основным источником их жизни. Человек ощущал себя частью природы, поэтому понятие "прекрасное" для него совпадало с красотой природы.

Наряду с красотой природы для удмуртов, хотя об этом никогда не говорилось открыто и прямо, символом красоты является девушка. Следует отметить, что красота девушки сравнивается с красотой природы. Это легко можно заметить в удмуртских песнях, как в народных, так и в авторских.

Во многих песнях физическая красота девушки сравнивается с одними и теми же растениями, ягодами, фруктами, а красота ее голоса отождествляется с пением одних и тех же птиц и звучанием одного и того же музыкального инструмента, поэтому слова, обозначающие вышеперечисленные реалии окружающей действительности следует считать коннотативными. Они заслуживают особого внимания при обучении дошкольников удмуртскому языку как неродному. К такой лексике относятся:

1) названия деревьев (воспеваются красивый стан девушки):

а) кызьпу "береза":

*Кызьпу веськрес мугордэс  
[анайёс но апайёс],*

*Сьёд но, лыз но синъёстэс*

*Данъямы кырзанъёсын*

*Ожытгес-а, я мултэс.*

*Ваш стройный как береза стан  
[мамы и сестры],*

*Ваши карие и синие глаза*

*Мы прославляли в песнях*

*Немного и немало.*

Вай кырзэ., 81.

*Сюрес дурын баблес кызьпу –  
Атай, сое тон эн кора.*

*Сюрес дурысь баблес кызьпу –  
Мынам луоз со мугоры.*

*У дороги кудрявая береза –  
Не руби ее, отец.*

*У дороги кудрявая береза –  
Это будет мое тело.*

Кенеш, 11/98, 33.

б) бадяр "клен":

*Вож бадяр, ой, кадь ик,*

*Вож мугоры ой-а вал?*

*Не был ли мой стан*

*Словно зеленый клен?*

Вай кырзэ., 104.

в) пужым "сосна":

*Пужым вай, ой, кадь ик,  
Суйёсы но ой-а вал?*

*Не были ли мои руки  
Словно веточки сосны?*

Вай кырзэ., 104.

2) названия цветов (воспеваются красота одежды, красота девичьих глаз):

а) италмас "купальница, лазоревый цветок";

б) инвожо "смолевка, дрема, гвоздика полевая":

<i>Ѓуж италмас но шуисько ке, Ѓуж дэремен кадь потійськод. Лыз инвожо но шуисько ке, Лыз кышетэн кадь потійськод. Ѓуж италмас но тон мыным но, Лыз инвожо но тон мыным...</i>	<i>Когда я говорю желтая купальница, Представляю тебя в желтом платье. Когда я говорю синяя смолевка, Представляю тебя в синем платке. Для меня ты и желтая купальница, Для меня ты и синяя смолевка.</i>
---	---

Кенеш, 3/95, 10.

*Турлы сяська адзёса, мон  
Инвожолы пайдем вал.  
Чагыр, чебер со сяськаос  
Тынад сингёсыд вылэм.*

*Увидев много разных цветов,  
Я восхищался смолевкой.  
Эти красивые голубые цветы  
Напомнили твои глаза.*

Вае кырзэ., 24.

в) зангари (кинайчача, лызсяська, зегсяська) "василек":

<i>Ѓуж зег пёлын лыз сяськаос. Анай, сое тон эн ишкы... Ѓуж зег пёлысь лыз сяськаос – мынам луоз лыз сингёсы.</i>	<i>В желтой ржи васильки. Сестра, ты их не рви... В желтой ржи васильки – Это мои синие глаза.</i>
---	--

Кенеш, 9/94, 33.

3) етйн "лен" (воспеваются красота женских волос):

<i>Мертчан Ѓужо, мертчан Ѓужо, Мертчанлэсь но Ѓужо йырсие.</i>	<i>Лен золотистый, лен золотистый, Золотистее льна мои волосы.</i>
--	--

Вае кырзэ., 43.

<i>Ѓуж мертчан, ой, кадь ик, Ѓуж йырсие ой-а вал?</i>	<i>Не были ли мои волосы Словно золотистый лен?</i>
---	---

Вае кырзэ., 104.



*Яблок гордо, яблок гордо,  
Яблоклэсь но гордо бамъёсы.*

*Яблоко красное, яблоко красное,  
Краснее яблока мои щеки.*

Вае кырзэ., 43.

б) названия птиц (воспеваются красивый голос):

а) у́чы "соловей":

*Шур дурысь но арамаысь  
Їуж у́чылы паймем вал.  
У́чы чирдэм вылымтэ со,  
Тынад куараед вылэм.*

*Меня восхитила песня соловья  
За рекою в роще.  
Это, оказывается, не соловья  
песня,  
А твой голос.*

Вае кырзэ., 24.

б) тюрагай "жаворонок":

*Бусыын но гырыкум,  
Тюрагай куара кылыкум,  
Тюрагай куарадэ  
Мон тодам ваисько.*

*Когда работаю в поле,  
Слышу трель жаворонка,  
Вспоминаю я твой голос –  
Голос жаворонка.*

Вае кырзэ., 123.

*Кыр тюрагай но шуисько ке,  
Ваземъестэ мон кылйсько.  
Їуж у́чыты но шуисько ке,  
Кырзэмъестэ мон кылйсько.  
Кыр тюрагай но тон мыным но,  
Їуж у́чыты но тон мыным.*

*Когда говорю "жаворонок",  
Слышу твой голос.  
Когда говорю "соловей",  
Слышу твои песни.  
Для меня ты и жаворонок,  
Для меня ты и соловей.*

Кенеш, 3/95, 10.

В знак восхищения и любви к вышеперечисленным цветам, птицам, музыкальному инструменту даны одноименные названия художественным коллективам: Государственный ансамбль песни и танца Удмуртской Республики "Италмас", удмуртский фольклорно-этнографический ансамбль студентов Удмуртского госуниверситета "Чипчирган", народный ансамбль "Тюрагай" Дворца культуры завода "Ижмаш", фольклорный ансамбль "Инвожо" Ижевского шарикоподшипникового завода и т.д.; швейному объединению "Зангари", поселку "Италмас", журналу "Инвожо" и т.д. Удмуртский композитор Г. Корепанов-Камский написал музыку к балету "Италмас" (по одноименной поэме М. Петрова), оперу-балет "Чипчирган".

Цветок италмас стал символом Удмуртской Республики.

#### СОКРАЩЕННЫЕ НАЗВАНИЯ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ант. – Удмуртские песни. Антология. Ижевск: Удмуртия, 1975.
2. Вае кырӓ. – Вае кырӓалом, эшӓес: Удмурт кырӓанӓес. Ижевск: Удмуртия, 1977.
3. Вай кырӓ. – Вай кырӓалом, эшӓес!: Кырӓанӓес. Ижевск: Удмуртия, 1993.
4. Кенеш, 9/94 – Жингырты, удмурт кырӓан! Музыкальное приложение журнала "Кенеш". 1994. № 9.
5. Кенеш, 3/95 – Жингырты, удмурт кырӓан! Музыкальное приложение журнала "Кенеш". 1995. № 3.
6. Кенеш, 11/98 – Жингыты, удмурт кырӓан! Музыкальное приложение журнала "Кенеш". 1998. № 11.

Р.А. Кузнецова (*Ижевск*)

#### **ТИПОЛОГИЯ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Согласно Государственной программе Удмуртской Республики по сохранению и развитию удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в Удмуртской Республике (от 14 июня 1994 г.), а также Постановлению Государственного Совета Удмуртской Республики "О концепции государственной национальной политики Удмуртской Республики" (от 6 февраля 1998 г.), необходимо формировать у каждого нового поколения уважение к национальным ценностям и культуре как своего, так и других народов, стремление к взаимообогащению культуры и традиций народов России. Одним из средств выполнения данной задачи является использование удмуртского языка как в сфере образования и науки, так и в системе дошкольного воспитания.

На современном этапе обучения дошкольников удмуртскому языку как неродному предполагается усиление воспитательной, образовательной и развивающей направленности содержания обучения за счет использования познавательно-этнографического (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин [2]) или этнокультуроведческого (Г.Н. Никольская [4])

подхода к отбору и организации учебного материала. При таком подходе неродной язык усваивается в тесной связи с историей, культурой и традициями народа изучаемого языка, что способствует повышению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации.

При включении этнокультуроведческого компонента (термин Г.Н. Никольской) в содержание обучения дошкольников удмуртскому языку как неродному необходимы адекватные средства для его усвоения. Такими средствами являются аутентичные материалы (подлинные литературные, изобразительные, музыкальные, фольклорные произведения, предметы быта, одежда, национальная кухня и т.д. и их иллюстративное изображение). Аутентичные материалы глубоко отражают культуру, традиции и повседневную жизнь удмуртского народа, красоту и богатство родникового края.

Придерживаясь положений Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [2], мы разработали типологию этнокультуроведческой лексики удмуртского языка, которую составляют:

1) название реалий, или безэквивалентная лексика (слова, обозначающие предметы и явления, характерные для одной культуры и отсутствующие в другой);

2) коннотативная лексика (слова, обозначающие дополнительное содержание слова, его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивных эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказываниям тождественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т.д.).

В первую группу следует отнести:

1) название одежды, украшений:

*кабачи* – женский вышитый нагрудник;

*камзол, саестэм* – безрукавка (летняя верхняя одежда южных удмуртов) и др.;

2) названия национальных музыкальных инструментов:

*быдзьым крезь* – ритуальные гусли, на которых играли обрядовые мелодии во время общественных молений;

*ымкресь* – губная гармошка и пр.;

3) название мифологических существ:

*Алангасар* – великан;

*Инмар* – бог небес и т.д.;

4) название календарных обрядов и праздников:



*Йыр пыд сётон* (букв. "давание" головы и ног) – поминание умерших предков;

*Бусы сюан* (букв. "свадьба поля") – моление о хорошем урожае и др.;

5) название семейных обрядов:

*сюан* – пир в доме невесты;

*сялтым* – купание молодой в реке и т.д.;

6) название традиционных удмуртских блюд:

*виртырем* – кровяная колбаса;

*кыстыбей* – сочни с начинкой и пр.;

7) названия надворных построек, домашней утвари:

*жажы* – полка для одежды;

*сюмык* – ритуальный ковш, чарка, рюмка и др.;

8) исконно удмуртские имена (самыми популярными у удмуртов были имена, связанные с названиями птиц, диких животных, растений [1]; такие имена давали в тех семьях, где часто болели и умирали дети):

*Бадяр<sub>м.</sub>*: удм. бадяр "клён";

*Гондыр<sub>м.</sub>*: удм. гондыр "медведь" и др.;

9) название поселений (каров) древних удмуртов:

*Гурья-кар*; *Донды-кар*; *Идна-кар*; *Пор-кар*; *Сепыч-кар*;

*Эбга-кар* и т.д.;

10) имена удмуртских батыров (богатырей):

*Гурья-батыр* – средний сын Донды-батыра;

*Ядыгар-батыр* – предводитель удмуртских батыров и т.д.;

Во вторую группу входят следующие слова:

1) имена людей:

а) документальная (официальная) и производная форма имени, например: Гирой, Герей, Гири, Гиргор, Гиргорей, Гиргоча, Гириш, Гирыш, Гирша, Гиршок, Гриша, Горей, Горай<sub>м.</sub> < рус. Григорий;

б) некоторые имена людей, ставшие избирательно кличками животных, например: Борька – излюбленная кличка борова, свиньи (независимо от пола), Манька – коровы;

в) некоторые имена, символизирующие "типичного члена национальной культуры" (репрезентативные имена); в удмуртской культуре таким именем является Лёпшо Педунь, представляющий собой энергичного, забавного, пытливого старика, умеющего веселить окружающих;

г) говорящие имена-бирки, придуманные писателями для того, чтобы имя своей внутренней формой говорило об отличительной черте литературного героя. С такими именами знакомятся дошкольники, слушая рассказы из детского журнала "Кизили" ("Звёздочка"):

*Ачимбыгай* – умеющий делать сам;

*Кузьгубей* – высокий и др.;

д) личные имена с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ош (-ёш), -ок (-ёк), -й (-и), -уш (-юш), -ик (-ик): Тимош – Тимофей, Митрош – Дмитрий, Олёш – Алёша, Исьток – Степан, Ванёк – Ваня, Ленй – Леночка и т.д.;

2) вокативы:

а) ласковое обращение к любимой, например: гажанэ, яратонэ – любимая; дуное – дорогая; туганэ – подруга; дыдые – голубка; Заные – любимейшая и др.;

б) ласковое обращение к ребёнку: Зечие – хорошая/хороший; зарни комоке – золотой комочек; зарние – золотце и т.д. (все эти обращения выражены притяжательным существительным в единственном числе; во всех случаях чувствуется нежность, душевная теплота);

3) специфичная лексика детского языка:

*бабыны* (лит. "изыны") – спать;

*чечым* (лит. "ческыт") – вкусный, вкусно и др.

Изучение этнокультуроведческой лексики представляет собой огромный труд. Учитывая степень значимости данной лексики, нами производится тщательный отбор и организация учебного материала (работа ведется на протяжении нескольких лет в экспериментальной группе ДОУ № 5 г. Ижевска). Этнокультуроведческий материал необходимо реализовать не только на специальных занятиях по обучению дошкольников удмуртскому языку как неродному, но и на музыкальных занятиях (разучивание удмуртских народных песен), на хореографии (разучивание хороводов, элементов удмуртского танца), на занятиях физической культурой (разучивание удмуртских народных игр), на уроках ИЗО, конструирования (изображение и анализ национального орнамента), на занятиях по развитию речи (знакомство с удмуртскими художественными и фольклорными произведениями), на математике (счёт по-удмуртски). Будет замечательно, если по праздникам повара угостят детей национальными блюдами.

Исходя из вышеперечисленного, следует отметить, что для успешной реализации этнокультуроведческого материала необходимо творческое содружество всего коллектива детского сада.

#### СОКРАЩЕНИЯ:

Диал. – диалектическое слово.

Лит. – литературное слово.

Ж. – женское имя.

М. – мужское имя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманов М.Г. Удмурт нимбугор = Словарь личных имён удмуртов: Около 6800 имён / УИИЯЛ УрО АН СССР. Ижевск, 1990.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во Московского ун-та, 1973.
3. Владыкин В.Е., Христолюбова Л.С. Этнография удмуртов: Учебное пособие по краеведению. Ижевск: Удмуртия, 1997.
4. Никольская Г.Н. Актуальные проблемы методики обучения родному языку в современных условиях // Вестник Удмуртского ун-та. 1993. № 6.
5. Трофимова Е.Я. Как сложилась народная кухня удмуртов. Блюда удмуртской кухни. Ижевск: Удмуртия, 1991.
6. Тюрага: Удмурт нылпи фольклор но шудоньёс / Автор-составитель Л.Н. Долганова. Ижевск: Удмуртия, 1996.
7. Удмурты: Историко-этнографические очерки / Под ред. В.В. Пименова. Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 1993.
8. Утехина А.Н. Иностраный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2000.
9. Христолюбова Л.С. Калык сямьёсты чакласа: Дышетскисьёслы краеведения юрттэт. Ижевск: Удмуртия, 1995.

Р.Г. Латыпова (Уфа)

## **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В последнее десятилетие в России и в постсоветском пространстве резко возрос интерес к изучению как национальных, так и иностранных языков. Стремительные изменения, происходящие в России и в странах ближнего зарубежья, размывание межкультурных и идеологических границ, необходимость интеграции в мировое сообщество обусловили необходимость интенсивного усвоения различных средств и способов межкультурной коммуникации.

Хотя идея раннего обучения языкам в нашей стране насчитывает многолетнюю историю, но практика массового преподавания неродных языков детям получила развитие только в последнее время. Отечественная методика оказалась не готовой к столь бурному интересу к обучению детей языкам в дошкольном возрасте.

Проблемы, вставшие перед преподавателями, заключаются, прежде всего, в отсутствии научно разработанных программ и учебников, учитывающих последние достижения педагогической науки. Создание таких программ позволило бы четко управлять системой раннего обучения второму языку, внедрить в процесс обучения новые формы и методы организации взаимодействия взрослого и ребенка, препятствовать переносу в практику работы с малышами опыта обучения школьников, не отражающего специфику раннего обучения ИЯ, определить языковой потенциал ребенка.

Опросы работников ГУНО г. Уфы и преподавателей ИЯ дошкольных учреждений свидетельствуют о том, что в своей работе они ориентируются на программы средней школы, либо используют устаревшие программы по английскому языку для детских учреждений, либо разрабатывают некое подобие собственной программы.

Таким образом, отсутствие учебников и научно-обоснованной программы является фактором, тормозящим успешное преподавание как национальных, так и иностранных языков.

Следует отметить, что уже имеется первый опыт создания программ и учебников для школьников в Башкортостане. Следующим шагом должно стать создание учебника по обучению башкирскому языку для дошкольников.

Что касается программы по обучению ИЯ детей младшего возраста, то мы в школе "Родничок" при фонде "Лингва" руководствуемся программой Регионального научного центра раннего языкового образования "Иж-Логос" [1]. Двухлетний опыт работы по этой программе показывает необходимость усиления социокультурного компонента. Мы рассматриваем ИЯ как средство эффективного развития детей, поэтому помимо преподавателей ИЯ с детьми работают психологи и филологи-русисты.

Дети занимаются в школе с удовольствием, учатся и играют, поют и разыгрывают мини-спектакли, знакомятся с героями зарубежных сказок, обычаями и праздниками народов, говорящих на изучаемых языках.

Занятия проводятся один раз в неделю, по воскресеньям. Одного урока ИЯ в неделю, естественно, мало, поэтому наши преподаватели записывают домашние задания на аудиокассету в режиме диалога "Преподаватель-ученик". Это дает возможность учащимся продолжить общение с преподавателями и дома. Для домашнего просмотра используются также видеofilмы на трех языках, приобретенные школой и растиражированные для всех детей. Разумеется, успехи детей – результат совместных усилий преподавателей различного профиля и родителей, с которыми мы поддерживаем постоянные контакты.

В перспективе мы планируем включить, наряду с ИЯ, и преподавание башкирского языка. Интерес к его изучению заметно возрос в нашей республике, и в школах г. Уфы его преподавание становится нормой. Учитывая тот факт, что методика обучения ИЯ довольно хорошо разработана и имеет много сходного с изучением второго языка детьми, для которых родным языком является русский, мы ставим перед собой задачу подготовить на базе англо-башкирского и немецко-башкирского отделений ФРГФ БГУ специалистов для воскресной школы.

Наша воскресная школа "Родничок" переживает период становления, характерными трудностями которого являются недостаточное финансирование, отсутствие хорошей материальной базы, слабо организованная реклама. Но, тем не менее, мы полны энтузиазма и с оптимизмом смотрим в будущее.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Утехина А.Н., Зеленина Т.И. Интегративная программа "Лингва": Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2000. 62 с.

Л.В. Литвинова (*Глазов*)

## **О СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ "УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА" НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Изменения, произошедшие за последние десятилетия в политике, экономике и общественной жизни России, сделали английский язык одной из наиболее востребованных учебных дисциплин. Однако во многих случаях эффективность курса английского языка в школе и в дальнейшем обучении оказывается недостаточной. Одной из причин этого можно считать не использование или недостаточное использование уникальных возможностей дошкольного возраста, когда уровень языковой способности человека является наиболее высоким.

Распространению возможностей начать изучение английского языка ещё до поступления в школу мешают многие проблемы как финансового, так и организационного характера. Одна из таких проблем – это недостаток специалистов, подготовленных именно к этому виду учебной деятельности. Известно, что обучение дошкольников требует очень осторожного подхода. В этом возрасте ещё не завершено развитие центральной нервной системы, органов слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата. Дети очень быстро утомляются и физически, и умственно, чрезвычайно чувствительны к неблагоприятным воздействиям окружающей обстановки. Следовательно, организуя учебный процесс, преподаватель должен знать, как создать наиболее комфортные и щадящие условия, отвечающие требованиям нормального и здорового развития ребёнка. Если детей обучают преподаватели не вполне знакомые с особенностями психологии и физиологии детей дошкольного возраста, программа по английскому языку оказывается перегруженной языковым материалом, а предполагаемая скорость его освоения чрезмерно высокой. Преобладает ориентировка на практические цели овладения языком за счёт воспитательных, развивающих и образовательных целей; методы и приёмы работы не во всём отвечают требованиям дошкольного возраста, когда учебная деятельность ещё не является ведущей.

Решению этой проблемы способствует подготовка педагогов дошкольного образования, владеющих английским языком и методикой его преподавания, понимающих особенности

мышления и поведения детей, знающих специфику игровой деятельности и организации процесса обучения на её основе. Известные нам факты говорят о том, что потребность в таких специалистах весьма высока, особенно в крупных городах России, где знание английского языка предоставляет более широкие возможности получения образования, выбора карьеры, продвижения в избранной сфере деятельности. Ответом на эту общественную потребность является открытие на факультетах дошкольного образования педагогических университетов, институтов и колледжей отделений с дополнительной специальностью "Учитель английского языка".

Так, на факультете дошкольного образования Глазовского пединститута подготовка студентов к преподаванию основ английского языка и культуры англоязычных стран проводится уже в течение нескольких лет: с середины 80-х гг. в рамках факультета общественных профессий, с 1991 г. в форме факультативной специализации, с 1994 г. как вторая специальность. На основе многолетнего опыта работы сложилась определённая структура подготовки специалистов данного профиля, которая нашла своё отражение в учебной программе, лицензированной Министерством образования России. Программа включает следующие практические дисциплины: практическая фонетика английского языка – 1 семестр, практика устной и письменной речи на английском языке – 1–5 курсы, домашнее чтение – 2–5 курсы, практическая грамматика английского языка – 3–5 курсы. Теоретическая подготовка предусматривает лекционные курсы страноведения Великобритании, методики обучения английскому языку детей младшего возраста, спецкурс по лексикологии английского языка. На 4 курсе студенты проходят педагогическую практику по английскому языку продолжительностью 4 недели в дошкольных учреждениях (иногда в начальных классах школ), где проводят уроки английского языка, развлекательные мероприятия: утренники, концерты на английском языке, страноведческие беседы, индивидуальную работу с детьми. По результатам педпрактики студенты пишут курсовые работы по методике преподавания английского языка, а при желании и выпускные квалификационные работы. Тематика работ отражает наиболее актуальную проблематику современной методики обучения иностранным языкам детей младшего возраста, например, вопросы личностно-ориентированного обучения языку, формиро-

вания и поддержания мотивации, организации обучения на основе игровой деятельности, роли родного языка в обучении иностранному языку и т.п.

Следует отметить, что все дисциплины второй специальности вызывают заинтересованное отношение студентов, но особенно это относится к педпрактике и курсовой работе. По словам многих студентов, именно опыт собственной практической работы и дальнейшее его осмысление подкрепляют их желание связать свою будущую профессиональную деятельность с преподаванием английского языка.

Считаем, что данная структура учебного курса отвечает требованиям подготовки квалифицированных специалистов в данной области. Судя по результатам педпрактики, оценкам за выпускные и курсовые работы и результатам государственного экзамена по английскому языку и методике его преподавания (до 80 % отличных оценок), качество подготовки специалистов можно считать достаточным. Большинство выпускников прошлых лет преподают английский язык в дошкольных учреждениях и школах Удмуртии и некоторых других регионах России.

К сожалению, приём на данную специальность не проводится уже в течение 3-х лет, хотя многие факты говорят об интересе к ней абитуриентов и о востребованности выпускников не только в Удмуртии, но и за её пределами. К тому же, дополнительная квалификация даёт выпускникам факультета большие возможности в выборе сферы своей профессиональной деятельности.

Н.А. Малкина (Санкт-Петербург)

## **СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Дети дошкольного и младшего школьного возраста, изучающие английский язык как иностранный, изучают его в условиях *искусственно созданной языковой среды*. Это означает, что единственная возможность для них слышать и активно использовать английский язык существует только на занятиях: в общении с учителем и с другими детьми. Таким образом, атмосфера на занятиях должна всячески поощрять использование



английского языка и как можно ближе приближаться к естественной языковой среде. В этом случае задача учителя состоит в том, чтобы, пользуясь иностранным языком в качестве средства общения с детьми, "творить" иноязычное языковое пространство, тем самым регулируя степень языкового воздействия на ребенка.

Важность создания языковой обучающей среды при обучении детей иностранным языкам неоднократно подчеркивалась отечественными исследователями и методистами. По утверждению известного педагога Ш.А. Амонашвили, такая среда "запускает" природные речевые механизмы, которые у маленького ребенка еще являются гибкими и пластичными. В условиях правильной организации языковой обучающей среды формирование речевых умений и навыков происходит более быстро и эффективно, а сами речевые навыки и умения при этом являются более прочными и гибкими.

Вместе с тем принимая во внимание цели и задачи обучения ребенка иностранному языку, мы должны понимать, что такая среда должна носить прежде всего развивающий характер. Соответственно, в методике раннего обучения последних лет принято говорить о создании развивающей языковой среды. Все используемые приемы, средства обучения, наглядный и раздаточный материал и другое оборудование должны быть направлены на то, чтобы создать, а затем поддерживать развивающий и обучающий характер иноязычной среды.

Понятие языковой развивающей среды включает как собственно языковое окружение (языковая среда), так и физическое окружение ребенка на занятиях (*предметная среда*). Предметная среда стимулирует живой интерес ребенка к языку, заинтриговывает ребенка. В условиях детского учреждения роль предметной среды особенно велика. Особенность организации предметной среды в детском саду состоит в том, что ребенок находится с ней в постоянном контакте. Маленький ученик знает, что всегда может подойти, посмотреть и взять то, что ему интересно. Такой контакт стимулирует в свою очередь реальное общение и становится основой для игровой деятельности ребенка. Общение на иностранном языке, организованное учителем в рамках такой среды, становится значимым как для детей, так и для учителя. Таким образом, можно сказать, что такая среда носит *интерактивный характер*. Наиболее удачным представляется наличие специальной комнаты для занятий

английским языком. В такой комнате могут быть карты, наклейки-надписи на предметах мебели, различные детские рисунки, проекты. Игрушки-герои детских английских историй и сказок, фотографии с изображением главных достопримечательностей Лондона и Нью-Йорка.

Для того, чтобы английский (иностраннй) язык действительно стал средством общения, учитель должен стремиться создать *одноязычную* среду, в которой соблюдается принцип "один человек – один язык". О важности и необходимости соблюдения этого принципа при обучении детей языкам писали разные исследователи [2; 3 и др.]. Соблюдение этого принципа означает, что дети пользуются иностранным языком на занятии только в тех случаях, когда общаются с теми героями или персонажами, которые понимают и разговаривают только по-английски. Тем самым дети вынуждены сознательно использовать иностранный язык, так как понимают, что иначе их просто не поймут. Таким образом, реализация принципа "один человек – один язык" в условиях искусственно созданной языковой среды означает *осознанное, вынужденное и регулярное использование иностранного языка при общении с конкретным персонажем занятия или учителем* (особенно в тех случаях, когда учитель является носителем языка, не говорящим или плохо говорящим на родном языке детей).

Как показывает практика, учителя часто стихийно и интуитивно стремятся использовать данный принцип в обучении, поэтому частыми героями детских занятий являются Том или Alice – дети из Англии или другой англоязычной страны – или зверюшки, или сказочные персонажи, которые говорят и понимают только по-английски. Кукла выступает активным участником общения на английском языке, а учитель, соответственно, общается с детьми посредством куклы. Кукла позволяет учителю управлять иноязычной средой. Роль куклы является решающей для создания мотивации использовать иностранный язык для реального общения. Учитель, используя куклу, инициирует общение на английском языке, управляет диалогом, организует игры детей на занятии, знакомит детей с различными традициями той страны, язык которой они изучают. Через куклу или кукол-персонажей (если их используется несколько) учитель может обеспечить введение, тренировку того или другого речевого материала, обеспечить достаточно большой инпут (т.е. объем языкового материала, который предназначен

как для активного, так и пассивного овладения). Также использование куклы создает особую дружелюбную атмосферу занятия. Используемый на занятии персонаж должен обладать своим характером, привычками, кругом интересов и т.д.

Таким образом, активное и правильное использование куклы на занятии – это один из наиболее доступных способов реализации принципа "один человек – один язык". Соответственно, *использование куклы является обязательным элементом любого занятия с дошкольниками по-английскому языку.*

Ребенок также должен понять, что научиться говорить на иностранном языке, – это не только выучить слова и выражения, но и научиться жить в другом культурном пространстве. Ведь изучение другого языка – это и знакомство с другой культурой – с праздниками и обычаями другого народа, сказками, детскими играми и фольклором. Соответственно, следует уточнить понятие языковой среды, добавив слово *культурная*. Основная функция этой среды состоит в *аккультурации*, т.е. в приобщении детей к другой культуре. Такая среда не только сообщает детям новые знания, но и помогает им лучше узнать собственную культуру, так как в процессе обучения происходит постоянное сравнение родной культуры с культурой изучаемого языка.

Таким образом, одной из важных задач учителя при обучении дошкольников является создание адекватной иноязычной среды. Эта среда должна обладать следующими характеристиками: она является иноязычной, по возможности одноязычной, культурной, развивающей и интерактивной.

Одним из основных средств создания иноязычной среды выступает иноязычная речевая деятельность учителя. Мои собственные наблюдения за тем, как учитель разговаривает с детьми на занятии, свидетельствуют о том, что учителя, как правило, не осознают степень воздействия своей речи на развитие речи ребенка на иностранном языке. Обучающий характер речевой деятельности на иностранном языке состоит в том, что, общаясь с учителем, дети учатся использовать язык в естественных ситуациях общения, а не только в речевых учебных ситуациях, которые "запланированы" для данного занятия. Такие естественно возникающие диалоги являются моделью речевого поведения для детей и образцом для подражания и усвоения. Кроме того, в условиях, характерных для обучения дошкольников английскому языку в нашей стране, учитель часто является

единственным свободно говорящим на изучаемом языке взрослым в окружении ребенка, с которым тот может общаться при помощи ИЯ. Учителю важно пользоваться речью осознанно и по возможности планировать свою речевую иноязычную деятельность. Для того, чтобы обучающее воздействие речи учителя было велико, необходимо учитывать ряд факторов.

1. Речь учителя должна быть доступна детям в языковом отношении. Необходимо избегать длинных, синтаксически сложных предложений. Пример. Учитель (в дальнейшем У.): Take the blue bear. The blue bear is on the table.

2. В случае, если ребенок не понимает учителя, можно и нужно использовать необходимые повторы, перифраз или некоторые другие приемы.

Пример повтора. У.: Take the book. No (ребенок берет не то, о чем его просят). No. The book.

Исследование, проведенное Е.В. Возияновой [1], показало, что в группах, где учителя активно использовали перифраз, дети в итоге лучше реагировали на английскую речь, обращенную к ним, лучше понимали обращенные к ним инструкции и указания.

Перечисленные приемы и модификации собственной речи, применяемые учителем, с позиций методики можно рассматривать как приемы обучения, которые учитель должен использовать осознанно, и использование которых помогает учителю правильно и эффективно организовать процесс общения на английском языке и тем самым обеспечивает иноязычную развивающую среду для ребенка.

С самого начала занятий с детьми необходимо решить, когда и в каких случаях учитель должен пользоваться английским (иностраным) языком. Анализ литературы, наблюдения и собственная работа автора в этой области позволили выделить следующие основные ситуации, где учитель уже с самых первых дней обучения должен использовать только иностранный язык.

*Язык инструкций и команды.* Особенно важно использовать иностранный язык в тех случаях, когда это касается выполнения тех заданий, которые дети постоянно выполняют на занятии. Большинство современных учебных пособий, предназначенных для обучения детей дошкольного или младшего школьного возраста, дают краткий перечень слов-инструкций, которые дети должны понимать на иностранном языке. Например: Draw / Colour / Cut out / Glue / Write / Sing / Open / Close / Let's listen to the story.

Чтобы убедиться в том, что ребенок понял инструкцию, ее можно сначала перевести на русский язык или можно попытаться использовать средства невербальной коммуникации (жесты, движения и др.). Важно, чтобы на ранних этапах обучения язык инструкций был ограничен, ясен и понятен. При регулярном и активном использовании ограниченного числа команд наблюдается переход этих выражений из пассивного в активный словарь учащихся [1].

*Названия игры.* Вместо того, чтобы каждый раз объяснять детям особенности игры на родном языке, достаточно объяснить детям игру и ее правила один раз на родном языке, а затем дать игре название. Таким образом, учителю достаточно будет только назвать игру, например: *Let's play Bingo*, и детям будет понятно, в какую игру они будут играть, и что они должны делать. При этом можно придумывать любые названия игр. Смешные, эмоционально значимые слова и сочетания хорошо запоминаются. Так, например, игру про дождик можно назвать *Pitter-patter*, а игру про пальчики можно назвать *Fing-fing-fingers*. Также рифмованным играм можно давать названия по первой строчке стихотворения. Например, *Where is Thumbkin? Peter Pointer, Ten Little Men* и др.

*Язык игры.* Сюда относятся слова, выражения, считалки, регулирующие выбор водящего, выбытие игроков из игры, ход игры, очередность вступления в игру и т.д.

*Язык поощрений.* Это очень важная область использования иностранного языка. Детей нужно обязательно хвалить и всячески поощрять, тем самым утверждая их уверенность в своих силах. К сожалению, детей на занятиях все-таки мало хвалят. Очень хорошо, если похвала идет как от учителя, так и от персонажей занятия, так и от группы детей. По команде учителя дети могут хлопать или все хором говорить *Well-done*. На первом этапе (1-й год обучения) в детском саду необходимо ограничить число выражений, применяемых для поощрения, постепенно расширяя их репертуар. Так, например, можно использовать следующие выражения: *Good / Good boy / Good girl*. Используя эти выражения в первый раз, учитель должен сначала ввести английское выражение, затем перевести его, а затем использовать его. Важно однако, чтобы на каждом конкретном этапе обучения (например, в первый месяц обучения) учитель использовал только одно из возможных выражений.

За счет полного исключения родного языка из типичных ситуаций (инструкции и команды, поощрения и др.) идет активное пополнение лексического запаса (активного и пассивного) новыми единицами [1]. Вместе с тем, на начальных этапах обучения полностью исключить родной язык учащихся из процесса обучения невозможно.

Наблюдения показывают, что учителя нередко слишком много говорят на родном языке или, наоборот, говорят исключительно на иностранном языке. Очевидно, что и тот, и другой случай – крайности, и не способствуют овладению языком. Однако его использование должно носить осознанный и целенаправленный характер и быть ограничено определенным количеством ситуаций, где родной язык не только не мешает, но и способствует обучению.

Особую роль при создании языковой обучающей среды играет *использование приемов обучения, обеспечивающих погружение детей в язык и культуру*. Здесь важно отметить большую роль игр, в которые играют дети англоязычных стран. При организации и проведении таких игр широко используются различные присказки-приговорки и дразнилки, которыми играющие дети дразнят водящего. Они нравятся детям, легко запоминаются и превращают обучение в эмоциональное и радостное событие. При проведении таких игр детям важно объяснить, что именно в такие игры играют их сверстники в Англии или в Америке и именно так дразнятся.

Особую роль в создании иноязычной среды играет *прием сторителлинг (storytelling)*. Известно, что деятельность детей при прослушивании ими сказки на английском языке подобна игровой деятельности. Однако, если в игре ребёнок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то при слушании сказки и обстоятельства, и действия воображаемые. Слушая сказку, дети "погружаются" в язык, так как им интересно. При этом ребенок часто становится на позицию героя и "со-действует" вместе с ним.

Другим действенным средством создания иноязычной среды являются *видеоматериалы*. Видео не только делает процесс обучения увлекательным, но и позволяет наглядно продемонстрировать образцы речевого поведения, которое в очень сильной степени обусловлено культурой другой страны. Мы не просто учим языку и умению решать конкретные задачи

общения, но мы также учим детей поведению в условиях другой языковой культуры.

Большинство методистов (И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев, З.Н. Никитенко, Е.И. Ленская) утверждают, что исключить родной язык из процесса обучения полностью невозможно. К сожалению, авторы не приводят данных о соотношении речевых высказываний на обоих языках, однако утверждают, что ведущим на занятии все-таки должен быть иностранный язык (ИЯ). Таким образом, для создания развивающей языковой среды использование родного языка всегда должно быть строго ограничено и целенаправлено. В этом случае родной язык (Я1) может стать эффективным средством обучения, способствующим, а не препятствующим усвоению иностранного языка. Так, например, возможны три основных варианта соотношения родного и английского языка на занятии при обучении детей:

- Я1 + некоторое использование ИЯ;
- использование ИЯ + некоторое использование Я1;
- исключительное использование ИЯ.

Второй и третий варианты являются наиболее успешными с точки зрения создания развивающей иноязычной среды. Необходимо так организовать обучение, чтобы от первого варианта в начале года перейти ко второму или третьему в конце обучения.

Таким образом, важность создания на занятии английским языком языковой культурной развивающей среды неоспорима. Так как такая среда стимулирует иноязычную речевую деятельность детей и содействует скорейшему развитию речевых умений на английском языке, то одна из первейших задач учителя – создать именно такую среду.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Возиянова Е.В. Использование родного языка в речи учителя при обучении английскому языку детей дошкольного возраста: Дипломная работа. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Собр. соч. М., 1983. Т. 3. С. 329-337.
3. Зимняя И.А. Психологические основы формирования двуязычия // Русск. яз. в национ. школе. 1977. № 3. С. 27-29.

Ю.М. Малый (*Елабуга*)

## **РОЛЬ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

В последние годы в отечественной и зарубежной методической литературе большое внимание уделяется проблемам, содержанию и вопросам организации раннего обучения иностранному языку. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации в журнале "Иностранные языки в школе", методические пособия и учебники для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, диссертационные исследования. Эта тема стала предметом заинтересованного разговора педагогов, психологов, родителей, а вопрос о том, нужно ли, можно ли обучать детей дошкольного возраста иностранным языкам, на практике был решен положительно.

При обсуждении этой темы очень важно задуматься над вопросами: как сделать свое занятие интересным и увлекательным, добиться, чтобы дети хорошо и прочно усваивали языковой материал. Широкие возможности для решения этого вопроса дает использование игр. Опыт их практического применения на занятиях по иностранному языку свидетельствует, что даже взрослые проявляют к играм повышенный интерес, так как в ходе игры создаются условия, способствующие непроизвольному усвоению изучаемого материала, развитию их творческих способностей и активности. На ранней стадии обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста игровая деятельность является ведущей. Игра очень важна для ребенка, для его развития: он познает мир, легко усваивает сложнейшие понятия.

Говоря о потенциальных возможностях игры, необходимо выделить три важных пункта, касающихся роли игры в процессе обучения.

1. Правильное и целесообразное применение игры, способствующее развитию личности самого обучаемого. Здесь следует отметить, что игра:

- а) создает возможность робким, не уверенным в себе детям говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности;
- б) облегчает контакты детей друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве;



в) развивает умение перевоплощаться и играть различные роли;

г) подготавливает обучаемого к решению реальных проблем, способствует готовности к сотрудничеству;

д) поддерживает стремление к творчеству;

е) способствует обмену своего и чужого опыта, формированию познавательных интересов обучаемых и осознанному освоению иностранного языка.

2. Значение игры для развития речевых умений и навыков. В данном случае игра может быть использована:

а) для развития речевых навыков;

б) для развития отдельных видов речевой деятельности;

в) для развития языковых навыков (произносительных, лексических, грамматических).

3. Игра является средством повышения эффективности обучения иностранному языку:

а) игра дает возможность успешно решать основную задачу – обучение общению на иностранном языке посредством общения, мотивирует речевую деятельность;

б) в процессе проведения игры учитель постепенно освобождается от необходимости корректировать деятельность обучаемых и становится лишь наблюдателем;

в) роль и функция учителя меняются; в начале учитель выступает в роли субъекта воздействия, его организатора, а обучаемые в роли объекта данного воздействия; сам процесс обучения невозможен без активной деятельности обучаемых как субъекта учения; это неизбежно связано с тем, что акцент смещается с активной деятельности учителя на уроке к активной деятельности обучаемых; при этом повышается роль учителя как организатора учебно-воспитательного процесса;

г) в неоднородных по успеваемости группах игры выполняют компенсирующую и дифференцирующую функции; более слабые ученики тоже могут участвовать в игре, им не нужно всегда показывать максимальный результат, сильные учащиеся помогают им;

д) в больших группах игры способствуют активному участию многих обучаемых в учебной работе;

е) игры являются средством повышения мотивации для дальнейшего творческого применения полученных знаний в новой ситуации и усиливают положительное отношение к предмету.

Говоря о положительном влиянии игры на развитие личности обучаемого, об ее роли на занятиях по иностранному языку, о превосходстве игры над другими средствами обучения на данном этапе, нельзя забывать, что успех в достижении результатов будет зависеть от следующих факторов: содержания учебной информации и соответствия его учебным целям и задачам, а также интересам и потребностям обучаемых; соответствия игр целям и задачам обучения, релевантности, качества, момента введения в учебный процесс; индивидуальных и возрастных особенностей учебной группы и отдельных ее членов, влияющих на принятие предлагаемой игровой формы обучения; мастерства учителя, его компетенции, квалификации, знания своих воспитанников и умения управлять учебным процессом, а также его индивидуальных особенностей и личностных характеристик.

Вышеназванные факторы всего лишь указывают причины неудач, которые могут обнаруживаться в учебном процессе, ориентируют учителя на вдумчивый и творческий подход к изучению и практическому применению игр на занятиях, но никак не умаляют их роли как средства повышения эффективности обучения иностранному языку. Большую значимость в этой связи приобретает умение учителя установить контакт с учащимися, создать благоприятную, доброжелательную атмосферу на занятии, организовать работу таким образом, чтобы они могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать обрабатываемый языковой материал. При этом следует помнить, что игра на занятиях иностранного языка на ранней стадии обучения не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения всех задач обучения – от самых мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор. Поэтому учитель, использующий на занятии игру, должен:

- 1) ясно представлять себе, с какой целью он использует данную игру, какой языковой материал обрабатывается на данном занятии;

- 2) четко сформулировать игровые ситуации, которые не следует повторять, каждая из них должна нести в себе элемент новизны;

- 3) объяснить правила игры, рассказать о том, что получится в результате; тем самым вызвать у учащихся

положительные эмоции, интерес, стремление как можно быстрее включиться в игру;

4) постоянно пополнять перечень игр, изучать накопленный опыт их применения у нас в стране и за рубежом.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что игра – дело серьезное. Это утверждают и ее теоретики [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Игра – это лишь оболочка, форма, содержанием и назначением ее должно быть учение, в нашем случае – овладение видами речевой деятельности как средствами общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Глухарева Е.А. Немецкий язык в детском саду: Пособие для воспитателя. М.: Просвещение, 1993.
2. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. М.: Педагогика, 1991.
3. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 1989. № 4. С. 14–16.
4. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // ИЯШ. 1987. № 6. С. 20–26.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
6. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen. Langenscheidt: Goethe-Institut, München, 1991.
7. Hausermann U., Piepho H.-E. Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicum, 1996.

Е.В. Маришкина (*Ижевск*)

#### **НЕКОТОРЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ПОСОБИЯ "ВЕСЁЛЫЙ АНГЛИЙСКИЙ"**

Вопрос об отборе и построении содержания обучения является одним из основных при обучении иностранным языкам, а тем более при раннем обучении.

Тщательно подобранный и методически организованный языковой и речевой материал способствует целенаправленному развитию психических функций ребёнка, успешному формированию у него иноязычных знаний, навыков и умений.

В педагогической отечественной науке разработан общедидактический подход к содержанию и методической организации обучения, который составляют следующие компоненты:

- педагогически адаптированная система знаний о мире;
- опыт осуществления способов деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и его объектам.

При создании пособия для обучения детей дошкольного возраста "Весёлый английский" в детской школе "Лингва" (при ИИЯЛ УдГУ) учитывались основные требования к отбору содержания обучения, разработанные А.Н. Утехиной [2].

Во-первых, содержание обучения ИЯ должно соответствовать интересам ребёнка, создавая условия для развития его интересов, способностей, фантазии и творчества. В содержании трёхступенчатого обучения (I ступень – дети 5–6 лет: уроки 1–7; II ступень – дети 6–7 лет: уроки 8–14; III ступень – дети 7–8 лет: уроки 15–21) были введены ситуации общения с учётом личного опыта ребёнка и возрастных интересов.

Во-вторых, в языковом материале происходит выделение семантического и прагматического планов. В процессе усвоения ИЯ расширяется, дифференцируется и проблематизируется картина мира, созданная через призму родного языка, в то время как морфолого-синтаксическая сторона отходит на второй план. Л.С. Выготский отмечал, что ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, но включается в нее не сразу [1]. Включение сопряжено с глубокими трансформациями в поведении, с образованием новых, основных и специфических механизмов. Все содержание обучения иностранному языку способствует созданию таких механизмов.

Следующим немаловажным требованием является включение образцов детской культуры страны изучаемого языка, предметно-тематической и страноведческой лексики, диалогических единств, структурированных по коммуникативным намерениям. Пособие включает аутентичный дидактический материал, открывающий доступ к культуре англо-говорящих стран. Это игры, стихи, песни, сказки, пальчиковые игры, короткие истории, несущие в себе национально-культурные особенности страны изучаемого языка. Все эти образцы речи входят в сферу интересов ребёнка.

Неотъемлемой частью содержания обучения ИЯ является создание коммуникативных ситуаций, направленных на предметную деятельность и на партнёра для того, чтобы ребёнок проживал разговорные ситуации и мог употребить изучаемый языковой материал. Для реализации коммуникативных намерений в ситуациях общения даётся минимальный набор этикетно-визуальных средств, хотя первостепенное значение придаётся слушанию. Что касается говорения, то мы придерживаемся мнения, что в дошкольном возрасте действует закон отсроченного воспроизведения. Речевая деятельность рассматривается нами как способ оформления и формирования мысли. Но она невозможна без паравербальных коммуникативных средств, таких как произношение, речевой ритм, интонация, и невербальных – жесты, мимика, пантомимика. Поэтому большое внимание в пособии уделяется именно этой стороне. С этой целью включены упражнения для развития фонематического слуха, предполагающие работу над звуками окружающего мира, имитирующие звучащие музыкальные инструменты, звуки животных и птиц. Указанные упражнения предполагают кропотливую работу над громким и чётким произношением, над развитием артикуляционного аппарата. Всё это формирует звуковую культуру речи ребёнка.

На основе материала, включённого в пособие, создаются условия для имплицитного осознания закономерностей языка ребёнком. Весь материал пособия и способы его обработки работают на общеличностное развитие ребёнка, а не только на механическое запоминание и усвоение каких-либо языковых явлений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1983.
2. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2000.

Т.А. Маркова (*Ижевск*)

## **РАБОТА НАД ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В наше время, время политических и экономических преобразований, изменилось отношение к удмуртскому языку. Больше внимания стали уделять сохранению и возрождению старинных традиций и обычаев удмуртского народа, и подъему современной удмуртской культуры. Дошкольные учреждения и школы имеют возможность решать важную социальную задачу обучения детей удмуртскому языку.

Изучая удмуртский язык с детьми-дошкольниками, мы ставим задачи: научить детей понимать удмуртскую речь на бытовом уровне; составлять небольшие коммуникативно значимые предложения, например, предложения о себе, предметах близкого окружения; приобщить детей к удмуртской культуре; воспитывать интерес и уважение к удмуртскому языку и носителям этого языка – удмуртам.

Одним из аспектов раннего обучения удмуртскому языку является работа над лексикой. При структурировании в процессе обучения лексики удмуртского языка мы руководствуемся положениями А.А. Леонтьева, А.Н. Утехиной о необходимости усвоения детьми значения слова. В контексте данной статьи представляется необходимым описать некоторые приемы работы над лексикой. Работа над лексикой предполагает работу над значением слова – над его формой и содержанием.

Усвоение лексики идет в определенной последовательности. В первый год ведется подготовительная работа с детьми 3–4 лет. Мы готовим детей к восприятию удмуртского языка. Они слышат общение взрослых на удмуртском языке, стихи, отрывки из прозы, сказки, песенки из удмуртского фольклора. Знакомятся с удмуртским национальным костюмом. Удмуртский фольклор дается в сопоставлении с русским. В этом возрасте не проводятся занятия по удмуртскому языку. С детьми 4–5 лет занимаемся один раз в неделю, а в старших группах – два раза. Ведется работа над лексическим материалом, предлагаемым программой. В своей работе мы пользуемся программой кружка удмуртского языка Е.А. Булатовой и новой программой "Ошмес син". В них определены темы и объем лексического материала по

темам для каждой возрастной группы. На первом этапе идет усвоение лексического значения слова и его звуковой формы. Значение слова можно раскрыть с помощью языковой догадки, по созвучию с русским словом. Почти в каждой теме можно найти такие слова, форма и значение которых сходны с русскими словами. Эти слова даются в первую очередь, и дети легко их запоминают. Например: *чаша* – чашка, *кубиста* – капуста. Значение слова можно раскрыть средствами самого языка: к новому слову подобрать синонимы или антонимы. Например: по теме "Зима" мы говорим "*Куазь кезьыт*", а когда работаем по теме "Весна" – "*Куазь шуныт*". Если дать предложение "*Толалтэ куазь кезьыт, нош тулыс – шуныт*", дети сами догадываются, что "*шуныт*" – это "теплая". К этому же приему относится анализ слова по составу. Так, например, многие названия детенышей животных образуются путем добавления к названию животного "*ни*": *парсь* → *парсьни*, *гондыр* → *гондырпи*.

Значение слова можно раскрыть также с помощью наглядности. В качестве наглядности можно использовать сами предметы, игрушки, предметные картинки, картинку, изображающие действия людей, животных, сюжетные картинки – "Семья", "Огород", обобщающие таблицы с рисунками "Пойшурьёс", "Тылобурдоос" и т.д.

Значение некоторых абстрактных понятий можно объяснить с помощью перевода: *Зечбуресь* – здравствуйте, *туннэ* – сегодня.

Интереснее дать новые слова сразу в тексте, только затем их вычленив. Это возбуждает интерес и активизирует мыслительную деятельность детей. Однако текст должен быть таким, чтобы дети поняли основной смысл. В тексте должны быть уже известные слова, свой рассказ следует сопровождать показом действий персонажей с помощью настольного театра или фланелеграфа, с помощью жестов и мимики; можно использовать сказки, которые дети знают на русском языке, рассказы Л. Толстого, К. Ушинского из хрестоматии "Вуюись". Очень часто воспитателю самому приходится придумывать такие тексты из 4–5 предложений.

После того, как детей познакомили с новыми словами, ведется работа по введению языкового материала в долговременную память, а для этого необходимы особые упражнения. Упражнения могут быть механическими, они заключаются в простом копировании, повторении хором или

индивидуально. Детям они малоинтересны, быстро надоедают. Другая группа упражнений – это творческие упражнения, которые дают лучший результат и, кроме того, развивают самостоятельность, способность мыслить творчески. Эти упражнения мы называем дидактическими играми. Вот некоторые из них.

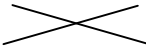
1. "Юртты эшедлы" ("Помоги товарищу"). Один из детей называет слово, другой находит картинку и показывает.

2. "Мон кутско, нош тон азьланьты" ("Я начну, а ты продолжи"). Игра используется для закрепления глаголов и прилагательных.

*Коҕыш мяугетэ, нош пуны... (утэ). Слон бадӕым, нош шыр... (тичи).*

3. "Кинӕс ватскиллям" ("Кто спрятался?"). Картинки перевернуты. Ребенок берет картинку, показывает детям и говорит, что на ней изображено, или достает предметы, игрушки из мешочка и называет их.

4. "Парзэ шедьты" ("Найди пару"). К словам из первого столбика необходимо подобрать соответствующее слово из второго столбика, соединить стрелками:

<i>куака</i>		<i>пӕйшур</i>
<i>ӕичы</i>		<i>тылобурдо</i>

Интересны детям сюжетно-дидактические игры: "Натӕмес дӕйялом" ("Оденем Наташу"), "Натӕмес куно каромы" ("Угостим Наташу").

Используются сюжетные игры "Магазин", "Столовая", "Больница", проводятся мини-инсценировки, драматизации.

На следующем продуктивном уровне слова вводятся в речь. Дети при необходимости могут самостоятельно вспомнить нужное слово и использовать его в ситуациях, играх. Чтобы дети правильно использовали формы слов, употребляли их в предложениях, важно постоянно слышать удмуртскую речь. Этому способствуют: общение воспитателя с детьми, чтение и заучивание стихотворений, драматизация сказок, пение удмуртских песен, подвижные, хороводные игры со словами, физминутки, фольклорные праздники. Дидактическим учебным материалом является удмуртский фольклор, авторские произведения из хрестоматии "Вуюись", книга В. Ившина "Ворпо гуждор", материал из журналов "Кизили", "Вордскем кыл".



К концу четвертого года обучения видны практические результаты. Дети понимают речь воспитателя, овладели коммуникативно значимыми единицами в ситуациях приветствия, обращения, просьбы, благодарности, приглашения. У детей появился интерес к удмуртскому языку и культуре удмуртского народа. Они очень любят фольклорные праздники, на которых с удовольствием показывают свои знания и умения другим детям и родителям.

Заметна динамика в развитии рече-слуховой памяти, фонематического слуха в речевом развитии, которая проявляется в монологической и диалогической активности.

Н.В. Маханькова (Ижевск)

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ ТВОРЧЕСТВА**

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет выделить несколько подходов к изучению проблем творческого развития.

В исследованиях Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна разрабатывается *личностный подход*, основанный на том, что творчество является целью и функцией интеллекта, частным случаем более общего свойства активности субъекта, его готовности выходить за пределы ситуативной необходимости и способности к самоизменению.

Другой подход, основанный на изучении самих *мыслительных процессов*, разрабатывается в исследованиях Я.А. Пономарева, А.М. Матюшкина, И.И. Ильева и др.

В некоторых исследованиях прослеживается подход, основанный на изучении процессов творчества как *деятельности* (Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн и др.).

Четвертый подход к изучению проблем закономерностей творчества основан на взаимосвязи и соотношении *возрастной динамики и творческой продуктивности* (Г. Леман, У. Денис, Л.А. Рудкевич, Е.Ф. Рыбалко и др.).

Так как способность личности к творчеству не существует изолированно от ее других качеств, выделение этих подходов носит условный характер. Несомненно, проблемы развития творческого потенциала личности, под которым понимается

интегральная характеристика личности, свидетельствующая о ее возможностях создавать новое, оригинальное, неповторимое, успешно могут быть решены только во взаимодействии вышеуказанных подходов [1].

В ходе анализа научной литературы по проблеме мы установили, что в основе любой творческой деятельности лежит прогноз, предвидение, предвосхищение ее вероятных результатов. Одно из принципиальных отличий творческой деятельности от нетворческой (репродуктивной) заключается в том, что в основе нетворческой деятельности лежит единственный вариант, точная реализация которого приведет к заданному результату; в основе творческой (продуктивной) деятельности – некоторое множество, "веер" вариантов. Специфические процедуры, лежащие в основе творческой деятельности, поддаются лишь частичной алгоритмизации.

Для реализации творчества необходимы следующие условия:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость и прогрессивность;
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных качеств, знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса и результата.

Итак, под творчеством понимается такой вид индивидуальной или коллективной человеческой деятельности, который имеет свои этапы и механизмы, направлен на решение творческой задачи и является результатом, критерием и формой развития.

Многие великие педагоги прошлого обращали внимание на творческий, исследовательский характер педагогического труда (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.).

Выделяется *узкое толкование понятия "педагогическое творчество"*, и в этом смысле его связывают с созданием новых оригинальных систем, с процессами педагогических инноваций. Более *широко* творческая деятельность учителя определяется как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, учебно-воспитательных задач, постоянно возникающих в

педагогическом процессе. Результатом этой деятельности станут творческие способности обучаемых как основа их дальнейшего профессионального мастерства. Именно этим определяется *сущность педагогического творчества*.

Представляется возможным выделить *функции педагогического творчества*, которое является, во-первых, неизменным условием педагогического процесса, во-вторых, существенной и необходимой его характеристикой, в-третьих, объективной профессиональной необходимостью деятельности учителя, целью и средством процесса обучения.

В настоящее время практически все педагоги и психологи, изучавшие творческие процессы, признают необходимость создания *педагогики творчества*, которая определяется как наука о педагогической системе двух диалектически взаимообусловленных видов человеческой деятельности: педагогического воспитания и самовоспитания личности в различных видах творческой деятельности и общения в целях всестороннего и гармонического развития творческих способностей, как отдельной личности, так и творческих коллективов. Таким образом, ставится акцент не столько на выявление закономерностей формирования творческой личности, сколько на развитие творческих способностей обучаемых.

Анализируя общую тенденцию исследований в области педагогики творчества, в этом процессе мы выделяем ряд путей.

Во-первых, описание и эмпирический анализ существующей практики, результатом чего станет построение эмпирических моделей.

Во-вторых, абстрактный анализ различных уровней организации творческой деятельности с выделением детерминирующих ее факторов. Этот путь открывает возможность построения абстрактных моделей творческой деятельности и их последующего синтеза в фундаментальные модели творческой деятельности.

И, наконец, педагогический эксперимент, создающий адекватные условия для эмпирической доводки фундаментальных моделей и постановки новых проблем [2].

Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования является анализ различных уровней организации творческой деятельности преподавателя иностранного языка с выявлением детерминирующих ее факторов при обучении студентов иностранному языку; построение операционной модели учебной

творческой деятельности студентов – будущих учителей иностранного языка – и исследование условий эффективного перехода учебной творческой деятельности в творческую педагогическую деятельность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веретенникова Л.К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьника: Монография. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 1996.
  2. Маханькова Н.В. Педагогические условия формирования у студентов умений учебно-творческой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2001.
- А.Х. Мерзлякова (*Ижевск*)

#### **ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

При раннем обучении иностранным языкам очень важно подавать языковой материал в сопоставлении с родным или даже со вторым иностранным языком. Такой подход позволяет выработать у детей осознанное изучение языка, умение видеть сходное и различное в разных языках и культурах.

Предлагаемое исследование может послужить базой для сопоставительного обучения детей.

Цвет играет важную роль в жизни каждого человека, это самое яркое визуальное качество, воспринимаемое человеком и имеющее для него первостепенное значение. Вероятно, поэтому цвет привлекал столь пристальное внимание исследователей во всех областях науки.

Однако, как отмечают лингвисты, не все культуры имеют специальные наименования для передачи цвета. А. Вежбицкая подчеркивает, что категория "цвет" как таковая не универсальна, тогда как "видение" – действительно универсальное человеческое понятие. Роль понятия "цвета" весьма ограничена в человеческом общении. Универсальным является различие между "темнотой" и "светом". Именно поэтому в большинстве языков мира представлены различия между "темными" и "светлыми" цветами, а в ряде языков, например, в языке куку яланджин (Австралия) есть только два наименования цвета "светлый" и "темный". По данным ученых, исследующих детскую речь, дети делят поначалу все цвета на "светлые" и "темные", по мере взросления они

пополняют свой словарный запас словами цветообозначения, которые различают цвета в соответствии с тоном, насыщенностью и яркостью.

Цвета могут различаться не только по "светлости" и "темноте", но и по другим признакам. Так, Г. Конклин, сравнивая английский язык и язык хануноо (малайо-полинезийский), выделил в последнем четыре основных термина цветообозначения (basic terms), которые различаются по признакам "светлый – темный" и "сухой – влажный": mabi, соответствующий английским терминам "черный, фиолетовый, синий, темно-зеленый и темно-серый", противопоставит malgati, соответствующему белому и всем светлым оттенкам других цветов; maaga, охватывающий "красный, коричневый, оранжевый и желтый", противопоставляется malatuu, который соответствует "светло-зеленому, желто-зеленому и светло-коричневому" в английском языке [4: 339].

Границы, отделяющие один цвет от другого, могут не совпадать даже в таких языках, которые связаны тесными историко-культурными традициями, как английский и французский. А. Лерер вслед за Ж. Лайонзем указывает, что английское слово brown не имеет эквивалента во французском и может переводиться словами brun, marron или даже jaune. Выбор слова при переводе зависит от обозначаемого оттенка и определяемого имени [5: 152].

Существуют различные подходы к сопоставительному изучению цветоименований в разных языках. Один из них состоит в изучении соотносимости слов-имен цвета и колерных образцов для носителей разных языков. Эти работы строятся на методе опроса информантов, которым предъявляются цветообразцы и предлагается дать этим цветам соответствующие, по мнению испытуемых, названия; либо информантам предъявляется и образец, и слово-стимул и предлагается их соотносить друг с другом.

Наиболее интересным в этом плане является исследование Б. Берлина и Дж. Кея по вычленению основных цветов в 20 языках. Эта работа оказала огромное влияние на все последующие исследования. В результате опроса информантов авторы пришли к выводу о существовании иерархии в значимости и развитии цветоименований. Все языки имеют имена для черного и белого, эти цвета раньше всего вычленяются человеком из цветовых признаков. Если в языке есть три

цветообозначения, то третьим является слово для передачи красного цвета; если существует четыре наименования цвета, то кроме предыдущих добавляется либо зеленый, либо желтый; если в языке есть пять имен цвета, то включаются и зеленый, и желтый; шестым термином цвета является синий, седьмым – коричневый. Если же в языке есть восемь или более цветоименований, то это имена для обозначения фиолетового, розового, оранжевого, серого или некоторых комбинаций цветов. Соответственно, авторы выделяют шесть стадий развития языков, при этом на первой стадии находятся языки, имеющие только два слова цветообозначения, и на шестой – языки, владеющие дифференцированной системой цветоименований. Данная иерархия, по мнению авторов, отражает порядок появления новых слов цветообозначений в языках, а эволюция имен цвета соответствует уровню технического и культурного развития общества [3].

В данной работе предлагаются результаты сопоставительного исследования цветоименований в английском, французском и русском языках. Семантическое поле цвета в сравниваемых языках представляет собой открытую систему, которая постоянно пополняется за счет аналитических и метафорических образований.

Ряд лингвистов классифицируют цветоименования по словообразовательному принципу [1; 2]. Они выделяют:

- простые наименования:
  - а) качественные прилагательные (красный, red, rouge);
  - б) относительные и адъективированные существительные (лимонный, citron, lemon);
- сложные наименования, состоящие:
  - а) из двух прилагательных (сине-зеленый, navy blue, vert-gris), в том числе указывающие на интенсивность окраски (темно-зеленый, dark green, vert foncé);
  - б) из прилагательного и существительного (bleu ciel "небесно-голубой", Oxford blue "цвета спортивной одежды студентов Оксфордского университета");
- аналитические наименования со словом "цвет / couleur / colour" (окои песочного цвета, colour of sunshine on sand, vêtement couleur de boue).

Часто в цветообозначения включаются топонимы и антропонимы. Например, в английском языке: English vermilion, Indian yellow, Caledonian brown, Tuscan red, Titian red, Vandyke

brown, Tudor brown, Windsor green; во французском языке: vert Nil, bleu de Prusse, bleu de Chine, gris Louis XVI, bleu Juan; в русском языке: прусская синь, берлинская лазурь, пармский фиолетовый. Следует отметить, что этот способ образования имен цвета не типичен для русского языка, в котором наибольшее распространение получили относительные прилагательные: маренговый, бронзовый, сливовый, марганцевый, телесный и т.д.

Относительные прилагательные цветообозначения, по наблюдениям А.П. Василевича, обычно образуются от названий предметов следующих категорий:

- неживая природа (небесный; фр. – *aurore*; англ. – *celestial*);
- флора (мшистый; фр. – *herbe*; англ. – *grass*);
- фауна (мышинный; фр. – *souris*; англ. – *mouse*);
- плоды, овощи (морковный; фр. – *carrote*; англ. – *carrot*);
- пищевые продукты (кофейный; фр. – *café-crème*; англ. – *chocolate*);
- цветы (васильковый; фр. – *violet*; англ. – *lilac*);
- драгоценные камни и металлы (бронзовый; фр. – *bronze*; англ. – *bronze*);
- продукты человеческой деятельности (бутылочный; фр. – *bouteille*; англ. – *bottle*);
- красители (охровый; фр. – *ocre*; англ. – *ocre*);
- названия со сложной этимологией (прусская синь; фр. – *rose de Siam*; англ. – *Spanish yellow*) [1: 46].

В русском языке имена цветов чаще всего образуются от названий драгоценных металлов и минералов, плодов, явлений неживой природы и красителей; в английском языке основой для образования имен цветов чаще служат плоды, цветы, драгоценные металлы и минералы, фауна; во французском – драгоценные металлы и минералы, цветы, плоды и сложные образования. При этом для английского и французского языков более характерны сложные и аналитические наименования, например, во французском языке цветоименования легко образуются из сочетания простого наименования цвета и имени существительного, для которого характерен тот или иной оттенок: *bleu encre* (чернильно-синий), *bleu nuit* / *bleu nocturne* (ночная синь), *bleu marin* (морская синева), *roux carotte* (рыже-морковный) и т.д. Кроме того, французский язык любит

образные, красочные образования – ventre de biche ("цвета живота лани" – оттенок коричневого), queue de vache ("цвета хвоста коровы" – оттенок коричневого), vert basque ("зеленый баскский"), bleu andalou ("голубой андалузский"). Английский язык также богат метафорическими цветоименованиями: honey dew ("цвета медвяной росы"), eggshell blue ("цвета голубоватой скорлупы"), Air Force blue ("голубой цвет воздушного флота"), hunter green ("цвета зеленой охотничьей одежды"), baby pink ("розовый как кожа ребенка"), royal purple ("пурпурный, цвета королевской мантии").

Ядро лексико-семантической группы прилагательных цветообозначения составляют имена основных цветов (фр. – blanc, noir, rouge, bleu, vert, jaune, violet, brun; англ. – white, black, red, blue, green, yellow, violet, brown; рус. – белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый, фиолетовый, коричневый. Мы исключаем из этого списка "оранжевый / orange / orange", поскольку и во французском, и в английском языках это прилагательное является относительным). Отнесение этих прилагательных к ядру ЛСГ вызвано следующими причинами: они служат основой для образования как синонимических групп внутри ЛСГ (например, красный – кровавый, алый, пурпурный, пунцовый, кумачовый, карминный, маков цвет и т.д.), так и для формирования блоков цветов одного оттенка (например, красный – бордовый, малиновый, свекольный, багряный, рубиновый, томатный). Кроме того, от них чаще всего образуются сложные названия оттенков (ярко-красный, темно-красный), а также синтетические формы с выражением интенсивности (красноватый, беленький и т.п.).

Структура ЛСГ в трех языках практически совпадает, за исключением ряда особенностей. Так, в русском языке в группу основных цветов традиционно включают "голубой", в то время как в английском и французском языках нет дифференциации между голубым и синим. Для англичанина и француза и небо, и море, и глаза имеют один эпитет blue / bleu, в то время как носитель русского языка употребит разные прилагательные: "голубое небо, синее море, голубые глаза", хотя можно сказать – "синее небо, голубое море, синие глаза", эти определения менее традиционны и являются семантически маркированными. Синий цвет играет важное значение в жизни англичан: blue является символом консервативной партии, Оксфордского спортивного клуба (существует даже специальное название оттенка синего



цвета, свойственного одежде спортсменов данного клуба – Oxford blue), это цвет надежности, верности и постоянства. Именно поэтому в английском языке существуют такие фразеологизмы, как true blue "подлинный, верный", blue chip "надежная акция". Однако синий цвет несет и отрицательные коннотации: blue devils "уныние", to look blue "иметь унылый вид", blue laws "пуританские законы", blue study "мрачное раздумье". Он может также выражать высокую степень интенсивности проявления эмоции: blue fear "испуг, паника", в этом отношении blue сближается с французским bleu, который также указывает на высокую степень интенсивности: bleu colère "сильный гнев". Французское прилагательное имеет меньше отрицательных коннотаций, оно скорее указывает на различные цветовые оттенки: barbe bleu "черная борода", menton bleu "черный (небритый) подбородок", sang bleu "голубая кровь", bifteck bleu "бифштекс с кровью" (это значение у bleu формируется по следующей модели: "темно-синий" – "темно-красный" – "содержащий кровь"; первоначально во французском языке темные цвета дифференцировались нечетко, поэтому темные оттенки одного и того же цвета часто обозначались разными прилагательными). В русском языке представлены два прилагательных, которые различают темный оттенок синего "синий" и светлый оттенок синего "голубой". Поэтому отрицательные коннотации связаны с прилагательным "синий": "синее лицо", "он стал весь синий" (когда мы говорим о человеке, о цвете его лица, кожи, вызванном сильным волнением или болезнью), а положительные коннотации "приписаны" прилагательному "голубой": "голубая мечта", "голубое небо (т.е. безоблачное)".

Белый цвет в культурах трех стран является символом чистоты. Поэтому в семантической структуре прилагательных "белый", "white" и "blanc" мы находим значение "чистый, без записи": белая бумага, белый лист, intervalle blanche "пустой интервал". Только в отличие от русского языка английское и французское прилагательные указывают также на нравственную чистоту и имеют значение "невинный". Различия в значениях проявляются также при характеристике цвета волос. White и blanc имеют значение "седой", в то время как русское "белый" может употребляться как в значении "седой" (белый как лунь дед), так и в значении "очень светлый" (трехлетний ребенок в одной рубашонке, почесывая свою белую мохнатую голову, с

удивлением глядел на зашедшего одинокого горожанина). Кроме того, в русском языке есть специальное прилагательное для характеристики волос, ставших белыми – "седой". Ни в английском, ни во французском языках такого прилагательного нет, в этом значении употребляются прилагательные *grey* и *gris* (серый). Несмотря на то, что ряд фразеологизмов в трех языках совпадают (белое вино / *white wine* / *vin blanc* (вино из светлых сортов винограда); белое оружие / *white arm* / *arme blanche* (холодное оружие), мы не можем сказать, что значения прилагательных идентичны. Фразеологизм, состоящий из одинаковых элементов может иметь совершенно разные значения, так в русском языке "белые ночи" – это "ночи на севере, когда вечерние сумерки непосредственно переходят в утренние", а английское *white night* и французское *nuit blanche* обозначают "бессонную ночь".

Черный цвет – символ печали, грусти, вызывающий мрачное настроение. Значения прилагательных "black", "noir" и "черный" практически совпадают: а) темный; б) грязный; в) мрачный: *black despair*, *to look black* / *le noir esprit*, *mélancolie noire* / черные мысли, стать чернее тучи. Прилагательное "черный", кроме того, имеет значения "трудный" (черная работа), "не парадный" (черный двор). Французское прилагательное может обозначать интенсивность: *froid noir* (сильный холод), *heure noire* (глухая ночь), *four noir* (полный провал). Указание на интенсивность является отличительной чертой французских прилагательных цветообозначения: *une colère bleue, verte, rouge, blanche*; они полностью теряют свое лексическое значение и переходят в разряд интенсивов. Английское прилагательное чаще передает эмоциональное состояние или этическую оценку: "печальный", "безнадежный", "злой".

Серый цвет является средним между черным и белым, он часто ассоциируется с чем-то однообразным и скучным. Отсюда и многочисленные переносные значения с отрицательной коннотацией у прилагательных "grey", "gris" и "серый": "однообразный" (*grey life*, *une vie grise*, серая жизнь), "болезненный" (*grey face*, *visage gris*, серое лицо), "пасмурный" (*grey day*, *jour gris*, серый день). Кроме того, как было сказано выше, английское и французское прилагательные имеют значение "седой", а *grey* – значение "старый" (*the state-church's errors and superstitions are venerably grey*). Прилагательное "серый" имеет переносные значения "посредственный" (серая книга),

"необразованный" (серый человек), несвойственные английскому и французскому прилагательным. В свою очередь gris означает "пьяный".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Василевич А.П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте. М.: Наука, 1987.
2. Гак В.Г. Сопоставительная типология. М.: Международные отношения, 1977.
3. Berlin B., Kay J. Basic color terms, their universality and evolution, Berkeley; Los Angeles, 1969.
4. Conklin H.C. Hanunoo color categories. Southwest J. Anthropol., 1955. Vol. 11. P. 339-344.
5. Lehrer A. A semantic fields and lexical structure. North-Holland publishing Company. Amsterdam, 1974.

В.А. Новоселова (*Петрозаводск*)

### **О РОЛИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА**

Согласно психолингвистическим исследованиям детское словотворчество можно определить как закономерный путь познания ребенком грамматического строя языка, его лексического состава, как специфический способ обследования мотивированного слова [2].

Как известно, интерес к языку появляется у детей на третьем году жизни, когда идет активный процесс формирования речи. Начиная с двухлетнего возраста и до 6–7 лет, они создают окказиональные слова, что обусловлено активным познанием окружающего мира, потребностью в общении, природным чутьем языка и недостаточным словарным запасом, незнанием грамматических правил и исключений.

Знакомясь со словом, ребенок не только запоминает и повторяет услышанные словоформы, но постигает закономерности их образования и изменения и создает аналогичные языковые единицы. В процессе образования неузуального слова ребенок проявляет навыки грамматического обобщения, он на полуинтуитивном уровне вычленяет морфему в

составе слова и осознает ее как значимую часть. Естественно, что в "языковой действительности" он учится ориентироваться постепенно, "процесс формирования грамматических обобщений идет от неосознанного уровня к элементарному осознанию" [1].

Создавая новое слово, ребенок пытается установить семантическую связь с производящей корневой морфемой и использует деривационные аффиксы, значение которых представляет себе достаточно ясно.

– Из трубы идет *топленый* дым (от печки, которая топится).

– Молоко наливают в молочник, а вино в *виновник*.

– А новобранцы в *Новобранске* живут?

– Я буду *лошадистом*, *зверским* врачом (я буду ветеринаром и буду лечить лошадей).

– Я починил *впередное* колесо (переднее колесо).

Когда ребенок слышит незнакомое слово, он старается его осмыслить, прибегая к уже известным ему мотивирующим основам и не предполагая, что морфемы могут быть омонимичными.

– А в Китае живут киты?

– Фантазер пускает фонтаны.

– На улице Ключевой всем ключи дают?

– Уборщица варит борщ.

– Травили – это травой кормили?

Дети всегда стремятся к ясности и точности значений слов и потому придумывают наиболее подходящие, по их мнению, языковые единицы.

– Почему ты говоришь утюг, а не *глядюк*?

– Собака не лает, а *собачит*.

– А кошка? – Кошка *кошачит*...

– А кто же мяукает? – Мяукает *Мяука*.

В повседневной речи дети постоянно слышат слова-антонимы: взять – положить, поднять – опустить, вверх – вниз, большой – маленький и т.д. На основе этого "грамматического стереотипа" появляются противопоставления.

– Мама лекарство в ложку накапала, а я его *выкапал*.

– *Отзанавесь* окно (занавесь – отзанавесь).

– Какой ты беспомощный! – Нет, я *помощный*.

– Кирюша капризный мальчик. – А я *призный*?

Осмыслив способность префикса "отделяться", ребенок без труда может отсоединить его от любого слова.

– Я шел по *ребрику*, а потом спрыгнул (шел по поребрику).

– Это заглушки для розетки.

– А что такое *глушки*?

– Где папа? – В *буре*. – Где – где? – Вон там, в *буре* (в тамбуре).

В детской речи достаточно продуктивны именные новообразования, мотивированные глаголами.

– На табуретке неудобно сидеть: *облакота* нет (от глагола "облокотиться").

– Когда мы возвращались от *проважки*, мы шли пешком (от глагола "проводить").

– Около больших городов есть *расходки* и *сходки* рельсов (от глаголов "расходиться" и "сходиться").

– Сначала накоплю вкладышей, а потом всю *накопку* тебе покажу (от глагола "накопить").

– Приду из садика и буду без *отвлека* железную дорогу делать (от глагола "отвлекаться").

В речи дошкольника можно встретить существительные с суффиксами со значением лица, названного по профессии, занятиям, роду деятельности.

– Я *выключательщик*, а папа *включательщик*.

– Ты будешь *загандером*, а я *отгандером* (ты будешь загадывать загадки, а я отгадывать).

– Нас в группе *фотографищик* фотографировал!

– Когда вырасту, буду *объявляйщицей* по телевизору работать.

Чрезвычайно продуктивным является суффикс "-тель" со значением "тот, кто производит действие".

– Я хочу быть *рисователем*.

– Я мамин *помогатель*.

– Бабушка – *мотатель* ниток.

Дошкольникам хорошо знакомы суффиксы со значением "невзрослости".

– У пуделя родились *пуделята*.

– В деревне мы маленького *лошадика* видели.

– Это соседский *собачик*.

– Впереди идет овца, а за ней *овчата*.

Если ребенок слышит слово с суффиксами субъективной оценки, то он уверен, что должна быть словоформа и без этой морфемы.

- Мне нужна не кисточка, а *кистя*.
- Возьми маленькую гайку, а мне дай большую *гаю*.
- Это не коробка, а *короба*.

Вызывают интерес и слова, образованные путем контаминации. Ребенок совершенно свободно соединяет различные части слова в одну словоформу.

- По телевизору *хоккейбу* показывают (хоккей и шайба).
- Посмотри, какая *жукашечка* ползет! (жук и букашечка).
- Я хочу, чтобы *стеклянда* висела (стеклянная гирлянда).

Дошкольники не только расширяют семантику незнакомых слов, но и изменяют их произношение, пытаются осмыслить через уже знакомые корни.

– Есть такая болезнь – *тугеркулес* называется. Когда геркулесовой каши поешь, тогда заболеешь.

- Маме на зуб маленькую *бомбу* поставили.

Как показывают наблюдения, значительная часть окказиональных детских слов образуется по моделям кодифицированного литературного языка. В процессе деривации ребенок свободно оперирует словообразовательными морфемами, значения которых он понимает. У него обнаруживается достаточно сильное ощущение системности, и этим можно объяснить тенденцию к созданию параллельных структур. Словотворчество способствует формированию грамматически правильной речи. В процессе образования новых слов проявляется активность, самостоятельность ребенка, умение мыслить, сопоставлять, анализировать языковые факты. Думается, что очень важной задачей педагога является воспитание у ребенка интереса к слову, его форме и содержанию. Для решения этой сложной задачи необходимо стимулировать словотворчество дошкольника, помогать ему ориентироваться в системе языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1955. С. 5.

2. Тамбовцева А.Г. Целенаправленное формирование лексико-грамматических обобщений в процессе обучения детей способам словообразования. // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. М.: АПН СССР, 1987. С. 77.

Е.В. Осмина (*Ижевск*)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Интерес к речевому развитию в детском возрасте имеет достаточное социокультурное обоснование, – мы живем в "слухоречевой" культуре, где основным способом передачи информации является ее языковое кодирование (декодирование). Выступая своеобразным маркером принадлежности к определенной ментальной культуре для своего носителя, речь, вместе с тем, объективирует или проявляет его "скрытые" психические реалии или психологические функции (возможности, способности, умения и др.). Отсюда – склонность многих специалистов в области детского развития переоценивать диагностическое и прогностическое значение речи для оценки общего психического статуса ребенка. Следует отметить, что подобная традиция зародилась в рамках теории интеллектуального развития в детском возрасте швейцарского психолога Ж. Пиаже, согласно которой становление и совершенствование речи находится в тесной взаимосвязи с когнитивным развитием.

Между тем, перефразируя известный тезис Л.С. Выготского о драматизме детского развития, можно сказать, что речевое развитие "драматично" даже при беглом сравнении его с траекториями развития других психических функций. А продолжительность освоения индивидом языкового богатства в течение жизни позволяет предположить наличие сложной хронологической формулы речевого развития, в которой наряду с сензитивными (максимально благоприятными для функции поддерживающих и развивающих воздействий) существуют множественные латентные периоды, не отличающиеся выраженными достижениями и приобретающие значение только в контексте анализа всего языкового багажа индивида. Поэтому в

качестве общей тенденции для западных (и частично для отечественных) исследований по психологии развития можно назвать отказ от единой схемы или жесткой программы речевого развития в детском возрасте.

Наконец, следует отметить, что "говорящий" ребенок – это не просто "не говорящий" ребенок плюс речь, это ребенок иного измерения, обладающий дополнительными степенями свободы в мире собственно человеческого бытия. И, как всякий качественный скачок, переход от "до речевого" к "речевому" этапу развития не подчиняется детерминистическим интерпретациям (в том числе, педагогическим). Принципиальная неподчиняемость речи нашим объяснениям, ее педагогическая и психологическая "неуловимость" придадут проблеме речевого развития (и, в первую очередь, раннего речевого развития) особый налет таинственности, который обеспечивает ей актуальность вот уже в течение многих десятков лет, несмотря на накопленный богатый эмпирический материал экспериментальных исследований. Поэтому в контексте заявленной темы представляется необходимым рассмотрение различного рода предпосылок (биологических, физиологических, психологических, социальных, общекультурных и пр.) формирования и развития речевых способностей индивида.

Экскурс в онтологию детского развития показывает, что в биологическом аспекте новорожденный ребенок представляет собой существо с минимальными шансами на выживание вне специально организованной среды. Последнее позволяет отнести его к так называемому вторично незрелорожденному типу. Предельная биологическая незащищенность новорожденного представителя *Homo sapiens* проявляется как морфо-функциональная незрелость нервной системы – специфического анатомического субстрата (или "носителя") регуляторных механизмов адаптивной жизнедеятельности. С этой позиции становится понятным факт наибольшей продолжительности (в филогенетическом аспекте) детства в человеческой популяции, которое можно определить как этап жизни с выраженным дефицитом операциональных возможностей индивида на всех уровнях организации его бытия (физиологическом, психологическом, социальном). В онтологическом аспекте указанная незрелость обеспечивает необходимые предпосылки обучаемости или повышенной чувствительности индивида к формирующим влияниям внешней среды в виде специально организованных



(педагогических) условий. Теоретический парадокс заключается в том, что, чем "слабее" в нервно-психической организации ребенок, тем продолжительнее его детство и, соответственно, способность к обучению.

Видоспецифической особенностью возрастного развития человека является самообусловливание этого процесса в результате синтеза или интеграции влияний среды и наследственности (по Л.С. Выготскому). Вопрос о приоритете средовых воздействий (концепция "tabula rasa" Джона Локка) или природных задатков (принцип Жан Жака Руссо – "позволить природе самой выбрать путь") на ранних стадиях детского развития – далеко не праздный, имплицитно предполагающий определенную позицию взрослого по отношению к ребенку и, соответственно, предпочитаемый тип педагогической стратегии воспитания и обучения. Так, исторически сложились две обучающие традиции – формирующая педагогика и педагогика, ориентированная на "естественно" проявляющиеся возможности и способности ребенка (гуманистическая ориентация). Ареной столкновения двух педагогических парадигм обучения стало психическое развитие ребенка в аспекте возможностей его форсирования (усиления, ускорения, интенсификации).

В рассматриваемом ракурсе речевое развитие, как специальный предмет педагогического внимания, выступает не только основным психологическим условием успешности педагогических воздействий, но и вполне осязаемым критерием их эффективности. В психологии XX-го столетия оформились две оппонирующие друг другу парадигмы речевого развития – бихевиориальная схема, согласно которой овладение речью происходит по законам оперантного обусловливания, и теория американского лингвиста Н. Хомского о врожденных механизмах овладения языком, которые естественным образом реализуются по мере взросления ребенка (например, как рост тела). Указанные теоретические позиции задают экспериментальное пространство проблем психологии раннего речевого развития.

Многочисленные экспериментальные данные в области психологии развития свидетельствуют о том, что развитие речи в онтогенезе имеет сложную хронологическую формулу, которая обуславливает значительную вариативность индивидуальных различий по данному показателю. Отсюда – ряд ограничений нормативной (или среднестатистической) модели в аспекте прогноза траекторий индивидуального развития на основе

языковых возможностей ребенка в актуалгенезе. Не следует забывать, что помимо вербально образовательных способностей существуют еще и невербальные интеллектуальные способности, обеспечивающие симультанное восприятие и переработку информации (что принципиально недоступно на речевом уровне). Сензитивность или повышенная чувствительность речевого развития ребенка к средовым влияниям (в виде социально-стихийных речевых образцов или специальным образом организованной педагогической ситуации) возникает неоднократно в ходе его физического и социально-психологического взросления.

Рассмотрение подражания речевым образцам в качестве основного психологического механизма развития речи не только в детском, но и более старшем возрасте, позволяет выделить условия успешности этого процесса. Среди них:

- наличие в достаточном количестве речевых образцов, обеспечивающих содержание так называемой "языковой среды", которая задает и определяет границы речевой культуры индивида;

- присутствие в социальном пространстве значимого "другого" (для ребенка – это взрослый), реализующего, с одной стороны, функцию "носителя" речевых образцов, конденсирующего его опыт в конкретной социокультурной среде, а с другой, – выполняющего функции эмоциональной поддержки и одобрения для своего подопечного;

- индивидуальные возможности для речевого развития – физиологические (наличие и сохранность основных анализаторных систем зрения и слуха), психофизиологические (способность к дифференцированному восприятию фонем и их моторному воспроизведению; способность к запечатлению и воспроизведению слухоречевых следов), психологические (способность к подражанию, отсутствие аутических тенденций), социально-психологические (стремление к общению).

Теоретическое обоснование тезиса об определяющем значении среды для психического развития ребенка принадлежит отечественному психологу Л.С. Выготскому. Однако, свое дальнейшее экспериментальное подтверждение положение о "социальной ситуации развития" для речевых функций получило в трудах зарубежных исследователей, прежде всего, представителей когнитивной психологии. Так, Дж. Брунер выделил в качестве основных условий, обеспечивающих "взлом кода" языка ребенком, следующие – наличие значимого взрослого и

хорошо знакомые условия. Продолжая логику указанного автора, можно предположить, что специальные лингвистические способности ребенка (как повышенная чувствительность к языковым кодам) проявляются "на стыке" его когнитивных возможностей и речевого опыта взрослого, имеющего значение только в определенном социальном контексте.

В предлагаемой схеме определяющее значение приобретает эмоционально-личностная насыщенность речевого контакта взрослого и ребенка. Это связано не только с детским чувством психологической безопасности (хорошо известно, что невротики – плохо обучаемые субъекты), но и с необходимостью в мотивационном подкреплении речевой деятельности (ребенок должен *хотеть* говорить со взрослым или подражать этому взрослому).

Для отечественных исследований по психологии речевого развития в детском возрасте характерна диагностическая направленность на изучение индивидуальных возможностей и ограничений этого процесса в онтогенезе. На сегодняшний день ряд экспериментально установленных фактов приобрел статус общепризнанных закономерностей, среди них:

- наличие доречевого периода в становлении речи, выполняющего пропедевтические функции (гуление и лепет в младенчестве);
- индивидуально-половые различия в появлении первых слов и активной разговорной речи (девочки чаще раньше начинают говорить по сравнению с мальчиками);
- более поздние сроки появления разговорной речи у ребенка, находящегося в билингвистической среде;
- зависимость успешности овладения синтаксисом языка от объема словарного запаса ребенка, при этом освоение синтаксических правил языка происходит по общей схеме "от простого к сложному";
- связь между эффективностью методов обучения (интенсивные – традиционные) и типом межполушарной асимметрии индивида.

При всей важности подобных исследований следует отметить, что любая диагностическая схема легко трансформируется в традиционное тестирование, при котором предмет исследовательского интереса выступает уже не речевая деятельность ребенка в целом, а ее отдельные факторы в виде так называемой "языковой восприимчивости". Между тем, ранний возраст инте-

ресен, в первую очередь, своей недифференцированной восприимчивостью к любым обучающим воздействиям, при которой речевое окружение имеет определяющее значение не только для формирования способности к языковому кодированию, но и психического развития в целом. Именно поэтому дети первых 7-9 лет представляют собой уникальную возрастную группу, в которой любое диагностическое и/или педагогическое воздействие потенциально имеет экспериментально-развивающий эффект.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
3. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М.: Прогресс, 1977.
4. Марютина Т.М. Об использовании понятия "критический" и сензитивный период индивидуального развития // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1.
5. George F. Micchel, Celia L. Moore. Developmental Psychobiology. Cambridge, London, 1995.

Т.И. Останина (*Ижевск*)

#### **КОМНАТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО БЫТА ПРИ ДЕТСКИХ САДАХ Г. ИЖЕВСКА (ОПЫТ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РАБОТЫ)**

Музеи привлекают ребенка, особенно младшего возраста, пробуждая его активность своей предметностью, реальностью, конкретикой бытия. Это создает прекрасный повод для воспитания вкуса к мастерству, результатам вдохновения и труда человека. Влияет на маленького человека особая атмосфера помещений, где царит дух прошедших эпох, великих людей, что соответственно требует особой организации пространства.

Посетителем музея может стать человек любого возраста. Педагоги-музеееды считают, что посещать его можно с младенческого возраста (1–2 года). Ребенок, сидя у родителей на руках ничего не рассматривает, он погружен в необычную для него среду. Он "проживает" посещение музея через состояние

родителей: родители получают эстетическое удовольствие и находятся в хорошем настроении, что передается ребенку.

Для ребенка 2–3 лет в музее уже найдется интересное дело. Во-первых, он продолжает осваивать необычную среду, непохожую на бытовые помещения. Его все привлекает (блеск пола, отражение в зеркале, ножки стула, узорный лаковый пол, где можно даже полежать). Во-вторых, он способен к узнаванию знакомых предметов ("птичка", "собачка").

В 3–4-х летнем возрасте ребенок-зритель продолжает процесс опознавания и называния изображенных объектов. Здесь надо сделать акцент на выделение значимых признаков, по которым объект узнается. В этом возрасте даже цвет предметов и является признаком объекта (земля коричневая, трава зеленая).

Для ребенка 5–6 лет характерно развитие эмоционального переживания событий; сопереживание, сочувствие "другому" опирается на собственный опыт. Ребенку интересно слушать рассказы взрослого о событиях, о переживаниях героев. В этот период очень важно обогащать его знаниями, понятиями, расширять словарь, вовлекать в беседы. В этом возрасте он уже становится полноценным зрителем в музее. Через музейные предметы детей легче научить мыслить, слушать, говорить. Через работу с экспонатами и экскурсию происходит расширение общей культуры ребенка и обогащение родного языка.

Все это требует от государственных музеев, в основном краеведческих по своему профилю, для успешной работы с посетителями, особенно с маленькими, создавать особую экспозицию, которая служила бы не только образованию, но и воспитанию экскурсантов, воздействовала бы на их чувства. Экспозиция исторических музеев должна шире и глубже показывать историю материальной культуры, давать знания в области науки и техники, а главное – учитывать небольшие физические возможности маленьких посетителей. Посещение музея должно быть для них праздником.

Работа государственных музеев с детьми показала, что существующие экспозиции не учитывают интересы и физические возможности детей. Для лучшего использования музейных предметов в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста необходимы специально организованные детские музеи. Пока они успешно действуют в США (более 200), а также созданы в ряде "молодых" городов России. Необходимость таких музеев ощущается в работе детских садов и

г. Ижевска. Разные причины заставили воспитателей обратиться к подлинным предметам, являющимся основой для деятельности любого вида музея. На наш взгляд, это могло быть и долгое отсутствие нужной для воспитательной работы экспозиции в Национальном музее Удмуртской Республики, зависимость воспитательной работы от режима работы государственного музея, отдаленность детского сада от музея, требующая от маленьких посетителей больших физических сил, иногда и нарушения режима дня детей. Не случайно за создание комнат музейного типа взялись коллективы детских садов, в основном расположенных в окраинных районах города. Большинство исследованных нами комнат национального быта были созданы в 1998–2000 гг., хотя в д/с № 46 она появилась еще в 1996 г. Всего в Ижевске подобные комнаты созданы в 41 дошкольном образовательном учреждении, что составляет 22% от общего числа данного типа учреждений. Все они по профилю являются этнографическими, т. к. только этнографические предметы дают возможность лучше познакомиться с культурой и языком того или иного народа.

В отличие от музеев комнаты музейного типа имеют свои особенности. Во-первых, это выражается в экспозиции, которую скорее можно назвать "открытыми фондами". В ней помещены все предметы-подлинники, собранные воспитателями. Тематическая структура экспозиций проверенных нами комнат почти одинакова, это экспозиционные комплексы: "Красный угол", "Хозяйственная часть дома с печкой", "Ткачество", "Народная одежда". Разница наблюдается лишь в объеме экспонируемого материала, в художественном решении, экспозиционной площади. Представленные в комнатах экспозиции наиболее приспособлены к физическим возможностям детей, чем в государственных музеях. Как считают опытные музейеды, при работе с детьми необходимо от привычного вертикального членения экспозиции переходить к горизонтальному. В этом случае музейные экспонаты занимают нижнюю часть стены и находятся на уровне детских глаз.

Положительным моментом в экспозициях комнат национального быта является то, что здесь в основном представлены не отдельные вещи, изображения, а целые картинки быта того или иного народа (ткацкий стан, печь, красный, хозяйственный угол и т.д.).

Нехватка площади, недостаток экспозиционного материала заставили воспитателей оформлять комнаты в так называемом традиционном стиле, когда явления, события представлены в отдельных предметах как бы расчлененных на отдельные части. Явления быта и жизни народа оказались незавершенными, только предметными (например, "ткачество" выражено только с помощью веретена и самопрялки).

В будущем необходимо применять в показе национального быта комплексный подход, чтобы у детей осталось наиболее полное представление о разных сторонах жизни народа. Следует больше использовать изобразительные материалы (фотоувеличение, рисунки), наиболее полно раскрывающие явления национальной культуры.

Хотелось бы обратить внимание на отдельные элементы в культуре оформления детских экспозиций. Хотя работа в комнатах национального быта предполагает обязательный рассказ воспитателя, его пояснения, но, на наш взгляд, не надо отказываться от применения в ней этикеток. Их использование имеет большое дидактическое значение, особенно для детей старших групп, изучающих основы грамотности. В музейной комнате, читая текст этикетки, дети воочию понимают значение грамотности и пополняют свой словарный запас самостоятельно. Воспитателям необходимо лишь подумать, как лучше их выполнить (определить объем текста, размеры букв, язык) и правильно поместить дополнительную информацию.

Над художественным оформлением экспозиции необходимо постоянно работать, соблюдая технику показа экспонатов. Так, одежда должна висеть если не на манекенах, то на плечиках со специальной подкладкой. Воспитателям всегда надо помнить, что через музейную экспозицию воспитывается у детей чувство исторической памяти нации (что ели? что носили? чем занимались? каковы обычаи и обряды?). Если вы сумели ответить на эти вопросы, то работа по созданию экспозиции сделана не напрасно.

Хотелось бы остановиться на работе с детьми в экспозиции. Отрадно отметить удачный выбор формы проведения экскурсии в д/с № 209 г. Ижевска в виде игры. Она дает возможность детям быть не только зрителями, способными только созерцать, но и участниками интересного и поучительного действия: работа на ткацком станке, выпечка перепечей, шитье платья и т.д. В движении дети отдыхают. Подвижность детей во

время экскурсии – нормальное явление, которое необходимо учитывать. Большинство комнат обладают небольшой экспозиционной площадью, поэтому воспитателям необходимо пойти по другому пути – посадить детей на ковер, чистый паркет, на скамеечку, на стульчик, т.к. длительное стояние – для них тяжелая работа.

Через музейные предметы дети познают мир вещей: материал, цвет, форму и т.д., поэтому у них велико желание самим исследовать предметы. Воспитателям необходимо выделить экспонаты, которые можно окружить, рассмотреть и исследовать самым тщательным образом – руками. Но при этом должно параллельно вестись воспитание бережного отношения к ним со стороны детей.

Хотелось особо отметить другую функцию комнат музейного типа – это учет. Вести поиск предметов этнографии, организовать их экспонирование, дело очень интересное, часто увлекает даже взрослых людей. В детских садах собран значительный объем подлинных предметов: от 41 (д/с № 203) до 139 (д/с № 116). Если мы имеем дело с подлинниками – памятниками истории и культуры, как всякое учреждение музейного типа, мы должны обеспечить и их сохранность, а это возможно только при правильном учете. Как показала практика, предметы, находящиеся в комнатах национального быта, были взяты у родителей, принесены работниками детских садов или приобретены в период работы экспедиции в сельскую местность (д/с № 112). Все они имеют материальную и историческую ценность, а поэтому их учет необходим. Это гарантия того, что коллекции музейных комнат будут постоянно пополняться. Люди, сдавшие предметы, будут уверены, что они здесь не потеряются. Система учета, имеющаяся в государственных музеях, довольно сложна, поэтому у Управления дошкольного образования и воспитания при администрации г. Ижевска, у воспитателей стояла сложная задача определить, какие элементы учетной документации взять на вооружение.

На наш взгляд, довольно верно были выбраны виды учетной документации для комнат: акты приема и книги поступления, существующие в государственных музеях, но с некоторыми сокращениями граф (как это делалось в школьных музеях).

Хотелось бы отметить удачный выбор воспитателей, занимающихся музейными комнатами. Это люди, не



безразличные к детям, к национальной культуре, хорошо ее знающие, творческие, ответственные, не жалеющие своего рабочего времени. Все они стремятся сделать комнаты как можно лучше, не стесняются подключить сотрудников музеев. В результате чего, музейные комнаты стали центрами воспитательной работы не только в конкретном детском саду, но и в микрорайоне. Так, экспозиция д/с № 46 стала культурным центром села, сельские учителя проводят здесь тематические занятия. В комнате удмуртского быта д/с № 112 для детей и взрослых проводится целый цикл мероприятий: литературные, фольклорные вечера, семинары, встречи с интересными людьми, консультации. Все это дает возможность думать, что идея создания комнат музейного типа в детских садах интересна и дала свои первые плоды. Сейчас необходимо только совершенствовать основные виды работы (экспозицию, учет, разработку занятий).

Создание комнат музейного типа облегчает воспитательную работу в детских садах. Их работа не дублирует деятельность государственных музеев, а готовит будущих активных их посетителей, т.к. в "детском музее" даются первые навыки поведения в музее.

Ю.С. Перевошиков (*Ижевск*)

### **КЫТЫСЬ МЫНАМ КЫЛОСЭ? ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ФАНТАЗИЯ О МОЕМ ЯЗЫКЕ)**

Коренным фактором, определяющим нацию, является язык, поэтому раздумья о языке, на котором произносятся первые слова, не оставляют человека на протяжении всей жизни. Я родился, рос и познавал мир с удмуртским языком, формировал тезаурус из удмуртских слов. И не дает мне покоя вопрос: "Откуда появился удмуртский язык, какова его дальнейшая судьба?".

Известные исторические документы, языковедческие исследования не дают ответа на вопрос. Беседы с современными учеными лингвистами, историками, этнографами будоражат поисковые настроения. Одни утверждают, что ностратическая теория дает ответ на вопрос о происхождении языков. Однако об удмуртском языке она не имеет данных. Значительный пласт

исследований выполняется научной школой профессора И.В. Тараканова о тюркских заимствованиях в удмуртском языке. Достижения этой школы во многом объясняют развитие удмуртского языка и многовековых связей удмуртов и татар. Возникает мысль о языковом примитиве удмуртов до возникновения взаимосвязей удмуртов и татар.

Из достоверных исторических данных известно, что на месте современного компактного проживания удмуртов 2-3 тысячи лет назад еще не было взаимосвязи с татарами, однако археологи отмечают довольно высокий (относительно) культурный уровень людей, населяющих Волжско-Камское междуречье. Невольно задумываешься: "А были ли люди, говорившие на удмуртском языке в то время? Если были, то где истоки того языка? Если нет, то откуда и как возник мой язык". Вопросы, вопросы... Успокаивающих ответов слишком мало, и все они общие и не ускоряют познавательный процесс.

Возникает желание "покопаться" в хитросплетениях истории языка и путь-дорожка приводит к еще большим хитросплетениям истории общества и наций, и коли ты не специалист в области языковедения и истории, то возникают фантазии-гипотезы. Об одной из них я и пытаюсь рассказать.

Занимаясь научными исследованиями, приходится иметь дело с терминами, выраженными на иностранных языках, и, в частности, на древнегреческом и латинском. У меня подспудно при появлении древнегреческих слов возникали некоторые аналоги с удмуртскими. С годами они накапливались и однажды при встрече с профессором И.В. Таракановым мне показалось уместным спросить: "Иван Васильевич, "яратійсько" кыл кытысь меда потійз?" Он ответил: "Бигерьёслэсь со, тюркской заимствование со". Нош малы меда туж вашкала гректьёслэн "яратійсько" кыл шуэмын эротос [ερωτικός] – любовно, влюбленно. Так возникла мысль, которая вовлекла в некоторый мир фантазий.

Вот несколько слов в качестве примеров:

*podos* – нога;

*typos* – тип;

*cratos* – власть;

*demos* – народ;

*kyon* – собака;

*пыдэс* – ступня; *пыд* – нога;

*тупалоз* – подойдет;

*туна* – подходит;

*керетійсь* – раздражитель;

*дэмен* – вместе, сообща;

*кион* – волк;

<i>logos</i> – понятие, учение, знание;	<i>лыд, лыдо, лыдзон тодон</i> – счет, счетный, чтение, знание;
<i>pothos</i> – болезнь;	<i>потос</i> – опухоль;
<i>kline</i> – постель;	<i>кыллён</i> – лежать;
<i>derma (dermatos)</i> – кожа;	<i>дэрем</i> – рубаха;
<i>zumi</i> – закуска;	<i>зум (зумыз)</i> – вкус, содержание, навар;
<i>phiale</i> – чаша, кубок;	<i>пиала</i> – стекло, пузырек;
<i>akme</i> – вершина;	<i>окме</i> – достаточно, хватит, полно;
<i>axioma</i> – самоочевидная истина;	<i>оскон</i> – верить, вера;
<i>organon</i> – орудие, инструмент;	<i>арган</i> – гармонь;
<i>odos</i> – дорога;	<i>удыс</i> – начало, поле деятельности;
<i>paideia</i> – просвещение;	<i>пайда</i> – польза, выгода;
<i>zöon</i> – животное;	<i>зуо</i> – зверь со щетиной;
<i>zugöte</i> – соединенная в пару;	<i>зигатон</i> – спугать, туго завязать;
<i>daimon</i> (демон) – божество, дух;	<i>зыгырты</i> – обними;
	<i>дэймон</i> – сильный испуг, ужас, страх.

Здесь приведена лишь очень небольшая часть сопоставлений. В моих записях в настоящее время накопилось более 500 слов. Многие из них по звучанию, написанию, этимологии довольно близки к словам различных диалектов удмуртского языка. Часть слов имеет чуть отдаленное этимологическое сходство.

По накопленным мною записям не проведено пока каких-либо систематизаций, углубленных исследований. Для этого нужны специалисты, глубоко знающие, как минимум, древнегреческий и удмуртский языки. К сожалению, таких специалистов еще нет. Однако имеются некоторые исторические явления и документы, позволяющие выдвинуть гипотезу об имевшихся связях древнегреческого и древнеудмуртского языков (или их диалектов).

Несколько исторических экскурсов. История застаёт греков уже разделенными на несколько племен, говоривших на разных наречиях и диалектах. В древнейшие времена, о которых сохранили воспоминание гомеровские поэмы (IX–VIII вв. до н.э.) не было даже какого-либо общего имени для всего народа, подобно позднему имени – эллины [5: 1815].

Из приведенного утверждения следует, что существовало множество древнегреческих племен, говорящих на языке с общей основой и отличающихся друг от друга значительным количеством наречий и диалектов. Можно предположить, что за пределами гомеровских поэм остались еще какие-то племена с их языковыми диалектами.

В другом историческом исследовании отмечено: "А переселение было: это и вправду не только мифология, но и уже история. Греки не исконные жители Греции, они – пришельцы. Они пришли сюда с севера, из-за Балкан; где и с кем они жили раньше – об этом ученые спорят до сих пор. Сами греки этого не помнили" [2: 9].

На основании изложенного исторического факта можно предположить, что не все греческие племена переселились с северных территорий. Может быть некоторые племена переселились в другие края, чем доряне (*дорьсьёс*), ахейцы (*акыльсьёс*), данайцы (*даноос*).

А вот еще одно историческое утверждение. "За Доном, на степях Астраханских обитали Сарматы или Савроматы, далее среди густых лесов Будины, Гелоны (народ греческого происхождения, имевший деревянную крепость), – Ирки, Фиссагеты (славные звероловством), а на Востоке от них – Скифские беглецы *Орды Царской*. Тут, по сказанию Геродота, начинались каменистые горы (Уральские) и страна Агриппеев, людей *плосконосых* (вероятно, калмыков). Доселе ходили обыкновенно торговые караваны из городов черноморских: следственно, места были известны, также и народы, которые говорили *семью* разными языками. О дальнейших *полунощных* землях носился единственно темный слух. Агриппеи уверяли, что за ними обитают люди, которые спят в году шесть месяцев: чему не верил Геродот, но что для нас понятно: долговременные ночи хладных климатов, озаряемые в течение нескольких месяцев одними северными сияниями, служили основанием сей молвы" [4: 29].

Н.М. Карамзин – всеобщее признанный историк и к его лаконичным отметкам исторических событий следует относиться серьезно, по-научному.

1. За Доном в Астраханских степях Волга впадает в Каспийское море. Следовательно, речь идет о народах, живущих по течению этой великой реки.

2. Далее среди густых лесов жили Будины и Гелоны (народ греческого происхождения). Исторически зафиксированы густые леса выше Астраханских, Саратовских, Башкирских степей, начиная с Нижнего Новгорода. Как могли появиться племена греческого происхождения в тех местах? Ну а если эти народы греческого происхождения, то в их языке должны были звучать древнегреческие слова.

3. Народ греческого происхождения – Будины и Гелоны – имел деревянную крепость. Где была та крепость? К сожалению, деревянные постройки недолговечны и исчезают в довольно короткий исторический период. Мне думается, что эта деревянная крепость была в местах, где Кама впадает в Волгу.

4. На востоке от Будин и Гелонов жили Скифские беглецы Орды Царской, где начинались Каменистые горы (Уральские). Нет ли здесь связи между Скифскими беглецами и современными башкирами? Известно ли в истории что-либо о языке Скифских беглецов?

5. До Уральских гор ходили обыкновенные торговые караваны из городов Черноморских. Следовательно, древним грекам были известны те места проживания Будин и Гелонов и они должны были иметь языковые связи в период значительного исторического времени. Именно поэтому нужна была крепость в выгодном экономико-географическом месте. Несомненно таким местом является устье реки Камы и географическое месторасположение современной Казани.

6. Были известны и народы, которые говорили *семью* разными языками. Не идет ли речь о тогдашних финно-угорских племенах, которые занимали обширное пространство Камско-Волжского междуречья? Если это историческая действительность, то Будины и Гелоны и торговцы из Черноморских городов имели влияние на финно-угорские племена и народы, и след их влияния должен сохраниться в языках – единственном оставшемся историческом памятнике.

Кто такие Будины и Гелоны? Вот что говорит о них древнегреческий историк Геродот:

"Будины – большое и многочисленное племя; у всех их светло-голубые глаза и рыжие волосы. В их земле находится деревянный город под названием Гелон. Каждая сторона городской стены длиной в 30 стадий. Городская стена высокая и вся деревянная. Из дерева построены также дома и святилища. Ибо там есть святилища эллинских богов со статуями, алтарями и

храмовыми зданиями из дерева, сооруженными по эллинскому образцу. Каждые три года будины справляют празднество в честь Диониса и приходят в вакхическое исступление. Жители Гелона издревле были эллинами. После изгнания из торговых поселений они осели среди будинов. Говорят они частью на скифском языке, а частью на эллинском. Однако у будинов другой язык, чем у гелонов, образ жизни их также иной.

Будины – коренные жители страны – кочевники. Это единственная народность в этой стране, которая питается сосновыми шишками, Гелоны же напротив, занимаются земледелием, садоводством и едят хлеб. По внешнему виду и цвету кожи они вовсе не похожи на будинов. Впрочем, эллины и будинов зовут гелонами, хотя и неправильно" [3: 214].

Различные источники по-своему определяют географическое расположение будинов. В Большой Советской энциклопедии [1: 234] указывается, что "будины – народ, упоминаемый Геродотом (греческим историком 5 в. до н.э.) и другими античными авторами". Под этим названием известны древние племена, жившие на средней Волге и Оке. Некоторые исследователи видят в Будинах предков мордвы [6].

В Указателе к книге Геродота [3: 557] будины отнесены к скифским племенам, жившим в лесной области низовьев современного Дона. Гелоны также отнесены к скифским племенам, родственным будинам [3: 558].

Разноречивые данные показывают необходимость дополнительного изучения наследия будинов и гелонов. Такое изучение возможно только через сопоставление языков. Если будины и гелоны – скифское племя, то сомнительны возможности исследований, потому что скифский язык в исторических документах не сохранился. Но взаимосвязь будинов и гелонов с древними греками дает надежду на изучение многослойных ассимиляционных пластов в языках финно-угорских народов в направлении к древнегреческому языку. Однако нужны серьезные исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. БСЭ. Т. 6.
2. Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. Рассказы о древнегреческой культуре. М.: Новое литературное обозрение, 1995.

3. Геродот. История в девяти книгах / Пер. с прим. Г.А. Стратановского. М.: Научно-издательский центр "Ладомир", 1993.
4. Карамзин Н.М. История Государства Российского. М.: Московский рабочий слог, 1993. Т. I, II.
5. Соболевский С.И. Краткий очерк грамматики древнегреческого языка. Древнегреческо-русский словарь. М.: ГИС, 1958. Т. II.
6. Удальцов А.Д. Основные вопросы этногенеза славян // Советский этнограф. 1947. Вып. 6-7.

Н.М. Платоненко, Н.Ю. Студеникина (*Ижевск*)

### **К ВОПРОСУ О РАБОТЕ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЯ**

Для современного этапа развития общества характерна разработка новых подходов к обучению и воспитанию молодого поколения. Как никогда общество сегодня нуждается в образованной и культурно-развитой личности. Активное и целенаправленное приобщение обучающихся к культуре своего народа является одной из первостепенных задач образовательной парадигмы. Обучение иностранному языку в рамках образовательной системы занимает особое место. Изучая иностранный язык, обучающийся не только приобщается к "чужой" культуре, к иному видению мира, он, в первую очередь, более глубоко проникает в суть родной культуры, более осознанно постигает ее особенности.

В условиях, при которых проблема развития общей культуры граждан России в целом, и проблема развития языковой культуры в частности, становится весьма актуальной, необходимо более эффективно использовать обучение ИЯ, способствующее решению вышеуказанной проблемы. Одним из успешных путей следует считать работу над овладением обучающимися культурой речи, в том числе ее выразительностью.

О роли культуры речи и правильного произношения неоднократно говорил академик Л.В. Щерба, полагающий, что для людей, желающих изучить иностранный язык и общаться с носителями языка, необходимо усвоить, в первую очередь,

хорошее произношение. А если изучающий ИЯ желает убедить кого-либо в чем-либо, надо говорить *выразительно* [3: 6].

Об интонационной выразительности речи, об умении использовать ее при обучении говорят многие лингвисты. В частности, профессор Н.Д. Климов считает, что выразительность речи является необходимым условием профессионального мастерства педагога. По его мнению, преподаватель ИЯ должен уметь хорошо прочесть учебный текст, отрывок прозы или стихотворение перед аудиторией, выразительно, доходчиво объяснить новый материал, в какой-то степени "сыграть" на занятии и вызвать на игру свою аудиторию. Все это не только оживляет процесс обучения, но и облегчает процесс усвоения учебного материала. Лингвист утверждает, что выразительная речь преподавателя стимулирует подражание обучающихся, а также является немаловажным фактором их эстетического воспитания [2: 8].

В лингво-методических работах последних лет также отмечается значение обучения средствам выразительности устной речи [1: 3–15]. При этом подчеркивается, что обучение четкой артикулируемой речи, а также обучение правильному интонационному оформлению способствует более точной передаче мысли и ее более быстрому и верному восприятию. Привлечение внимания к выразительной стороне речи формирует способность выражать с помощью четкой артикуляции, богатой интонации и других компонентов выразительности речи эмоции и мысли человека.

"Научение" различать на слух правильное произношение, является, по утверждению Л.В. Щербы, первой задачей при обучении активному владению иностранным языком. Овладевая теми или иными средствами выразительности речи, обучающийся учится слышать их различные оттенки и в речи других собеседников; он начинает лучше понимать людей, а также приобретает способность понимать многообразные формы выразительности в процессе восприятия поведения других. Поэтому перед преподавателями ИЯ стоит серьезная задача – формирование выразительности речи у обучающихся.

Успешности в работе над формированием выразительности речи способствуют, прежде всего, слуховые упражнения, воспитывающие речевой слух обучающегося, развивающие его слуховую культуру. На развитие слуховой культуры обращал внимание Л.В. Щерба, который полагал, что основной целью



слуховых упражнений является рождение в сознании обучающегося звукового образа языка, без которого не может быть правильного произношения. Материал для прослушивания может произносить преподаватель, либо он может быть зафиксирован на пленке. Каждый объект слушания следует повторять много раз. Есть два вида слуховых упражнений: упражнения, целью которых является проведение фонетического анализа и фонетических наблюдений, и упражнения, цель которых состоит только в понимании содержания услышанного, без детального фонетического анализа. Первая группа упражнений носит аналитический характер, так как при их выполнении осуществляется переход от непосредственного восприятия звукового потока к его расчленению и оценке. В ходе выполнения подобных упражнений формируются интонационно-слуховые умения: способность фиксировать внимание на слуховой стороне речи, анализировать и оценивать ее. Вторая группа упражнений носит синтетический характер, т.к. они мобилизуют внимание слушающего на "улавливание" хотя бы общего смысла услышанного. Эти упражнения предусматривают специальную длительную подготовку обучающихся, направленную на слушание и понимание речи на иностранном языке [1: 14].

При формировании выразительности речи успешны также упражнения для артикуляционного аппарата, направленные на развитие произносительной культуры. Артикуляторные упражнения чередуются или проводятся параллельно слуховым упражнениям. К группе артикуляторных упражнений относятся:

- упражнения, направленные на беззвучную фонетическую гимнастику и способствующие осознанию движений речевого аппарата, необходимых для образования различных звуков изучаемого языка;

- упражнения, направленные на сопоставление произношения обучаемого с правильным произношением преподавателя; через сопоставление создается правильный слуховой образ, и артикуляторные упражнения сливаются со слуховыми;

- упражнения, направленные на произнесение звуков в разных позициях (в изолированной позиции, в различных позициях относительно окружения и ударения, в многосложных и сложных словах, в позиции различных типов предложений).

Четкий, правильный слуховой образ и сочетания различных артикуляций с соответствующими им акустическими результатами являются совершенно необходимой предпосылкой успешной работы студента над выразительностью речи.

Выразительности речи способствуют также упражнения, направленные на развитие умений интонационного оформления высказывания. Здесь следует отметить специальные упражнения на интонационную выразительность: аудитивный анализ интонационных средств выразительности, смысловой анализ текста, выразительная речь (чтение, пересказ).

– Упражнения на аудитивный анализ средств интонационной выразительности. Студенты прослушивают текст по предложениям и определяют место фразового ударения, фонетический способ его выражения – подъем и падение тона, замедление или ускорение темпа и т.п., паузы между синтагмами.

– Упражнения на смысловой анализ текста. Студенты отмечают в прослушанном тексте границы отдельных синтагм, расставляют ритмические, синтагматические, фразовые и логические ударения. Смысловой анализ предусматривает также анализ связей, существующих между предложениями.

– Упражнения на выразительное чтение. При чтении текста внимание студентов обращается на выдержку пауз, на характер выделения важных по смыслу слов.

Основными составляющими интонационного оформления речи являются эмоциональная интонация, которая рассматривается фонетистами как главное интонационное средство эмоционально-смысловой выразительности, с помощью которого передается отношение к сообщаемому, и тембр речи. Интонационное оформление высказывания составляют также темп речи, громкость говорения, паузация, логическое ударение и мелодика.

Работа над выразительностью речи, на наш взгляд, может быть особенно плодотворной при выполнении упражнений, направленных на обучение выразительному чтению, которые следует рассматривать как основной этап в развитии произносительной культуры обучаемого. Упражнения на выразительность чтения способствуют более глубокому проникновению в литературное произведение, более тонкому пониманию его специфики как искусства слова.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова В.И. Развитие выразительности речи младших школьников: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 1998.
2. Климов Н.Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка. М., 1978.
3. Щерба Л.В. Значение вводного курса // Сунцова И.П. Вводный курс фонетики немецкого языка. М., 1958. С. 5-15.

В.М. Рахманова (*Стерлитамак*)

### **СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Иностранный язык сегодня понимается как фактор социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса нашего общества. Поэтому нельзя недооценивать роль иностранного языка как общеобразовательного предмета, служащего развитию личности, в том числе ее профессиональному становлению.

Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста уже давно стало реальностью современной жизни. Наш педагогический колледж является "кузницей" по подготовке кадров по раннему обучению иностранному языку в дошкольных учреждениях. На отделениях "Дошкольное образование" и "Социальная педагогика" ведется углубленное изучение английского и немецкого языков.

Социальный заказ общества на подготовку специалистов в области иностранного языка определяет цель педагогического образования творческой личности учителя, вооруженного системой теоретических знаний и способного применять их для решения сложных педагогических задач для реализации целей дошкольного и младшего школьного образования в единстве образовательного, развивающего и воспитательного аспектов.

Модель профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка включает три основных компонента: теоретическое обучение, практическое обучение, учебно-исследовательскую работу. При этом учебно-исследовательская работа выступает в качестве "сквозного" компонента профессиональной подготовки студентов, т.к. и теоретическое, и

практическое обучение пронизаны заданиями исследовательского характера, целью которых является развитие теоретического типа мышления у будущего специалиста. Вместе с тем учебно-исследовательская работа выступает и как самостоятельная часть учебного процесса при написании курсовых работ.

Практическое обучение имеет своей целью формирование профессионально-методических умений студентов.

Учебно-исследовательская работа призвана формировать знания и умения, необходимые учителю-исследователю.

Развивающая цель предполагает формирование методического мышления и профессиональных способностей учителя, воспитателя.

Воспитательная цель предусматривает формирование профессионально-педагогической направленности личности специалиста иностранного языка.

Колледжная подготовка объективно не может обеспечить овладение теоретическим уровнем как в области практической, так и в сфере технологической и исследовательской деятельности. Их дальнейшее становление и развитие происходит в процессе профессиональной работы при условии систематического самообразования, курсового обучения и научно-исследовательской работы в области методики преподавания иностранного языка.

Первым компонентом содержания методической подготовки являются знания, которые включают:

- знание основных методических категорий и закономерностей их функционирования в учебно-воспитательном процессе;
- знание возможностей использования современных средств обучения, включая видеотехнику;
- знание особенностей раннего обучения иностранному языку в дошкольных учреждениях и младших классах школы.

Методологические знания предполагают:

- знание этапов и методов исследования по методике преподавания иностранного языка;
- знание способов извлечения информации из научной литературы и изложение содержания прочитанного в виде рефератов, тезисов;
- знание технологии проведения педагогического наблюдения, лабораторного эксперимента, пробного и опытного обучения, экспериментального обучения;

– знание технологии измерения и математической обработки полученных результатов.

Вторым компонентом содержания методической подготовки являются профессионально-методические умения и навыки. Мы выделяем три большие группы методических умений и навыков.

1. Практические методические умения и навыки.
2. Технологические методические умения и навыки.
3. Исследовательские методические умения и навыки.

Третьим компонентом содержания методической подготовки является профессионально-педагогическая направленность личности учителя иностранного языка, включающая:

- а) позитивное отношение к ученику как к партнеру в межличностном и педагогическом общении;
- б) профессиональные мотивы и интересы;
- в) личностные качества учителя (воспитателя).

Под практическими методическими задачами мы понимаем:

- определение формируемого вида речевой деятельности, метода обучения, этапа формирования речевого умения и т.п.;
- выявление лингвистических, педагогических, психологических и методических факторов учебной ситуации;
- формирование задач урока, занятия;
- выбор единиц учебного материала, этапа формирования речевого умения и т.д.;
- выбор приемов и средств обучения, режимов работы;
- выстраивание учебных действий учащихся, направленных на овладение отобранным и дозированным материалом;
- реализация намеченного плана непосредственно на занятии;
- контроль понимания учащимися учебного материала и уровня сформированности умений и навыков школьников;
- коррекция результатов обучающей деятельности учителя и результатов учебной деятельности учащихся;
- аргументация действий анализа учебной ситуации, выбора дозировки, выстраивания и реализации, контроля и коррекции учебно-воспитательного процесса.

Цикл дисциплин, рассчитанный на пять лет, включает: практические занятия по языку, историю литературы страны изучаемого языка, методику преподавания иностранного языка в дошкольных учреждениях, страноведение, основы теоретической фонетики, основы теоретической грамматики, основы лексикологии, основы стилистики.

К нам поступают абитуриенты с разным уровнем знаний иностранного языка, а зачастую с низким уровнем знаний или отсутствием их вообще, особенно из сельской местности. Поэтому задачей первого года обучения является выравнивание знаний студентов. Для этого создаем специальные группы начинающих изучать иностранный язык. Затем выявляем и целенаправленно работаем со студентами, имеющими хорошую языковую базу с целью дальнейшей подготовки их в вузы на факультет иностранного языка.

Эффективность процесса обучения во многом зависит от методического оснащения кабинета иностранного языка. Как бы сложно ни было, мы стараемся пополнять кабинет новыми УМК. Благодаря администрации колледжа мы приобрели новые учебные пособия по английскому и немецкому языкам для 1, 2, 3 курсов педагогических колледжей, изданные научно-методическим центром "Анион" г. Ростов-на-Дону.

Мы поддерживаем связь с данным центром и ежеквартально получаем научно-популярный методический журнал "Класс" по раннему обучению иностранному языку, рассчитанный на учителей, родителей и детей.

Нам удалось наладить связь с научно-методическим центром "Лингва" при Башкирском государственном университете, где можно получить консультации по проблемам раннего обучения иностранным языкам и ознакомиться с новинками методической литературы.

Ежегодно летом мы посещаем книжную ярмарку в Москве, которая проводится в спорткомплексе "Олимпийский", где приобретаем необходимую нам литературу, аудио/видеоматериалы.

Теоретические знания, полученные в стенах педагогического колледжа, студенты закрепляют в процессе прохождения педагогической практики в дошкольных учреждениях города. Педагогическая практика по специализации организована в форме кружка в средних, старших и подготовительных группах, а также в форме проведения занятий по подгруппам. Для каждой возрастной группы разработаны планы работы кружка, пример-

ные конспекты занятий, которые ежегодно корректируются и утверждаются на заседании педагогической комиссии с учетом анализа предыдущих наблюдений, отзывов методистов и руководителей педагогической практики.

Занятие кружка сначала прорабатывается на уроках методики преподавания иностранного языка. На каждом занятии используется новая рифмовка, считалка, песня, которые заносятся студентами в так называемую "педагогическую папку-копилку". Таким образом пополняется папка по дополнительной подготовке, которая есть у каждого студента.

Выходя на пробную и преддипломную педагогическую практику студенты "вооружаются" "Программой работы кружка иностранного языка в ДОО", аудиозаписями детских песен на иностранном языке, тематическими аудиокассетами, специально выпущенными для детей дошкольного возраста, дидактическим (демонстрационным и наглядным) материалом, изготовленным своими руками. В кабинетах иностранного языка, а также у студентов выпускных групп имеются методические пособия по раннему обучению детей иностранному языку.

Таким образом, осуществляется дополнительная подготовка в области английского и немецкого языков.

Наши выпускники могут работать в качестве руководителей кружка иностранного языка в образовательных учреждениях разного типа, в детских клубах и студиях.

Е.А. Романова, Л.А. Кочергина (*Ижевск*)

## **ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Анализ отечественных и зарубежных работ, посвященных роли и значению театра в формировании личности ребенка, показал, что данные средства трудно переоценить в учебном процессе.

Основываясь на концепции формирования и развития творческого потенциала личности, разработанной Л.К. Веретенниковой, мы поставили перед собой задачу: выявить и реализовать возможности детского самодеятельного театра в развитии творческого потенциала младших школьников в педагогическом процессе.

Наша работа по данной проблеме предполагает:

- наблюдение за реальностью, явлениями и предметами окружающего мира; развитие наблюдательности ученика;
- развитие коммуникативной культуры школьника, ознакомление с невербальными средствами общения (мимика, жесты, поза);
- развитие творческого мышления средствами народного творчества, изобразительной и игровой деятельности;
- развитие творческого воображения.

Цели и задачи работы предопределили использование адекватных им методов и приемов, среди которых: игры, театрализации, сочинения, инсценировки сказок, коллективное составление и обсуждение устных рассказов на близкие детям темы: "Моя любимая игрушка (игра)", "Мое любимое занятие", "Детские забавы", тренинговые упражнения. По образному выражению писателя В. Белова "каждый ребенок хочет играть, т.е. жить творчески".

Предварительный анализ проводимой опытно-педагогической работы позволил выявить определенные сдвиги, а также трудности и причины их возникновения. Опыт убеждает, что использование соответствующего комплекса приемов и методов развития творческого потенциала школьников вызывает устойчивый познавательный интерес детей, проявление ими творческой инициативы, фантазии, многообразия в решении возникающих проблем.

Э.А. Салихова (*Уфа*)

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Нарушение чтения и письма у детей младшего школьного возраста чаще всего возникает в результате общего недоразвития всех компонентов усваиваемого языка [1]: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Мы полагаем, что работа должна вестись по нескольким направлениям.

1. Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.



2. Развитие фонематического слуха, анализа и синтеза слов, фонематических представлений.

3. Расширение словарного запаса.

4. Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.

5. Формирование связной речи (необходимость обучения детей разным видам пересказа – подробному, выборочному, краткому, составлению рассказа по серии картинок, по заданному началу и т.п.).

6. Совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способности к запоминанию, автоматизации и воспроизведению серий, включающих несколько различных движений (логопеды, в частности, рекомендуют уже в детском саду применять тест Озерецкого "кулак – ребро – ладонь", пробы Хеда), рядоговорение (времена года, дни недели).

7. Развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, пальчиковых игр, обводки, штриховки, работы с ножницами, пластилином и др.

8. Развитие тактильных ощущений: посредством дермалексии проводят профилактическую работу по предупреждению дислексии (необходимо узнать, какую букву "написали" на спине, на руке, в воздухе рукой ребенка, узнать буквы на ощупь).

9. Развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв.

10. Подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями (предложение, слово, слог, буква, звук), составление схем и т.д.

Решение перечисленных задач помогает сформировать базу для овладения знаниями школьного курса, в том числе языками.

В рамках предлагаемой темы остановимся на тех видах заданий, которые могут быть использованы в работе с детьми по предупреждению ошибок чтения и письма на уровне усвоения иноязычного слова.

Рассмотрение проблематики, связанной с усвоением, хранением и использованием слов второго (иностранный) языка, неизбежно заставляет обратиться к работам не только теоретического, но и методического характера, ибо эта

проблематика возникла с практическими потребностями обучения иностранным языкам, и авторы, которые внесли какой-либо вклад в изучение проблемы, либо сделали это с опорой на практику преподавания, либо использовали личный опыт. Анализ теоретической и методической литературы по рассматриваемой нами теме подводит к целесообразности сузить задачу и рассмотреть сначала стратегии, выявленные исследователями относительно одного аспекта овладения вторым языком – овладения *словами*. При рассмотрении имеющихся подходов мы столкнулись с тем, что само понимание стратегий овладения лексикой определяется тем, как исследователи понимают роль лексики в освоении языка – либо как вспомогательного компонента при освоении грамматической системы языка, либо выполняющей главную роль в процессе усвоения лексической единицы как таковой. В приводимой ниже схеме мы попытаемся отобразить те стратегии усвоения иноязычного слова, отмеченные в литературе, которые характерны для работы с детьми младшего школьного возраста.

Для предупреждения ошибок чтения и письма на уровне слова не все стратегии одинаково интересны. Поставив целью выяснить, что знает ребенок, когда он усваивает новое иноязычное слово, как он им пользуется, мы считаем необходимым предложить такие задания, которые бы учитывали ту или иную стратегию.

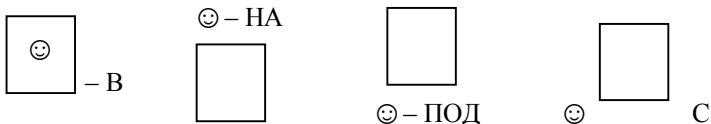
1. Вначале целесообразно дать понятие "слово". Слова бывают короткие и длинные. Самые короткие слова – союзы и предлоги, состоящие из одной, двух-трех букв. При изучении буквы А, дети знакомятся с союзом "а". Составляем предложения, используя картинки, между которыми написана буква "а" (союз):

*Морковь растет в огороде, а яблоко – в саду.*

*Морковь растет в земле, а яблоко – на дереве.*

2. Заучивание считалок. На письме все слова пишутся отдельно, поэтому детям предлагается учить считалку, взмахом руки ограничивая каждое слово. Особое внимание при этом необходимо уделять предлогам и союзам для того, чтобы дети запомнили их как отдельные слова и не соединяли их с другими.

3. Для работы с предлогами используются схемы, где предлог – маленький человечек.



4. Отгадывание ребусов стимулирует умственную деятельность, а также дает прекрасные возможности для заучивания предлогов, их роли, поскольку предлоги в ребусах подразумеваются, а не изображаются:



5. Для уяснения лексического значения слова хорошо давать задания на подбор нужного слова к смысловому ряду:

– по опорным признакам – *белый, пушистый, холодный... (снег);*

– на обобщающие понятия:

а) какое слово лишнее и почему? (*час, минута, вторник*);

б) добавить нужное слово (*парта, доска, мел, ...*);

в) назвать общим словом (*кошка, собака, лошадь*).

6. Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове, выделение ударного слога. Эта работа пройдет успешней, если ребенок будет делить слова на слоги хлопками в ладоши, а на ударный слог – топтать ногой. Первоначально задание вызывает трудности, но далее дети, овладевшие данным видом анализа слова на слоги, не испытывают трудностей при переносе слов.

7. Ударный слог проще выявляется, если слово произнести протяжно, как при зове заблудившегося в лесу человека. Если потянуть дольше другого не ударный слог, а любой другой, то меняется смысл слова, либо смысл теряется совсем:

мУка – муКА;

крУжки – кружкИ.

8. Придумывание слов по заданному ритмическому рисунку:

та – сад, мак, лак, рак;

тА-та – мама, ложка, кошка;

та-тА – вода, река, сама;

та-тА-та – корова, малина.

Дается также обратное задание: заданное слово с помощью хлопков в ладоши изобразить ритмическим рисунком. Стучать

можно пальцем или карандашом, по стуку необходимо определить задуманную картинку. Используется также игра "Телеграфист" – передача слова закодированным сигналом.

9. Подбор слов к заданным схемам с гласными буквами. Эта работа нужна, т.к. дети должны запомнить, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков:

<u>А</u>	<u>АА</u>	<u>ААА</u>	<u>ОА</u>	<u>УИ</u>
рак	каша	ананас	мода	руки
мак	Саша			

10. Подбор к данному слову родственных слов: *дом – домик, домишко, домище, домовой, домашний, домоводство...*

11. Разделение слова на слоги, а затем их перестановка: *на-вес (вес-на)*.

12. Чтение слов в обратном порядке: *сон, наган, шалаи, заказ* – слова, имеющие смысл и при обратном прочтении.

13. Игра "Слово рассыпалось". Составление из данных букв слова: М, Т, С, О – мост; И, О, Н, К – кино.

14. Игра "Кто быстрее, кто больше?". Из каждой буквы данного слова придумать другие слова: МОРЕ – Мы-мох; Озеро-Оля; Роль-рок; Енот-ель.

15. Составление из двух слов одного: *голубые глаза – голубоглазый, длинные руки – длиннорукий*.

16. Придумывание лесенок слов на данную букву в определенной позиции:

<i>Оса, они</i>	<i>мир, тир</i>	<i>искра</i>
<i>Овод</i>	<i>мавр</i>	<i>блокнот</i>
<i>Озеро</i>	<i>повар, ковер, сапер, мотор</i>	<i>конокрады</i>
<i>Окорок</i>	<i>доктор, сектор, лектор</i>	

Соревнование: "Кто быстрее поднимется по лесенке?". "Лесенки" используются разные, в зависимости от уровня подготовленности детей.

17. Работа со словарными словами – словами, правописание которых надо просто запомнить. В классе вводятся специальные "картинные словарики" – индивидуальные тетради или блокноты, куда дети записывают слово, рисуют слоговые и звуковые схемы к нему, сами рисуют картинку. Предъявлять такое слово лучше с помощью загадок, чтобы возбудить интерес детей, усилить положительные эмоции, которые являются основой для запоминания информации на длительный срок. Слова берутся общеупотребительные – *дорога, сорока, корова*,

*заяц, аптека...* Такие задания развивают память и значительно сокращают количество ошибок в письменных работах.

18. Работа по профилактике ошибок в словах, имеющих приставки. Различение приставки и предлога. Приставочные глаголы движения с существительными, имеющими аналогичный предлог (по возможности); либо сравнивать парами сочетания: приставочный глагол + существительное; предлог с существительным + глагол: *отошел от магазина, вошел в класс, заехал за гараж.*

Дети должны понимать, где слово цельное, а где предлог, чтобы не отделять приставку на письме. Профилактика ведется при обучении считать с использованием считалочки, отделяя движением руки каждое слово:

*Мы по лесенке бежим*

*И считаем этажи...*

Лучше подбирать считалочки, где встречаются похожие пары предлог – приставка, чтобы закрепить механический отрыв руки на письме, когда это потребуется. Такая работа речи с движением руки, начатая в раннем возрасте, создает благодатную почву для формирования "языкового чутья" и служит основой для слитного написания приставок и отдельного написания предлогов в школьном возрасте.

19. Работа со словами, имеющими сложную слоговую структуру. Часто дети пропускают в сложных словах буквы, слоги, либо меняют их местами, поэтому важно сложные слова анализировать тщательнее. Нередко дети, уяснив для себя точно смысл слова, начинают верно произносить их и писать. Эта работа проходит интереснее, если по каждому трудному слову устроить игру типа "Поле чудес". Дети угадывают, какая должна стоять буква в данном слове.

Вызывают интерес, т.к. оказывают большую помощь в закреплении верного написания, игры на придумывание других слов с данными слогами, буквами:

<i>ПО –</i>	<i>ЛИК –</i>	<i>ЛИ –</i>	<i>НИ –</i>	<i>КА</i>
<i>поле</i>	<i>лик</i>	<i>лиса</i>	<i>ниша</i>	<i>каша</i>
<i>портрет</i>	<i>ликовать</i>	<i>лимон</i>	<i>нитка</i>	<i>калоша</i>

Слово "поликлиника" можно предложить прочесть, изменив порядок слогов. Произнесение бессмысленных слов хорошо развивает навык правильного чтения, т.к. это сложнее, чем читать знакомое слово, где дети могут прочесть по догадке

конец, зная начало. Дается инструкция: прочесть слово, поменяв местами 3-й и 1-й слоги – *лиликпоники*. Прочесть это слово по слогам, начиная с конца: *канилиликпо*.

Такие нелепицы возможны только после твердого усвоения лексического значения трудного слова, чтобы оно не было детям чуждо.

Подобные упражнения и задания позволяют, по мнению автора этих строк, усвоить азы грамотности русского языка как родного, так и неродного (иностранного) в условиях учебного билингвизма. Общие методические принципы могут быть использованы и при обучении иностранным языкам – английскому, немецкому и другим европейским языкам.

#### ПРИМЕЧАНИЕ АВТОРА:

<sup>1</sup> Под усваиваемым языком имеется в виду как иностранный (второй), так и русский (неродной второй), причем автор ни в коем случае не отождествляет процессы овладения тем или иным языком. Более того, нами принципиально разграничиваются процессы усвоения языка в условиях естественного окружения при многоязычии или учебной обстановке. В данной статье рассматриваются проблемы обучения русскому языку как иностранному (второму) в условиях учебного двуязычия. Автор уверен, что некоторые принципы применимы и при обучении любому иностранному языку.

Г.И. Сафонова (*Оренбург*)

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ**

Поступление в школу и начальный период обучения вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Но поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает тем уровнем развития, который необходим для обучения в лингвистической гимназии. Наш коллектив видит необходимость в специально организованной работе по подготовке детей к обучению в условиях гимназии.

Учитывая основные положения "Концепции гимназии № 2 г. Оренбурга" и проекта "Концепции содержания непрерывного образования", мы разработали программу по развитию

познавательных психических процессов и личностных качеств дошкольников, претендующих на обучение в лингвистической гимназии.

Учебная деятельность дошкольников организована по специально разработанному учебному плану, который составлен исходя из задач развития нашей гимназии. Работа "Школы развития" ориентируется, в первую очередь, на подготовку ребенка к обучению в лингвистической гимназии и предполагает решение многих задач. В предлагаемой статье мы остановимся на тех задачах, которые имеют немаловажное значение в успешном усвоении учебной программы, а именно, такой программы, где большая роль принадлежит успешному усвоению английского языка. К ним, в частности, относятся следующие:

- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества.

Особое значение в этой связи имеет для нас один из аспектов школьной зрелости – социальный, который включает в себя потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп.

В этом возрасте увеличивается интерес ребенка к взаимодействию и со сверстниками, и со взрослыми. Для ребенка особенно важно, что в процессе игр он сможет удовлетворить потребности своего растущего "Я", будет способен понимать, что каждый человек это нечто особое, непохожее на других людей и учитывать это в своих действиях.

При составлении программы для развития дошкольников преподаватели английского языка просили обратить особое внимание на то, чтобы в ней был предмет, который учил бы детей общаться друг с другом. Для этой просьбы есть несколько причин.

Во-первых, многие учителя отмечают, что дети сейчас иначе взаимодействуют между собой. Мы знаем, что члены семьи все меньше и меньше времени проводят друг с другом; дома люди меньше разговаривают, чаще смотрят телевизор или проводят время за компьютером. У многих родителей хватает своих личных трудностей. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью, в которой все меньше времени остается для

общения, для совместных занятий и семейных ритуалов. Взросшая потребность в деньгах заставляет родителей работать еще больше и напряженнее. Для многих детей все труднее становится нормально взаимодействовать со своими сверстниками. Учителя, работающие с дошкольниками, отмечают, что в начале занятий 14% детей можно отнести к "лидерам", еще 21% к "приветствуемым". Вызывает тревогу то, что 19% – "отвергаемые".

Во-вторых, старшим дошкольникам нужно учиться управлять своим поведением, т.е. формировать произвольность. В сфере общения это означает умение улавливать, понимать и различать чужие эмоциональные состояния; сопереживать (т.е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать – прочувствовать – его эмоциональное состояние); умение отвечать адекватными чувствами (т.е. в ответ на эмоциональное состояние товарища проявить такие чувства, которые принесут удовлетворение участникам общения). Для сопереживания и умения проявлять адекватные реакции на чужие эмоции ребенку нужен опыт совместного проживания своих эмоций и эмоций партнера по общению при различных по характеру эмоциональных воздействиях. Психологи считают, что развивать произвольность в сфере общения нужно через работу с самосознанием ребенка и тренировку его растущих функций. По мнению М.В. Осориной, для старших дошкольников в ситуациях общения очень важно наличие опор в виде поведенческих клише: "как надо делать", "что надо делать". Они особенно значимы в трудных ситуациях, где есть эмоциональное напряжение, и требуется быстрота действий. Благодаря заранее готовым поведенческим клише ребенок экономит силы и может сосредоточиться на решении главных проблем (например, учится владеть эмоциями). Таким образом, уменьшается количество стоящих перед ним задач, и появляется большая уверенность в действиях. Дети этого возраста чувствуют себя неуютно в тех ситуациях общения, где есть много переменных, которые нужно учитывать: столкновение интересов и стремлений детей с разными характерами, большая скорость событий, необходимость контролировать свое собственное поведение. Дети не успевают отслеживать ситуацию, не умеют быстро принимать решения и не могут "с лету" находить нужные слова. Тренинг коммуникативных навыков в этом возрасте позволяет вооружить детей некоторыми наборами готовых реакций на ту или иную



ситуацию. Поэтому, когда от ребенка потребуется какая-то реакция на события на иностранном языке, то у ребенка готов отклик на них хотя бы на родном для него языке.

В-третьих, многие авторы в своих исследованиях обращают внимание на зависимость успешного усвоения английского языка от наличия коммуникативных способностей. Они выделяют личностные качества человека, которые способствуют успешному усвоению английского языка. Так, например, в исследовании Т.Н. Мазурик было выявлено, что эмоциональные и общительные ученики легче овладевают иностранным языком. В своем исследовании она отмечает, что высокий уровень учебных достижений по иностранному языку очень тесно связан с высоко развитыми коммуникативными и эмоциональными способностями. В случае недостаточно высокого уровня развития коммуникативных качеств исследователь рекомендует целенаправленное использование специальных упражнений для развития коммуникативных умений с целью их развития. Особое значение придает автор организации тренингов на преодоление робости, замкнутости, формирование умения преодолевать коммуникативные барьеры в общении. По мнению М.Г. Каспаровой, в структуру иноязычных способностей можно включить эмоциональные (впечатлительность, эмоциональность, экспрессивность и др.) и коммуникативные качества (умение вступить в разговор, убедить собеседника и др.). Она также обращает внимание на то, что "в школах часто наблюдается излишне интеллектуализированный стиль общения учителя с учениками, не отвечающий возрастным особенностям школьников и не развивающий у них эмоциональность. Не во всех школах учат культуре общения, в частности, речевого общения, и, следовательно, не развивают коммуникативные качества учеников". М.Г. Каспарова отмечает, что, хотя коммуникативные качества личности в какой-то мере определяются темпераментом учеников, но, как и все психические явления, они могут меняться под влиянием специально организованного воздействия. М.К. Кабардов в своих работах выделяет коммуникативный стиль овладения иностранным языком, который характеризуется, в частности, коммуникативной активностью. Он также отмечает, что более успешными, особенно при интенсивном обучении языку, оказываются лица с коммуникативным типом овладения иностранным языком.

Изучение опыта работы преподавателей английского языка гимназии в течение ряда лет позволяет заметить, что на уроках многих учителей используются задания, которые требуют хорошего развития коммуникативных навыков учеников. Выполнение этих заданий иногда сопряжено с известными трудностями, потому что ученики не всегда обладают необходимыми навыками в общении, иногда стиль общения учителя с учеником не отвечает возрастным особенностям школьников.

Длительные наблюдения за учащимися гимназии (более 9 лет) показывают, что подавляющее большинство отлично успевающих по языку учеников действительно обладают хорошими коммуникативными способностями. Им значительно легче даются те задания, где нужно разыграть какую-нибудь сценку, проинсценировать диалог, неожиданно высказаться на ту или иную тему и т.д.

В гимназии мы учим детей культуре общения на большом количестве специальных занятий (тренинги общения, азы конфликтологии, английский театр), но начиная с третьего класса.

Разрабатывая программу, мы решили попробовать учить детей общению еще раньше, при подготовке к школе. По исследованиям Д.Б. Годовиковой, при проведении специальных занятий по общению с дошкольниками (в форме обсуждения сюжетов книг, поступков героев, в вовлечении детей в разговор об их собственных проблемах, заботах, мечтах, желаниях, успехах и неудачах) у них складывается более высокий уровень общения. Вместе с тем, у всех детей значительно повышаются показатели познавательной активности, т.е. занятия по общению оказывают влияние и на развитие речи, воображения, мышления. Развитие коммуникативных качеств будущего школьника происходит медленно, требует терпения, больших усилий и согласованных действий и со стороны учителя, и со стороны ребенка.

На уроки развития коммуникативных навыков в учебном плане "Школы развития" отводится один час в неделю. Организуя такое общение, мы стремимся к достижению нескольких целей:

– помогаем детям ясно мыслить, исследовать и анализировать реальность; помогаем детям ощутить единение с другими, т.к. легче сконцентрироваться на учебе, если чувствуешь свою принадлежность к группе;

– учим детей сочувствию, пытаемся пробудить у них интерес к тому, как мыслят и что чувствуют другие люди;

– развиваем открытость и мужество выражать свое отношение к другим; помогаем детям справиться со своими страхами и стрессом, для этого предоставляем возможность говорить и о неприятных для них вещах, внимательно выслушивая их;

– развиваем в детях чувство юмора; в нашей программе немало игр, основная цель которых посмеяться и повеселиться.

Преподаватели тщательно продумывают, кого из группы хотели бы в первую очередь вовлечь в игру. Для детей, которые слишком серьезно относятся к выполнению заданий и предпочитают не делать заданий вообще, чем сделать их недостаточно хорошо, мы предлагаем игры, которые научат их расслабляться. Эгоистичным и самовлюбленным детям особенно идут на пользу игры, направленные на эмпатию и сочувствие. Неуверенные в себе дети могут развить в себе недостающие качества с помощью игр, направленных на повышение самоуважения. Конечно, эти игры окажутся полезными и для остальных детей, но, выбирая игру, мы видим конкретных детей, которым эта игра поможет больше, чем другим. Особое мастерство требуется от ведущего, когда происходят всевозможные отклонения от запланированного хода занятий. Эти отклонения приходится делать частью игры, но никогда не делать их причиной замечаний или наказаний "провинившегося" ребенка.

Дошкольникам предлагаются различные игры. Элементами игр являются специальные упражнения, которые можно разделить на следующие группы:

1) упражнения, направленные на преодоление замкнутости, пассивности, скованности, а также на двигательное раскрепощение (тренинг мышечного расслабления, игры-релаксации; их выполнение очень хорошо проходит под музыку);

2) упражнения, направленные на знакомство с эмоциями человека (распознавание эмоций по пиктограммам, этюды на выражение различных эмоций, описание музыки по шкалам, описание своего настроения, выработка рекомендаций для товарищей, как справиться с тем или иным состоянием);

3) упражнения, направленные на развитие внимания детей к самому себе, своим чувствам, переживаниям (психологические автопортреты, составление рассказов по теме, обсуждение того,

что мешает ребенку быть таким, каким он хочет; как ему избавиться от этих помех; рассказы о том, что они любят делать, а что не любят, за что их можно ругать, а за что хвалить);

4) упражнения, направленные на развитие у детей навыков совместной деятельности, сотрудничества, чувства общности, принадлежности к группе, формирование внимательного, доброжелательного отношения к людям и друг к другу;

5) упражнения, направленные на формирование внимания, развитие воображения, любознательности, навыков учения, сосредоточенности.

Игры и упражнения, направленные на развитие языка жестов, мимики и пантомимики, на понимание того, что, кроме речевых, существуют и другие средства общения, используются в играх всех направлений (детям предлагается сказать друг другу фразу через стекло, рассказать сказку без слов, изобразить движения и поведение овощей, животных). К примеру, вместо того, чтобы кричать и плакать, выражая свое горе или свою проблему, пусть даже очень небольшую, ребенок может показать эту эмоцию с помощью мимики или жестов. При этом достигается цель привлечь к себе внимание, снижаются импульсивные эмоциональные реакции ребенка. Или, например, детям легче прочувствовать свою принадлежность к группе, выразить свои чувства, когда они могут задействовать свое тело. В игре есть возможность внутренне разрядиться, выразив глубоко спрятанные чувства.

Требуется немало времени, чтобы коммуникативные навыки выработались и стали прочными и устойчивыми, поэтому, чем раньше мы начинаем развивать их в детях, тем более мы можем быть уверены в том, что они смогут проявить эти важные для жизни качества даже в очень сложных и неоднозначных ситуациях.

Диагностика, проводимая нами в конце занятий, показывает, что количественный показатель "лидеров" изменяется незначительно. Увеличивается количество "приветствуемых" – до 30%, и, что самое главное, падают неприятные показатели – уменьшается количество "отвергаемых" до 7%.

Мы не утверждаем, что наши занятия гарантируют ребенку и родителям успешность обучения в школе. Однако ребенок после наших занятий приобретает навыки, которые будут необходимы ему не только в учебе, но и в обыденной жизни.

И.Н. Сипакова (*Саратов*)

## **ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

С появлением Всемирной Сети понятие общего образовательного пространства стало реальностью для огромного количества преподавателей и обучаемых, которые имеют возможность в любое время знакомиться с тем, что в данный момент происходит в области обучения иностранному языку в стране, Европе, мире. Особое значение Интернета как ресурса языкового и методического самообразования имеет для профессионалов, работающих на начальном этапе, поскольку именно здесь происходят наиболее динамичные изменения, и наблюдается уникальный рост количества обучаемых.

В этом отношении значительный профессиональный интерес представляют сайты Международной ассоциации учителей английского языка как иностранного (International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)) и, в рамках этой Ассоциации, – Группы специальных интересов (Young Learners Special Interest Group (YL-SIG)). Как отдельная группа в рамках Международной ассоциации она была сформирована 15 лет назад и, имея сейчас более 500 ассоциированных индивидуальных и коллективных членов во всём мире, занимается вопросами теории и практики обучения английскому языку детей. Целью группы является распространение информации об актуальных событиях в обучении Young Learners. В рамках деятельности этой группы дважды в год проводятся конференции по теории и практике обучения английскому языку и предоставляется информация о других конференциях и семинарах по этой проблеме, а также публикуется Информационное письмо с регулярно обновляемой информацией и контактными списками электронных адресов.

Список веб-сайтов этой группы – Links for Primary ELT (<http://www.iatefl.com>) – содержит более 70 адресов с гиперссылками. Очевидно, поэтому наш обзор этого гигантского объёма информации будет весьма схематичным. Список охватывает три раздела: "Контакты для преподавателей", "Контакты для учащихся/преподавателей" и, наконец, очень актуальный в настоящее время раздел "Интегрированное обучение английскому языку" – "English across the Curriculum-Subject Studies". В этом

разделе имеются подтемы: "Все предметы", "Изобразительное искусство", "Музыка", "Образование", "История", "География", "Биология", "Естественные науки", "Математика".

Несомненным достоинством материалов многих сайтов является их практическая направленность – их можно распечатать и сразу же использовать на уроке. Так, в разделе "Английский и математика" всем известная сказка "Три поросёнка" представлена в виде математического теста. Текст сказки разбит на 30 блоков, состоящих из одного или нескольких предложений, которые заканчиваются вопросом. В случае необходимости можно пользоваться ключом.

– Жили-были три поросёнка в возрасте 2, 4 и 6 лет. Это чётный или нечётный возраст?

– Поросёнок № 1 строил дом 2 дня по 3 часа в день. Сколько времени он работал?

– Поросёнок № 3 работал 16 часов. На сколько больше он работал, чем поросёнок № 1?

– После обильного завтрака поросёнок № 1 проходил 3 мили, поросёнок № 2 – 4 мили, поросёнок № 3 – 5 миль. Сколько всего миль они проходили после завтрака?

– Волк подумал, что из них получится отличная еда. Если бы из каждого поросёнка получилось по 5 отбивных, сколько у меня всего будет отбивных?

– Чтобы дом из соломы рассыпался, понадобилась одна минута. Сколько это секунд? (Перевод автора).

Язык сказки, на наш взгляд, несколько выходит за рамки вокабуляра и грамматики начальной школы, но логика изложения материала такова, что его можно адаптировать до необходимого уровня. Кроме того, взяв за основу сказку-тест, можно инсценировать её, привлечь зрителей из параллельного класса и устроить командное состязание. Сама идея подобного математического теста может быть воплощена на самых разнообразных в содержательном и языковом плане текстах.

На указанных сайтах содержится большое количество тематически организованных материалов, которые также можно сразу же использовать в практическом обучении. Так, праздничная тематика, столь любимая детьми, представлена прозаическими и стихотворными текстами, играми, песнями с музыкальным сопровождением, красочными иллюстрациями.

Таким образом, материалы из Интернета в виде распечаток и/или идей вполне реально использовать в учебном процессе, даже если в учебном заведении нет пока Интернет-класса.

Н.Ю. Студеникина (*Ижевск*)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

1. Формирование звуковой культуры речи (ЗКР) у детей дошкольного возраста следует начинать с первых шагов знакомства с иноязычной речью. При этом необходимо знать особенности фонологического развития ребёнка дошкольника. Учёные отмечают (В.А. Артемов, Н.И. Лепская), что к пяти годам речевой аппарат ребёнка в основном сформирован, ребёнок обладает определённым интонационно-слуховым опытом: речевой слух функционально развит, усвоение звуков происходит не в отрыве от слова, слоги вычленяются целиком, либо вычленяется согласный, который отождествляется с целым словом, развивается грамматическая функция интонации, осознаётся смыслоразличительная возможность интонации, которая используется в сочетании с лексическими и синтаксическими средствами для противопоставлений высказываний по их цели, наблюдается тенденция к равномерному использованию различных интонационных конструкций (ИК1 – констатация факта, ИК2 – вопрос при наличии вопросительного слова, ИК3 – вопрос без вопросительного слова, ИК4 – сопоставительный вопрос, ИК5 – оценочное значение, ИК6 – значение недоумения, ИК7 – значение отрицания); интонация приобретает смыслоразличительную функцию и становится дополнительным средством передачи сообщения.

Однако, у детей дошкольного возраста наблюдаются и недостатки речи, такие как: неправильное произношение некоторых звуков, перестановка или пропуск звуков в слове, недостаточная чёткость и громкость речи, не отрегулированный темп, слабое различение некоторых звуков на слух. Эти недостатки объясняются медленным развитием моторики речедвигательного аппарата.

Процесс усвоения детьми звукового строя иностранного языка (ИЯ) происходит при непосредственном влиянии родного

языка согласно бессознательным (механическое подражание) и сознательным (сознательное внимание к существенным фонологическим признакам речевых звуков) психологическим факторам.

Первичный синтез – начальное, целостное восприятие и воспроизведение иноязычной речи строится по законам подражания. Механизмы сопричастия и замещения являются механизмами подражания. В структуре подражания В.А. Артёмов выделяет четыре элемента:

- моторные со-действия и со-переживания, сопровождающие любое восприятие действия или движения;
- эмоциональное со-переживание, необходимое при восприятии эмоционального события;
- психологическая природа подражания, состоящая из восприятия мысли со-гласия или не со-гласия;
- образ для изображения подражательных действий.

Формирование ЗКР предполагает работу над звукопроизношением, интонацией, силой и высотой голоса, дикцией, темпом речи, слухом, ритмом, речевым дыханием.

Большим потенциалом при формировании ЗКР обладает ритмико-музыкальная система упражнений, объединяющая компоненты музыкального воспитания (пение, музицирование, эксперименты с шумами, звуками, языком, слуховое воспитание) и двигательного воспитания (владение телом, танцевальное воспитание, терапия, социальное воспитание). В настоящее время таким компонентам, как владению движениями, пению, музицированию, слушанию, уделяется особое внимание в раннем языковом образовании.

В научной литературе доказана филогенетическая связь между развитием движений и формированием произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряжённости и монотонности речи, а также развивает способности к осознанному творческому объяснению окружающего мира.

Ритмика открывает большие возможности для развития основных способностей личности, она влияет на:

- способность более тонкого восприятия действительности;
- процесс познания музыкально-языковых явлений;
- процесс совершенствования функций мускулатуры и органов;



- процесс совершенствования двигательной сноровки и владения телом;
- процесс совершенствования выразительных способностей тела (мимика, жесты);
- дифференциацию выразительной способности языка (абстрактное мышление, расширение словарного запаса);
- закладывание основ и дальнейшее развитие основ поведения;
- детскую творческую активность;
- на психику в целом.

Пение является средством развития вокальных способностей и готовности к выражению; средством обучения говорению (пропевание текста); средством дифференциации восприятия действительности и формирования музыкальной памяти; средством нормализации речевого дыхания и средством побуждения к игре или движению.

Музицирование расширяет звуковые и музыкальные возможности. При пении изображение свойств звука с помощью движений (высоко – низко, громко – тихо, медленно – быстро) способствует творческому выражению ребёнка.

Ритмико-музыкальное воспитание открывает пути к дифференцированному восприятию слышимого, формирует звуковой опыт ребёнка.

Система ритмико-музыкальных упражнений включает упражнения, направленные на:

- нормализацию речевого дыхания и связанную с ним слитность речи;
- формирование умений изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр;
- правильное воспроизведение звуков и их сочетаний изолированно, во фразах, в словах, словосочетаниях и слогах;
- воспроизведение речевого материала в заданном темпе, с музыкальным сопровождением и без него;
- восприятие, различение и воспроизведение различных ритмов с музыкальным сопровождением и без него;
- умение выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами.

Например, работа над речевым дыханием и слитностью речи предполагает упражнения на вдох и выдох с одновременным произнесением согласных звуков, затем подключается постепенно

речевой материал (слоги, слова, словосочетания, предложения). Приём наращивания слогов используется для тренировки удлинённого выдоха. Работа над голосом предусматривает формирование умений пользоваться голосом нормальной высоты, от этого зависит мелодика речи, при этом важно формирование навыков выделять словесное и логическое ударение. В качестве материала для работы над голосом можно использовать рифмовки, пословицы, поговорки, двустихия, которые произносятся разным по высоте голосом с различной эмоциональной окраской. Для развития фонематического слуха используются упражнения общего типа, которые знакомят детей со звучащим словом, со звуками окружающего мира. Сначала выделяется произношение гласных звуков, затем согласных, проговариваются звуко сочетания чётко и громко, происходит знакомство с протяженностью слова через "прохлопывание" соответственно количеству слогов слова. Упражнения на различение звуков, слогов учат детей сравнивать слова по звучанию. Упражнения на идентификацию проводятся при помощи наглядности: учитель произносит слова, дети подбирают рисунки и проговаривают слова. Упражнения на темп, ритм проводятся с музыкальным сопровождением, которое является музыкально-ритмической стимуляцией в разных режимах (быстро – медленно) с использованием/не использованием предметов (отстукивание ритма мячом при одновременном проговаривании). Упражнения, содержащие только движения, без проговаривания, развивают чувство ритма, необходимого для формирования фонетически правильно оформленной речи. Многие учёные отмечают важность ритмико-музыкальных упражнений в формировании ЗКР.

Так, Е. Дубровская считает, что достаточно эффективными для формирования интонационно-слухового опыта дошкольников являются следующие приёмы: сопоставление музыкальных произведений (контрастные произведения, передающие разные чувства и настроение), использование карточек "цвет – настроение", сравнение различных интерпретаций исполнения одного и того же произведения и сопоставление двух вариантов исполнения: сольного и оркестрового.

А.Н. Утехина предлагает для совершенствования выразительности и эмоциональности речи обращение детей друг к другу на активизируемых образцах (предложения побудительные, вопросительные, восклицательные) с различными

эмоциональными оттенками: удивлённо, восторженно, задумчиво, нежно, приветливо, печально и т.д.

Формирование звуковой культуры речи в раннем языковом образовании имеет важное значение для полноценного развития личности ребёнка, который должен, как отмечает А.Н. Утехина, сенсорно насытиться наглядностью мимики и жеста, звуком и интонацией речи, цветом и созданием адекватной художественно-пространственной среды.

Л.В. Сюткина (*Ижевск*)

### **К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ)**

В последние годы в системе дошкольно-школьного образования и воспитания происходят коренные изменения. Значительное место в этой системе отводится раннему языковому образованию. И это закономерно, поскольку ни у кого не вызывает сомнений, что дошкольный и младший школьный возраст являются самыми благоприятными для усвоения иностранных языков с точки зрения психофизиологии. Но востребованность обществом интеллектуально развитой личности привела к тому, что развитию эмоциональной сферы ребёнка стало уделяться меньше внимания. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со сверстниками и взрослыми. Нарушения в общении, конфликтность и обособленность являются признаками слабой адаптивности ребёнка к окружающему миру, причинами серьёзных эмоционально-личностных проблем в будущем. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других. Ещё Л.С. Выготский [1] указывал на то, что только согласованное функционирование эмоционального и интеллектуального, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности (в нашем случае – обучение иностранным языкам в системе раннего образования).

В этом контексте огромное значение имеет развитие у детей дошкольного и младшего школьного возраста эмпатии как одного из эмоциональных проявлений. Умение слушать, понимать, принимать и чувствовать говорящего на иностранном

языке – это один из основных путей к усвоению иностранных языков детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Личностное развитие ребёнка – это основная цель дошкольного языкового образования в воскресной школе "Лингва" (при ИИЯЛ УдГУ), которая предусматривает развитие самовосприятия (воспринимаю самого себя и проживаю в этом образе), развитие межличностного восприятия: "вхождение" и "вчувствование" в состояния других (развитие эмпатии) [2: 82].

В этом аспекте есть необходимость создания дополнительного к "Азбуке общения" блока занятий, который бы включал в себя ряд специально подобранных психологических игр, упражнений и бесед, направленных на рефлексивный анализ своего эмоционального состояния и на развитие эмпатийных проявлений по отношению к окружающим: сочувствия и сопереживания. Кроме того, успешно вписываясь в программу школы, занятия, проводимые психологом по развитию эмпатии, создают специфический эмоциональный фон, который по своей сути способен помочь детям усвоить изучаемый язык, культуру страны данного языка, прививает детям коммуникативные навыки и помогает им в социальной адаптации.

Занятия по этому блоку мы предлагаем разбить на разделы. В первый раздел входят занятия, направленные на отслеживание переживаемого ребёнком эмоционального состояния в ответ на возникновение определённой эмоции. Второй раздел занятий помогает детям глубже понимать свои чувства и чувства других (сверстников и взрослых), сравнивать эти состояния между собой. Третий раздел служит для закрепления полученных на предыдущих занятиях знаний и даёт возможность детям упражняться в умении управлять своими эмоциями и эмоциональными состояниями. Кроме того, проведение диагностических срезов помогает выявить процесс и динамику развития эмпатии, а включение в сетку занятий релаксационных упражнений помогает снимать эмоциональное напряжение, возникающее в процессе обучения языкам, и сделать сами занятия более эффективными.

Хочется сказать об организации условий для проведения такого рода занятий. Для них необходима специально оборудованная и оформленная комната (интерьер, цветовая гамма, мягкая и удобная мебель, место для подвижных игр, релаксации и занятий за столами) с учётом психофизиологических особенностей детей младшего возраста.

Учёт эмоционального фактора несомненно способствует лучшему усвоению иностранных языков и повышает открытость детей к предъявляемой учителем информации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2000.

О.Г. Твердохлеб (*Оренбург*)

### **ПОНЯТИЕ "ИНСТРУМЕНТ" В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Как известно, человеку для своего существования нужна энергия, которую все организмы черпают из источников питания. Так как предки человека среди всех приматов были самыми всеядными, то каждый из источников заставлял наших предков, имеющих довольно слабые "жующие" приспособления, использовать инструменты. Лексика с инструментальной семантикой, таким образом, имеет очень давнюю историю, и потому богата и количественно, и тематически, ибо к настоящему времени "человек изобрел уже более 500 тысяч разного рода технических средств, – их уже столько, сколько сейчас видов растений на Земле...; техническая "масса" уже сравнима с массой животных" [Забелин 1986], причем каждый день на Земле появляются сотни видов новых машин [Ефремов 1999]. Среди главных участников ситуации, описываемой в лексикографическом толковании глагола, наряду с субъектом, объектом, местом исследователи единодушно называют и семантический актант *инструмент* [Гак 1968; Холодович 1970; 1979; Апресян 1972; Канцельсон 1974]. Исследованию структуры смысла инструмента посвящен лишь ряд работ В.А. Ямшановой [Ямшанова 1978; 1992], хотя частные значения этого понятия давно выделены традиционной грамматикой в связи с падежными значениями, и преимущественно творительного падежа существительного [Исаченко 1960; Мразек 1964; Светлик 1970]. Фактически изучение *инструмента* чаще шло в направлении изучения одного частного значения – *орудия* [отмечаемое еще

М.В. Ломоносовым 1752, А.А. Потебней 1958, А.В. Поповым 1881, Н.Н. Дурново 1924, Н.И. Гречем 1927]. При этом термины *инструмент* и *орудие* обычно употребляются синонимически. В толкованиях общепринятых частных инструментальных значений (орудия, средства и способа), как убедительно показывает В.А. Ямшанова, наблюдаются расхождения, ибо "даже постоянно употребляемые в иллюстративных целях примеры толкуются по-разному: ...**красками в рисовать красками** по А.А. Потебне – *орудие*, по Ю.Д. Апресяну – *средство*, по В.П. Сухотину – *орудие* или *способ*" [Ямшанова 1978]. Подобное отсутствие четких границ между понятиями *инструмент*, *способ*, *орудие* и *средство* отражается и в лексикографической практике. Так, в пяти обследованных нами толковых словарях – "Толковом словаре живого великорусского языка" В.И. Даля (в дальнейшем – ТСД), "Толковом словаре русского языка" под редакцией Д.Н. Ушакова (ТСУ), "Словаре современного русского литературного языка": в 17 томах (БАС), "Словаре русского языка" в 4 томах (МАС) и "Словаре русского языка" С.И. Ожегова (СО) – анализируемые слова трактуются, как правило, одно через другое, а именно:

– слово **инструмент** чаще определяется посредством понятия орудия, ср.: '*Инструмент – орудие*, снаряд, прибор' (ТСД); '*ручное орудие* для производства каких-нибудь работ' (ТСУ) – или реже посредством понятий "орудия и средства" (БАС; МАС), или сразу трех понятий: орудия, способа и средства: 1. *Орудие* (преимущ. ручное) для производства каких-нибудь работ. 4. О *средстве, способе*, применяемом для достижения чего-нибудь (СО);

– слово **способ** – либо через понятие "средство", ср.: '*Способ* – м. способности ж. пск. образ, род, порядок действия, устройства; лад, склад, прием, *средство*' (ТСД; в словарной статье к глаголу *способляться*); '*возможность, средство*, реальные условия для осуществления чего-либо' (БАС), либо "средство и орудие": '*материальное средство, орудие* для чего-нибудь' (ТСУ), либо без использования анализируемых лексем (СО);

– слово **орудие** – или через понятие "средство" (чаще), ср.: '*Орудие – средство* для достижения какой-нибудь цели' (БАС, СО), '*средство*, то, что служит для достижения какой-нибудь цели' (ТСУ), или через "средство" и "инструмент": '*всякое вещественное и невещественное средство, пособие*,

рычаг действий, все посредствующее между деятелем и делом; *инструмент* или снаряд, машина' (ТСД), или через "средство", "способ" и "инструмент": "1. приспособление, *инструмент*, которым пользуются при какой-либо работе. 2. *средство, способ* для достижения, осуществления чего-либо" (МАС);

– слово **средство** истолковывается при помощи понятия "способа", ср.: "*Средство* – прием, *способ* действий для достижения чего-нибудь" (ТСУ; МАС), "прием, *способ* действий для осуществления, достижения чего-либо." (БАС), или одновременно "способа" и "орудия": "1. прием, *способ* действия для достижения чего-нибудь. 2. *орудие* (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-нибудь деятельности" (СО).

Таким образом, лексикографическая практика, отражающая отсутствие четких границ между такими понятиями как *инструмент, способ, орудие* и *средство*, свидетельствует об отсутствии четкой дифференциации указанных понятий и в сознании носителя русского языка.

Г.С. Трофимова (*Ижевск*)

## **ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЭДУКОЛОГИИ**

Великий польский педагог Я. Корчак был безусловно прав, когда писал: "Нет детей – есть люди". В связи с этим представляется, что закономерности обучения как объективные, существенные, устойчивые связи между составными компонентами процесса обучения распространяются и на образование детей. Выделяют внутренние закономерности процесса обучения (связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами) и внешние – зависимость обучения от общественных процессов и условий. Демократические процессы в обществе активизировали процесс гуманизации образования, под которым современные исследователи понимают развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и учащихся, гармонизацию их отношений, интересов, создание условий для их самоактуализации. Ребенок – такой же человек! Создание для него условий для самоактуализации тем более важно, поскольку детство – это не только период

безмятежности, но и период подготовки к серьёзной взрослой жизни. В педагогической литературе описана система периодизации жизни. Суть её заключается в том, что жизнь человека состоит из периодов, продолжительностью в 12 лет каждый. Каждый новый период – это новая жизнь. Первый из них – детство. Именно тогда закладываются основы личности. В этот период у человека закладывается установка на образование, на познание мира через процесс обучения.

Второй период – период учебы (13–25 лет). Те, кто эффективно используют этот период, успешны в учебе и в жизни. Они адаптивны, здоровы и счастливы.

Третий период – (25–36 лет) зависит от того, как человек прожил предыдущий период. Он либо состоится как личность, либо скатывается на "обочину цивилизации".

Следующий период – период профессиональной зрелости, период создания своей школы, приобретения учеников. Многие ли люди самореализуются в данный период? Ценности, связанные с успешным самоосуществлением в профессиональной деятельности, по данным современных исследователей включают в себя, прежде всего, гуманистические компоненты:

- ценностное восприятие ребенка;
- ценности – знания;
- творческий характер педагогической деятельности;
- ценности самоактуализации;
- ценности – технологии;
- ценности – качества.

Анализ научно-теоретической литературы позволяет классифицировать вышеобозначенные ценности и представить их в следующей схеме (см. таблицу 1).

Таблица 1

Классификация основных гуманистических  
профессиональных ценностей будущих учителей  
(по данным И.Л. Федотенко)

<i>Ценности</i>	<i>Содержание</i>
Восприятие ребенка	Реализация потенциальных возможностей ребенка. Помощь, поддержка, забота.
Знания	Теоретико-методологический блок знаний о сущности процессов гуманизации, гуманитаризации, личностно-ориентированного подхода.



Педагогическое творчество	Ориентация на инновационные преобразования; участие в исследовательской работе.
Самоактуализация	Реализация своих личностных и профессиональных возможностей. Увлеченность профессией.
Технологии	Использование в учебном процессе дидактических (проблемных, диалоговых, игровых) и воспитательных (коммуникативных) технологий.
Качества	Гуманистическая направленность личности. Гуманистическая центрация педагога как интегративная характеристика ценностных приоритетов.

Выше представлен своего рода профессиональный идеал, который по данным нашего исследования [1] весьма далек от реальности (см. таблицу 2).

Таблица 2  
Профессиональная личность преподавателя ИЯ

<i>Ассертивность</i>	<i>Авторитарность</i>	<i>Эгоцентричность</i>	<i>Коммуникабельность</i>
расчетливость точность информированность деловитость самоконтроль	моралистичность доминирование напористость подозрительность конфликтность	настойчивость самоуверенность радикализм независимость самодостаточность	проницательность дипломатичность искусственность поведения склонность к экспериментаторству

Представленные в таблице 2 данные кластеризации профессиональных качеств личности преподавателя иностранного языка получены с помощью опроса методом анкетирования с последующей компьютерной обработкой данных. Изучение полученных результатов наводит на мысль о необходимости разработки целенаправленной программы подготовки преподавателя иностранного языка, который был бы способен реализовать идеи гуманизации образования для работы в условиях современного образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика): Монография. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 1999.
2. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб, 2000.

А.Н. Утехина (*Ижевск*)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На рубеже тысячелетий в отечественном образовательном пространстве наметились тенденции развития образования, обращенного к человеку, ориентированного на индивидуальность каждой личности. Гуманизация как основной элемент нового педагогического мышления требует коренных изменений в структурировании содержания образования. При этом функции образования не сводятся к усвоению знаний, умений, навыков; важным является его направленность на расширение и обогащение сферы и содержания человеческой субъектности.

Педагогическая наука в России открывает все новые горизонты для развития системы образования в целом и начального в частности. Одним из перспективных развивающихся направлений в отечественной педагогике является проектирование гуманитарного содержания, имеющее большие возможности для эффективного развития обучаемых [3]. В этом широком контексте становится все более очевидной необходимость разработки целостной программно-целевой стратегии развития учащихся и проектирования образовательных систем, технологий, обеспечивающих: высокую мотивацию к учению, интерес к учебе и науке, удовлетворение запросов детей и молодежи в личностном росте и профессиональном самоопределении. Все это вызывает необходимость создания нового гуманитарного содержания начального образования.

Разработанная нами педагогическая концепция проектирования гуманитарного содержания начального образования, обусловленная общеметодологическими положениями развития гуманистических отечественных и зарубежных систем обра-

зования в соответствии с исходными теоретическими положениями, предполагает: знание и учет природного развития детей как условие проектирования гуманной образовательной среды; отбор и интегративную организацию гуманитарных дисциплин для построения образовательного пространства в целях формирования у ребенка целостного представления о мире, окружающей действительности и о месте в ней человека; насыщение начального образования культурно и исторически значимым содержанием, нацеливающим на проектирование условий и средств творческого освоения детьми культуры.

Данная концепция реализуется в рамках авторской "Интегративной программы "Лингва": Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста (Ижевск, 2000), включающей модель гуманитарного содержания, конкретизация которого осуществляется внутри следующих компонентов: предметно-содержательного, предполагающего передачу детям знаний по интегрируемым гуманитарным дисциплинам; культурологического, включающего языковой, речевой, литературный, страноведческий, этнографический, музыкальный учебный материал; психолого-педагогического, в который входят общеинтеллектуальные действия по начальному овладению ребенком системой понятий, отражающей целостную картину мира, по удовлетворению интересов и потребностей каждого ребенка в основных видах деятельности: предметной (ознакомление и усвоение социо-культурных способов действий), игровой (осуществление усвоенных ребенком предметных действий), речевой (формирование и формулирование мысли для установления взаимодействия с учителем и сверстниками).

Нами определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации гуманитарного содержания: преимущество проектирования гуманитарного содержания на ценностно-целевом, содержательно-процессуальном и результативном уровнях; овладение учителем технологией личностно-гуманного педагогического действия; наличие программы и учебных пособий, в которых фиксируется содержание дисциплин гуманитарного цикла, состав усваиваемых знаний и их связей между собой, а также проектируется результат обучения.

Эффективность реализации содержательного и процессуального аспектов гуманитарного содержания обеспечивается гуманистическими принципами и технологиями,

совокупность которых определяет пятиэлементную структуру личностно-гуманного педагогического действия.

Основной признак подобной обобщённой структуры педагогического действия – создавать оптимальные условия для взаимодействия учителя и ребенка в процессе обучения-учения-научения. Действия обучающего и обучаемого по сути своей комплексны, взаимосвязаны, определяются необходимостью решения задач учебного процесса и требуют высокопрофессиональных действий учителя. Все действия учителя направлены на развитие и поддержку самооффективности ученика при создании ситуации доверия и поддержки со стороны учителя.

Структура личностно-гуманного действия состоит из пяти субструктур, объединенных учебным действием обучаемого (см. рис. 1).

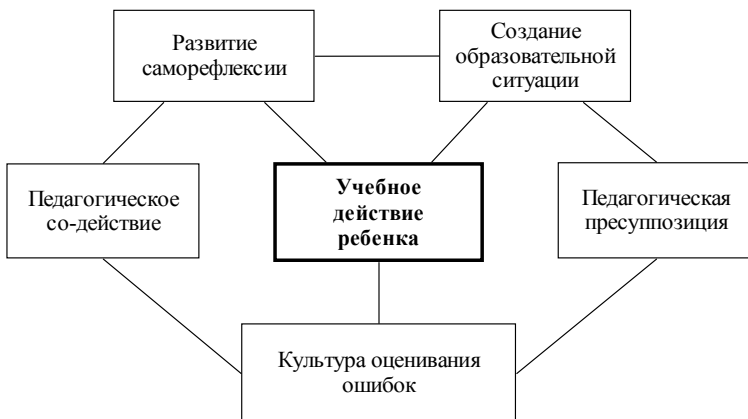


Рис. 1.

Все пять элементов структуры личностно-гуманного действия представляют собой равнозначные необходимые переменные величины профессионально-педагогической культуры учителя и культуры учебного труда ученика.

Опишем подробнее каждую субструктуру личностно-гуманного педагогического действия.

*Создание образовательной ситуации.*

Принятие обучаемого в ситуацию обучения и развития, в которой все этапы обучения спонтанно способствуют успешному усвоению гуманитарного знания. В рамках настоящего

исследования мы определяем образовательную ситуацию как специфическое взаимодействие ситуаций развития и обучения по трём следующим характеристикам:

- время осуществления процессов развития и обучения: ситуация развития определяется рамками пространства естественного развития ребёнка, ситуация обучения определяется рамками дидактического образовательного пространства;

- типы ведущей деятельности в рамках данных процессов: игра (игровое освоение мира) и учение (учебное усвоение содержания обучения);

- виды взаимодействия, в которых происходят данные процессы: в ситуации развития "ребенок-учитель" путем коммуникативно-деятельностного творческого подражания, в ситуации обучения путем личностно-гуманного взаимодействия в процессе обучения-учения-научения. В режиме взаимодействия "ребенок-ребенок" ситуация развития разворачивается в творческом игровом общении, ситуация обучения – в общении-научении.

Таким образом, образовательная ситуация раннего обучения определяет выбор способа построения гуманитарного содержания и способов его реализации:

- отбор содержания обучения происходит по критерию его ценности для общекультурного развития ребенка;

- структурирование содержания обучения осуществляется "по спирали" (расширение, обогащение гуманитарного знания на каждой новой ступени обучения);

- усвоение гуманитарного содержания происходит в трёх аспектах – коммуникативно-деятельностном, когнитивном, личностном;

- использование совокупности форм и методов активного обучения: полифункциональные упражнения коммуникативного типа; дидактические игры; упражнения для усвоения гуманитарного содержания; детские народные игры нашей страны и стран изучаемого языка; реализация проектов по определённой теме; занятия-путешествия по карте с рассматриванием и комментарием иллюстраций; беседы нарративного, эвристического, герменевтического характера.

Данные формы обучения являют собой "открытое действие". Сущностью взрослого действия является продуктивная незавершённость. Мера её продуктивности – пространство возможностей действия ребёнка. Например, учитель, наметив

план учебной деятельности, показав способ и средства для её выполнения, оставляет возможность для детской самостоятельности – фантазии и творчества. При этом учитель готов эмоционально и операционально следовать за волей детей, не теряя из виду целей педагогического процесса.

Второй элемент – *педагогическая пресуппозиция*, или предвосхищение успеха обучаемого, – создается за счет веры учителя в способность ребенка решать задачи повышенного уровня трудности и одновременно за счет создания ситуации помощи ребенку различными учебными техниками. Педагогическая пресуппозиция предполагается со стороны обоих участников учебного взаимодействия: учитель видит потенциальные возможности ребёнка, создаёт ситуации успеха, стимулируя поиск ученика, направленный на решение учебного задания. Ученик же, в свою очередь, испытывая полное доверие к учителю, полагается на его помощь и поддержку. Правильная величина (размер) пресуппозиции определяется концепциями, например, "зона ближайшего развития" Л.С. Выготского [1], "информация + 1" С. Крашена [2] и др. В этих концепциях есть нечто сходное, а именно то, что расстояние между актуальным уровнем развития и возможным будущим, предвосхищаемым, не так велико. Преодолеть его ученик может с помощью учителя, чувствуя к нему безграничное доверие.

Приведем пример из наших исследований. При обучении детей 5–8 лет дисциплинам гуманитарного цикла, например, иностранному языку, детям предъявляется содержание, в котором имеются структуры, находящиеся за пределами его языковых знаний. Для того, чтобы ребёнок понял эту избыточную информацию, учитель использует так называемую "заботливую" речь. Первой характерной чертой её является использование учителем контекста, знаний ребёнка об окружающем мире и экстралингвистических умений – мимики и жестов. Вторая характеристика "заботливой" речи заключается в том, что, несмотря на относительную простоту речи в синтаксическом плане, она не полностью приспособлена к актуальному уровню лингвистических знаний детей. "Заботливая" речь склонна становиться более сложной по мере лингвистической зрелости ребенка. Третьей характеристикой "заботливой" речи является известный принцип "здесь и сейчас". Доказано, что учителя, пользующиеся "заботливой" речью, говорят больше о том, что дети могут увидеть и понять, т.е. о непосредственном окружении.

В создании ситуации успеха обучаемых при усвоении гуманитарных знаний большую роль играют эмоциональные факторы, а именно эмоциональные фильтры. Фильтр – это элемент внутренней системы, регулирующий введение учебного материала в подсознательную область на основе так называемой психологами теории об эмоциях: мотивов, потребностей, отношения к процессу и эмоциональных состояниях обучаемых. Эмоциональные переменные величины входят в одну из следующих категорий:

- мотивация (обучающиеся с высокой мотивацией в основном преуспевают в овладении знаниями);
- уверенность в успехе (уверенные в себе обучающиеся с высокой самооценкой склонны преуспевать в обучении);
- отсутствие тревожности в личном плане или в учебной группе.

Те дети, эмоциональное состояние которых больше способствует усвоению знаний (высокие мотивы, уверенность в успехе, отсутствие тревожности в личном плане или в учебной группе), будут более открыты предъявляемой учителем информации. Те дети, отношение которых к содержанию обучения не является оптимальным, будут "брать" меньше информации. Даже если обучаемый понимает информацию, она не достигнет той части мозга, которая ответственна за механизмы овладения знаниями. Понятие "заботливой" речи и понятие эмоционального фильтра определяет статус учителя совершенно по-новому: "эффективный" учитель тот, кто может обеспечить информацией и помочь сделать её понятной для усвоения в ситуациях с низкой тревожностью.

Педагогическая пресуппозиция особенно наглядно проявляется в создании ситуации успеха, которому предшествует тщательное конструирование учебного материала на уроке при соблюдении следующих условий:

- создание эмоционального настроя, отвечающего специфике учебной деятельности детей;
- стимулирование потребности детей в восприятии учебного материала; учёт интересов детей, подготовка для восприятия детьми интересного и нужного содержания;
- включение в учебное взаимодействие детей таким образом, чтобы гарантировать его мотив;

– предвосхищение возможностей использования учебного материала каждым ребенком и возможностей реализации его потребностей в самовыражении;

– учет комплексного характера усвоения учебного материала и подключение всех видов анализаторов – зрительного, слухового, речедвигательного, моторно-графического.

Третий элемент структуры заключается в развитии *культуры оценивания ошибок*. Смысл данного положения заключается в том, чтобы "негативное" знание стало способом приобретения "позитивного" знания. Под негативным знанием мы понимаем такое знание, которое помогает избежать повторные ошибки. Только тот ученик, который знает, *что* он не должен делать, действительно знает, *что* он должен делать. Ибо совершенные ошибки и их осознание поддерживают и укрепляют позитивное знание.

В образовательной начальной школе культура совершения и оценивания ошибок имеет большое значение. Действительно, в каких пределах позволительно допускать ошибки обучаемого с тем, чтобы он мог вернуться к этому виду работы и сам исправить их. В нашей работе с дошкольниками мы стремимся предоставлять детям больше самостоятельности в таких видах, как выстраивание предметов в определенной последовательности, иллюстрация событий с помощью картинок после прослушанного рассказа. Если ребёнок ошибается, исправление учителем ошибочных действий осуществляется не мгновенно, а дается время для продумывания хода действия, затем идет рассказ учителя с показом данных решений (в качестве ключа); на другом занятии даются аналогичные задания, по результатам выполнения которых можно судить об осознании ошибки и принятии нового позитивного решения.

Особенно ценны проектные приёмы работы с детьми для рефлексии ошибочных действий. Например, перед детьми находится набор картинок с одеждой, надо отобрать всё необходимое для своего путешествия. Помимо таких ценных педагогических моментов, как самостоятельное продумывание, прочувствованное действие, ученикам предоставляется возможность планировать шаги в решении определенного задания, защищать результаты своей работы, описывать, рассказывать, устанавливать последовательность и, что особенно



важно, прийти самому к выводу об ошибочности собственного действия и необходимости его исправления.

Помня положения психолингвистов о периоде "молчания" у детей, мы в своей работе не требуем сиюминутного результата. Если условия для обучения соответствуют личностно-гуманной концепции, то каждый ребёнок в своём собственном темпе, со своей структурой или планом внутреннего действия найдёт всё то, что отвечает его чувствам, склонностям, интересам.

Четвертый элемент – *педагогическое со-действие* учителя и ученика в процессе обучения-учения-научения – предполагает активное участие учителя, латентное руководство мыслительной деятельностью обучаемого, её активизацию путём противопоставления некоторых положений, создание предпосылок для совместной рефлексии учебной деятельности, организацию дискурсивного обсуждения. Со-действуя с учеником в его мыслительной деятельности, учитель на занятиях по иностранному языку, например, проходит внутреннюю психологическую организацию процесса порождения речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности: мотивация порождения высказывания > речевая интенция > внутреннее программирование речевого высказывания > реализация внутренней программы > акустико-артикуляционная реализация речи. Такой алгоритм речепорождения учитель соблюдает при обучении речевой деятельности и со-конструирует с ребёнком процесс обучения следующим образом: создаёт мотив говорения, например, создает определённые ситуации при введении в новую тему (использует элементы "сюрпризности" при предъявлении нового материала, создаёт эффект актуальности именно данной темы для каждого ребёнка ("здесь и сейчас"), т. е. создаёт условия для взаимоотношения свойств индивидуальности и мотивации. При помощи соответствующего содержания обучения и игровой организации создаётся коммуникативное намерение, благодаря которому ребёнок включается в акт общения. В связи с необходимостью создания коммуникативной мотивации и её реализации в формировании и формулировании иноязычного высказывания разрабатываются так называемые диалогические единства, сгруппированные по коммуникативным намерениям (например, "Приветствие", "Прощание", "Просьба" и т. д.). Устанавливается связь слова и понятия. Установление места и характера связи слова и понятия в процессе речепорождения диктует и закономерности овладения

значением слова. Поэтому с точки зрения обучения иностранному слову мы ориентируемся на первую функцию слова – соотнесённость с каким-либо явлением действительности, позволяющую ученику оперировать образами предметов (в том числе и сравнение с родным языком) и другую функцию – функцию анализа, которая даёт обучаемому возможность выделять в предметах наиболее существенные признаки и относить их к определённой категории. Это позволяет учителю разрабатывать соответствующие способы презентации, семантизации и активизации иноязычного слова, причём неразрывность процесса актуализации понятия и слова включает семантическую, грамматическую и артикуляционную программу высказывания одновременно. Именно эта "одновременность" актуализации моторного образа слова диктует необходимость применения так называемых "полифункциональных" упражнений для овладения иностранным словом в говорении.

Учитель определяет необходимость внутреннего программирования высказывания в процессе формирования и формулирования мысли. В связи с этим встаёт задача создания специальных упражнений для реализации внутренней программы высказывания.

Знание процесса формирования и формулирования мысли посредством языка используется учителем при управлении обучением иноязычному говорению, а именно:

– учитель, ориентируясь на эту схему, может понять, в каком звене нарушается процесс формирования и формулирования мысли, и обратить внимание обучаемого на сознательный контроль своего высказывания, указывая зону ошибки;

– учитель, разграничивая при обучении иноязычному говорению три момента высказывания – саму мысль (предмет говорения), а также средства и способ речи, понимает всю важность тщательной семантизации лексических и грамматических средств и способы включения их во внешнюю устную речь;

– учитель, осознавая ведущую роль мотива и коммуникативного намерения, продумывает способы регулирования общения от смыслового значения фразы до формулирования коммуникативной задачи, адекватной ситуации.

Выделенные нами положения помогают учителю видеть мыслительные трудности, с которыми сталкивается обучаемый в

процессе иноязычного говорения, и определять основные пути снятия этих трудностей путём:

- определения предмета говорения, т.е. о чем говорить;
- определения смыслового содержания, т.е. что говорить;
- определения логической последовательности средств и способов формулирования мысли, т.е. как говорить;
- определения путей выработки и реализации артикуляционной программы.

Как видим, учитель создаёт интеллектуальный фон обучения-учения-научения, проводит ученика по всем мыслительным операциям, прорабатывает с ним все мыслительные операции и даже со-конструирует их. Кооперация учителя и учеников обуславливает такое со-действие, что ученики при различных заданиях, в различных условиях совершают те же внутренние действия, поскольку у каждого ребёнка выработан внутренний план действия.

Пятый элемент – *развитие учеником рефлексии* собственной учебной деятельности, осознание путей и способов учения-научения. Здесь большую роль играет совместная деятельность педагога и ученика по эмоциональному осознанию обучения-учения-научения, оцениванию собственных результатов в сравнении с результатами других. Ученик конструирует и реконструирует способы выполнения какого-либо учебного задания, перепроверяет их, рефлексировать их собственным управлением и перепроверкой, оценивает процесс выполнения учебного задания и результаты. Учитель при этом использует богатую палитру учебных приемов: составляет индивидуальный план действий с ребёнком, разрабатывает с каждым стратегию выполнения учебного задания, способы оценивания, все эти приемы способствуют развитию рефлексии ребёнка над своей самоэффективностью в процессе обучения.

Переход отечественной системы образования на гуманистическую парадигму делает центральной фигурой процесса обучения ученика. Поэтому становится чрезвычайно важной задача развития ребёнком рефлексии над своей учебной деятельностью и самоэффективностью. Ребёнок учится контролировать собственное учение, он знает свои сильные и слабые стороны, он учится думать и говорить о том, где, когда и почему наступают трудности в учебном процессе, а учитель обсуждает с ним вопросы, связанные с мотивацией учения (как проявляются мотивы достижения успехов, мотивы избегания

страха и др.). Очень важно, чтобы ученик видел себя самого в учебном процессе, описывал свои успехи и неудачи, интерпретировал и оценивал их. На занятиях в школе "Лингва" мы создаем такие ситуации, где ученики после проделанного вида работы (например, просмотр видеofilьма об осенней прогулке на уроке природоведения) учатся размышлять о своём восприятии такого природного явления как ветер. При этом обращается внимание на возможные знания-представления, знания-понятия, знания-навыки и умения детей. Беседы с детьми проводятся таким образом, чтобы дети учились анализировать восприятие какого-либо явления: как конкретно протекали мыслительные операции (например, ребенок узнает силу и особенности ветра через слуховые впечатления, благодаря чему пробуждается звуковая импровизация и т.д.), насколько эмоционально дети подходили к учебному процессу, и какие мотивационные силы они испытывали, какую концентрацию внимания проявляли.

Не все дети могут анализировать собственное учение, поэтому мы стремимся к тому, чтобы ученик видел себя как человека, который строит картину мира через свой процесс учения-научения и оценивает свою самоэффективность в этом процессе. Чтобы научить детей управлять собой и контролировать свои учебные действия после прохождения темы, мы давали такие задания: чему, по их мнению, они научились; в чем у них были трудности; насколько осмысленно они усваивают проработанный материал; какие мотивационные проблемы у них имеются.

Проведение бесед по учебной деятельности способствует осмысленному овладению культурой учебного труда, что делает возможным на старших ступенях обучения разрабатывать стратегии учения, учебные технологии и концепции самооценки.

Как видим, пять описанных элементов являются структурными частями подвижной системы, т.е. речь идёт не о цепи сменяющих один за другим элементов, а об одновременной, тесной взаимосвязи элементов. Форма этой структуры такова, что её элементы одновременно укладываются в отдельные действия учителя и учеников в процессе обучения-учения-научения.

Изложенная концепция структурирования гуманитарного содержания начального образования обусловлена философским, общенаучным и технологическим уровнями методологии и теории развития отечественных и зарубежных гуманистических образовательных систем и исходными теоретическими

положениями о знании и учете природного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также аксиологическим подходом к отбору и организации содержания обучения.

Теоретические и практические основы структурирования содержания раннего языкового образования могут служить методологическим ориентиром в создании вариативных программ обучения и развития детей на начальной ступени в школах разного уровня.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Собр. соч. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
2. Сластенин В.А. Стратегические направления развития теории педагогического образования // Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры. Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета, 1999. С. 7-10.
3. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2000.

А.Н. Утехина, Н.А. Бердышева (*Ижевск*)

#### **РОЛЬ РУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА**

В ходе изучения физиологии речи выявилось исключительное значение тонких движений пальцев рук для формирования функций речи. Связь функции кисти руки и речи оказалась настолько тесной и значимой, что тренировку пальцев рук мы считаем возможным рассматривать как мощный физиологический стимул для развития речи детей. Ребенок инстинктивно стремится использовать этот фактор, он тянется ко всем предметам, пытается манипулировать ими.

С давних времен жесты тесно связаны с речью. Жесты были первой формой общения первобытных людей; особенно велика здесь роль руки – она дала возможность путем указательных, очерченных, оборонительных и других движений развивать тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись.

Позднее жесты стали сочетаться с возгласами, выкриками. Прошли тысячелетия, пока развилась словесная речь, но она долгое время оставалась связанной с жестикуляторной речью.

Движения пальцев рук совершенствовались у людей из поколения в поколение, т.к. люди выполняли все более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов, все последующее совершенствование речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие руки отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы или даже выше.

Когда мы сопоставили все эти факты, то, естественно, пришли к заключению: говоря о периоде подготовки ребенка к активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикуляционного аппарата, но и развитие движений пальцев рук. Приведенные здесь факты позволяют отнести кисть руки к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки считать еще одной речевой областью мозга.

Поэтому, разрабатывая интегративную программу "Лингва", мы включили в процесс развития детской речи предмет "Ручное творчество".

В рамках нашей развивающей программы предмет "Ручное творчество" включает в себя решение следующих задач:

- развитие ручной умелости (выполнение различных практических дел, создание поделок с помощью различных инструментов, в процессе чего развиваются такие качества как точность произвольных движений руки, глазомер, аккуратность, внимание, сосредоточенность);

- развитие пространственной ориентации детей, в частности, на листе бумаги, а также в общих направлениях движения (слева направо, сверху вниз, вперед – назад); развитие у детей чувства ритма, умения согласовывать темп и ритм движений и соотносить их с речью, употребляя слова и жесты;

– развитие изобразительных и графических умений (в процессе изобразительной деятельности, а также с помощью графических и речевых упражнений).

Опишем вкратце задачи, методы и приемы, характерные для каждой из трех ступеней.

*I ступень* (5–6 лет): работа с бумагой, изготовление объемных и плоских игрушек.

Задачи:

- правильно держать ножницы и действовать ими;
- делать прямые и косые срезы, разрезать по сгибу и намеченной линии;
- вырезать округлые формы;
- совершенствовать умения в работе с бумагой: сгибать лист пополам, вчетверо, в разных направлениях;
- получать квадрат из прямоугольника;
- создавать из бумаги объемные фигуры на основе цилиндра, конуса.

Методы и приемы:

- словесное объяснение и показ способа действия;
- индивидуальная работа;
- игровые приемы (пальчиковые игры, обыгрывание процесса работы);
- специальные упражнения "рука в руку".

*II ступень* (6–7 лет): работа с бумагой.

Задачи:

- продолжать знакомить детей со способами работы с бумагой и совершенствовать ранее сформированные навыки;
- продолжать совершенствовать навыки в работе по технике оригами (более сложные конструкции);
- изготовление коробочки из четырехугольника и игрушки на ее основе;
- учить использовать разную по фактуре бумагу.

Методы и приемы:

- словесные указания, учитывающие личный опыт ребёнка;
- показ способа действия, предусматривающий усложнение вида ручной деятельности;
- игровые приёмы, включение поделок в рассказ, обыгрывание ситуации (на родном и иностранном языках).

*III ступень* (7–8 лет): бумажная пластика.

Задачи:

- знакомить с техникой бумажной пластики;
- изготавливать различные объемные формы и игрушки-забавы на их основе;
- учить детей работать коллективно (ставить цель, коллективно разрабатывать план действий, добиваться результата, подчиняя свои интересы решению учебно-творческого задания);
- учить создавать композиции с учетом различных требований (законченность, цвет, колорит и т.д.);
- давать возможность детям развивать творческое воображение.

Проследим ручную деятельность детей в рамках трехступенчатой интегративной программы "Лингва". В октябрьском блоке первой ступени мы берём тему "Знакомство", где дети на уроках иностранного языка знакомятся со страной изучаемого языка, друг с другом, с учителем; на уроке русской словесности дети получают сведения о появлении и значении слова "здравствуйте" и правилах вежливости в ситуации приветствия, на занятии "Окно в природу" знакомятся с природными явлениями и учатся приветствовать их. В "Творческой мастерской" дети мастерят "улиток", дают им имя, знакомят их друг с другом.

При прохождении темы "Осень" дети вырезают листья из цветной бумаги, составляют из них букеты и осеннее панно, закрепляя таким образом названия цветов в русском и иностранном языках.

При прохождении темы "Зимние праздники" дети мастерят игрушки для украшения ёлки, постигая искусство оригами, готовят к празднику общую работу – волшебный рождественский конверт.

Как видим, в каждой теме, прорабатываемой на занятиях родным и иностранным языком, идёт активизация учебного материала, "проживание" и осмысление его, манипулирование предметами ручного творчества для тренировки языковых явлений. Причем, в ручной деятельности детей мы следуем общепедагогическим принципам:

- от простого к сложному (от изготовления цветов, зверушек, птичек к комбинированию коллажей, панно);
- тематическая связь с предметами языкового цикла;



– дифференцированный подход к детям в определении и дозировке учебных заданий, а также создание ситуаций успеха в коллективной деятельности детей;

– возможность почувствовать результаты своей творческой работы в изготовлении поделок-подарков для родителей и близких, для музея ручного творчества детской школы "Лингва";

– организация творческой деятельности детей по принципу "открытого действия", т.е. учитель, показав способ и средства для выполнения творческой работы, оставляет возможность для детской самостоятельности – фантазии и творчества.

Нами было проведено экспериментальное исследование по выявлению возможностей активизации развития речи ребёнка. При проведении экспериментального обучения мы исходили из того, что активизация речи дошкольников может осуществляться по двум направлениям: овладение детьми речью на языковых занятиях (по иностранному и родному) и применение полученных знаний на занятиях "Ручного творчества". Интегративная программа "Лингва" задаёт при этом широкий круг условий: физические (материалы для ручного творчества и возможность работать с ними); социально-эмоциональные (создание ситуации успеха в условиях внешней безопасности, поощрение творческих проявлений); психологические (создание внутренней безопасности ребёнка, развитие чувства раскованности и свободы); интеллектуальные (развитие умения решать творческие мыслительные задачи: называть изготовленные предметы на иностранном и родном языках, подбирать для них обобщающее слово; включать изготовленные персонажи в диалогическое общение, придавая им определённый характер и образ действия, развивать, таким образом, интуицию, подразумевающую знания, эмоции, моральные и ценностные суждения).

Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о положительном влиянии занятий "Ручного творчества" на речевое развитие ребёнка, а именно: обогатился словарный запас детей, дети производят операции обобщения, удерживают в памяти речевые цепочки разной длины, демонстрируют диалогическую и монологическую активность. Большинство детей овладели элементарными учебными действиями на продуктивном уровне: демонстрируют знание иностранных слов с помощью картинок, игрушек, выстраивают грамматические

структуры; изображают повадки и голоса зверушек; выполняют задания в рисунках и аппликациях; используют навыки ручного творчества, работая над проектными заданиями в группе.

Таким образом, интегративное обучение языку и ручному творчеству создаёт условия для целостного развития личности, для взаимодействия детей с действительностью в процессе их социализации и поощрения в усвоении культурно и социально обусловленных способов поведения и открытого выражения интересов и творческих импульсов.

М.В. Фадеева (*Петрозаводск*)

### **РОЛЬ СПЕЦКУРСА "РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ" В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАННЕМУ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Изучение содержания и технологии обучения студентов, анализ профессиональных функций выпускников факультета дошкольного образования показывает, что важной научной проблемой выступает поиск путей, обеспечивающих полноценную подготовку специалистов по раннему языковому образованию дошкольников.

Среди проблем речевого развития ребенка важное место занимает вопрос о развитии словесного творчества, т.к. именно этот период дошкольного детства является сензитивным для его формирования.

В теории дошкольного образования словесное творчество рассматривается в различных аспектах. В центре внимания исследователей находится вопрос соотношения творчества и обучения (Н.А. Ветлугина, В.А. Глоцер, Л.А. Пеньевская, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Е.А. Флерица), определение педагогических условий формирования творчества дошкольников в сфере музыкальной, изобразительной, речевой деятельности (Л.Н. Комиссарова, Г.Н. Пантелеев, Л.В. Пантелева, Л.С. Фурмина, А.И. Чемортан, А.Е. Шибицкая), взаимозависимости между речевым развитием детей и их творчеством (О.С. Ушакова).

Словесное творчество оказывает существенное влияние на общую речевую культуру дошкольников: позволяет ребенку

выступать инициатором речевого общения, предполагает умение образно, точно, выразительно излагать свои мысли.

Потребность выразить свои мысли и чувства в собственном произведении связана для ребенка с переживанием наивысшей интеллектуальной активности, поэтому руководство взрослых этим процессом должно быть продуманным и профессиональным.

Возможности учебного процесса в вузе должны в полной мере использоваться для формирования у студентов аналитических умений и навыков, позволяющих определить оптимальные пути речевого взаимодействия с ребенком.

Решению этих задач и способствует спецкурс "Развитие словесного творчества дошкольников". Его цель – сформировать у студентов обобщенное представление об уровне разработанности проблем детского словесного творчества, познакомить с содержанием и методами формирования творческих речевых умений у детей дошкольного возраста.

Одним из наиболее доступных и педагогически эффективных средств формирования словесного творчества является фольклор. Его влияние на детские сочинения прослеживается в близости тематики детских произведений фольклорным текстам, вариативности фольклорных сюжетов, создании комических ситуаций за счет использования межстилевой лексики, заимствовании персонажей из знакомых детям текстов, четкой ритмической организации детских сочинений.

Большое внимание на занятиях уделяется ознакомлению студентов с логически-смысловыми и лингвистическими особенностями фольклорных произведений. Необходимость таких занятий обусловлена рядом причин.

Во-первых, глубокое и полное понимание детьми произведений устного народного творчества требует адекватного восприятия языкового своеобразия фольклора, что представляет значительную трудность для воспитателей дошкольных учреждений. На занятиях по развитию речи в детском саду фольклорные и литературные тексты рассматриваются как явления одного порядка. Следует учитывать, что в фольклорном тексте языковые средства выразительности представлены гораздо рельефнее, они непосредственно связаны со своеобразной структурой фольклорного произведения, композицией, идейным содержанием.

Во-вторых, несмотря на то, что произведения малых фольклорных форм используются в работе с детьми, начиная с

раннего возраста, даже старшие дошкольники допускают значительные ошибки при определении жанра произведения. Следует чаще знакомить детей с играми и упражнениями, позволяющими понять специфические особенности разных жанров устного народного творчества.

В-третьих, большинство фольклорных текстов отличается четкой ритмической организацией с преобладанием хореических и ямбических размеров. Дети часто не имеют представления об особенностях поэтического языка произведения. Понятие "рифма", "ритм", "звукопись" могут быть усвоены дошкольниками в процессе выполнения речевых творческих заданий.

Для решения этих проблем в содержание занятий спецкурса включаются задания по разработке игровых способов взаимодействия, по созданию творческих речевых ситуаций и лингвистическому анализу фольклорных текстов.

Все это позволяет исключить репродуктивный подход к руководству речевой творческой деятельностью ребенка, поднять знание конкретных методов и приемов развития речи на уровень осмысления.

Спецкурс рассчитан на 24 часа. Основная тематика занятий:

Тема 1. Основные направления исследований в области развития словесного творчества дошкольников. Педагогические, психологические и лингвистические основы детского творчества.

Тема 2. Особенности развития словесного творчества дошкольников. Взаимосвязь обучения и творчества.

Тема 3. Этапы развития детского словесного творчества. Роль художественной литературы и устного народного творчества на начальных этапах обучения.

Тема 4. Влияние фольклора на формирование словесного творчества детей. Лингвистический анализ фольклорных текстов.

Тема 5. Особенности руководства детским словесным творчеством. Способы игрового творческого взаимодействия.

Тема 6. Показатели детского словесного творчества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л.А. Педагогика способностей. М.: Просвещение, 1974.
2. Ветлугина Н.А. Самостоятельная деятельность дошкольников. М.: Просвещение, 1980.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М., 1967.
4. Глоцер В.И. Дети пишут стихи: книга о детском литературном творчестве. М., 1964.
5. Громов Е.С. Природа художественного творчества. М.: Просвещение, 1986.
6. Гурович Л.М., Панкратова М.Л. Обучение дошкольников 5-6 лет сочинению сказок // Оптимизация учебного воспитательного процесса в детском саду. Л., 1985.
7. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. Пенза: НМЦ, 1994.
8. Лойтер С.М. Русский детский фольклор Карелии. Петрозаводск, 1991.

Р.Ф. Фаткулина (*Ижевск*)

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Процесс обучения есть не что иное, как организованное обучение, опирающееся на определенные (предполагаемые и объективно существующие) закономерности – принципы обучения.

Дидактические принципы, провозглашенные общей дидактикой и сформулированные как некие нормативные положения, которыми следует руководствоваться при обучении любому предмету и иностранному языку в частности, отражают важнейшие педагогические законы: закон социальной обусловленности процесса обучения, закон единства преподавания и учения в процессе обучения, закон единства обучения и развития личности и др. [1: 27]. "Дидактические принципы – исходные положения, призванные определять стратегию и тактику обучения в каждой "точке" учебного процесса, поскольку они связаны с целями, содержанием, методами, приемами, организацией обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимозависимости" [11: 40].

Дидактических принципов много, еще больше их формулировок, достаточно перечислить лишь некоторые из них: принцип доступности, системности и последовательности,

принцип сознательности, активности обучающихся, принцип стимулирования и мотивации и т.д.

Среди дидактических принципов в обучении иностранному языку Р.К. Миньяр-Белоручев [9], Г.В. Рогова [11] и др. выделяют следующие:

- интегрированное и дифференцированное обучение;
- учет родного языка, доступность и посильность;
- последовательность;
- прочность;
- индивидуальность;
- активность;
- наглядность и др.

Р.К. Миньяр-Белоручев делает акцент на *принципе сознательности*, реализация которого предполагает: 1) опору на родной язык; 2) осознание обучающимися стоящих перед ними задач; 3) опору на самостоятельный поиск решения и логическое мышление обучающихся; 4) включение знаний в содержание обучения [9: 33].

В разработанном Г.А. Китайгородской методе активизации личности и коллектива в качестве ведущего дидактического принципа выделяется *принцип личностно-ориентированного общения*. "Теоретические основы преподавания заложены в методе как совокупности взаимосвязанных принципов обучения. В рамках одного и того же метода может быть выстроено множество конкретных методических систем..." [5: 22].

Дидактические принципы с присущими им конкретными признаками реализуются через тот или иной метод обучения (прямой метод обучения, грамматико-переводной, коммуникативный метод и др.). Так, например, технология коммуникативного обучения иностранным языкам – обучение на основе общения – в качестве приоритетной цели имеет не изучение языка как системы (традиционный метод), а овладение речевой деятельностью, обеспечивающее формирование иноязычных речевых навыков и умений.

Обучение иностранному языку на основе общения является сущностью всех интенсивных технологий (метод Л. Гегечкори, метод Г.А. Китайгородской и др.).

Традиционное обучение отдает предпочтение формированию языковых знаний, приоритет коммуникативного метода – речевые умения и формирование на их основе коммуникативной речевой компетенции обучающихся.

Коммуникативное обучение оценивается как наиболее плодотворное направление теории и практики обучения иностранным языкам [2; 4; 5; 7; 10].

Специфичность предмета "Иностранный язык" заключается в том, что при обучении иностранному языку происходит не только усвоение новых знаний (как при обучении большинству предметов), но и формирование речевых навыков и умений. Попытки освободить обучение иностранному языку от знаний (прямые методы обучения) или от формирования навыков (грамматико-переводные методы) к положительным результатам не привели. Последнее обстоятельство вызвало необходимость в наличии собственных методических принципов – общих и частных – как закономерностей, составляющих специфику процесса обучения иностранным языкам, положенных в основу метода обучения.

К общим методическим принципам относят:

- принцип дифференцированного подхода в обучении;
- принцип управления процессом обучения;
- принцип вычленения конкретных ориентиров;
- принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам [9; 11].

От практической реализации общих методических принципов, являющихся универсальными, непосредственно зависит эффективность обучения иноязычной речевой деятельности.

*Принцип дифференцированного подхода* в обучении иностранным языкам достаточно подробно рассмотрен во многих исследованиях [2; 9; 11; 12]. Он вытекает из дидактического принципа доступности и отражает существующую динамику целей и условий обучения.

Использование различных методов и приемов обучения, а также упражнений непосредственно связано с целями и этапами обучения, с видами речевой деятельности, с речевым материалом, с возрастом обучающихся, их коммуникативными и личностными качествами и способностями. Это значит, что обучать аудированию и общению, чтению и письму следует по-разному, принимая во внимание навыки и умения каждого вида речевой деятельности и соответствующие им упражнения. Принцип дифференцированного подхода означает также, что каждый этап предполагает свои приемы обучения: *начальный этап* характеризуется в основном имитацией, отчасти репродуктивными упражнениями; *продвинутый этап* преду-

смаатривает упражнения, формирующие речевые умения, отрабатывающие сложные виды речевой деятельности.

*Принцип управления процессом обучения* базируется на дидактических принципах систематичности, последовательности, прочности знаний, приобретающих в обучении иностранным языкам особое значение, усвоение которого предполагает постоянное поступление нового речевого материала, его активизацию (повтор и тренировка) и его актуализацию (свободное употребление в речи). Следовательно, такие факторы, как динамика целей обучения, мотивационное обеспечение учебного процесса, распределение языкового и речевого материала, периодичность контроля и коррекции, требуют особого внимания.

Усвоение иностранного языка – это не только получение знаний, не только рецептивная деятельность, но и формирование своих мыслей на иностранном языке, т.е. продуктивная деятельность.

*Принцип вычленения конкретных ориентиров* положен в основу теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [3], предложившего различать три типа ориентиров: образцы действий, описание способа выполнения действия, опорные точки правильного выполнения действий. Типы ориентиров П.Я. Гальперина совпадают с тремя объективно существующими способами обучения: показом (образцы действий), объяснением (описание способа выполнения действий), подкреплением (опорные точки) [9: 30].

*Принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам* предполагает поиск стимулов, способных поддерживать положительную мотивацию у обучающихся к предмету и повысить таким образом эффективность процесса обучения. Диапазон этих стимулов разнообразен: игры, инсценировки, разработка проблемных ситуаций, заданий, связанных с поиском решения. Комплексный подход к мотивации заключается в варьировании стимулов.

Логический словарь-справочник под редакцией Н.И. Кондакова определяет мотивацию как "систему побудительных причин человеческого поведения, теоретической и практической деятельности" [6: 365]. Мотивация есть результат внутренних потребностей человека, его интересов, эмоций.

Ситуации, предусмотренные в процессе обучения для решения коммуникативных задач, способны удовлетворить



внутренние потребности обучающихся. Такие организационные факторы как технические средства обучения, средства наглядности, непринужденная обстановка общения, музыкальный фон и др., направленные на достижение внешней или внутренней (умственной) активности обучающихся, воздействуют на их аффективную сторону. Следовательно, комплексный подход к мотивации в обучении иностранным языкам представляет собой развитие важнейшего принципа активности, предполагающего активное усвоение знаний и активное участие обучающихся в процессе обучения, с использованием разнообразных внешних и внутренних стимулов. Внешняя активность способствует формированию речевых навыков и механическому запоминанию языкового и речевого материала благодаря многократному его повторению в разнообразных ситуациях общения и устных тренировочных упражнениях.

Внутренняя активность предполагает включение в процесс обучения умственной активности обучающихся, способствующей сознательному запоминанию языкового и речевого материала, что, по мнению А.Н. Леонтьева, в 25 раз эффективнее механического запоминания [8].

Реализация частных методических принципов, не являющихся постоянными, зависит от ряда причин субъективного (социальный заказ) и объективного свойства (условия обучения, индивидуальные различия обучающихся).

К частным методическим принципам относят:

- принцип устной основы;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип комплексности;
- принцип опоры на родной язык;
- принцип практической целесообразности;
- принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности.

Так, например, *принцип устной основы* говорит сам за себя и предполагает последовательность формирования видов речевой деятельности от аудирования и говорения (общения) к чтению и затем к письму; при этом базовым видом иноязычной речевой деятельности является общение.

Проведенный нами анализ принципов обучения иностранным языкам обнаружил, что авторы видят в основе своих методик не какой-то один, а несколько принципов обучения.

Принимая во внимание практическую цель обучения иностранному языку – обучение языку как средству общения, Г.В. Рогова ведущим методическим принципом считает *принцип коммуникативной направленности*, включающий в себя построение обучения иностранному языку с вовлечением обучающихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию, то есть общение на изучаемом языке [11].

Е.И. Пассов также рассматривает коммуникативный подход к обучению иностранным языкам – обучение через общение – и выделяет основные принципы построения содержания технологии коммуникативного обучения иностранному языку. Цель технологии – обучение говорению. К важнейшим условиям стимулирования речи на иностранном языке методисты относят наличие мотива высказывания, ситуативность и личностную ориентацию. Е.И. Пассов выделяет больше критериев: речевая направленность (обучение иностранному языку через общение), функциональность (как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности), ситуативность (ролевая организация учебного процесса), новизна (новизна речевых ситуаций, ведущая к непроизвольному запоминанию), личностное общение (позволяющее поддерживать коммуникативную мотивацию, обеспечивать целенаправленность говорения и формировать взаимоотношения между обучающимися), коллективное взаимодействие и моделирование [10].

*Принцип ситуативной обусловленности устно-речевых упражнений* основан на том, что за единицу организации учебного материала мы принимаем *ситуацию*.

Умение создавать речевые ситуации, связанные с жизнью, с реальными запросами и интересами обучающихся, является одним из наиболее эффективных приемов, которыми располагает преподаватель. "Речевая ситуация должна по возможности быть в процессе усвоения и особенно в процессе усвоения языковых знаний – производной от задачи речевого общения, в частности, от реальной задачи, в которую может и должен попасть учащийся в стране изучаемого языка, когда он вынужден будет действовать тем или иным определенным образом" [7: 158].

Основанная на принципе ситуативной обусловленности организация устно-речевых упражнений способствует формированию устойчивых ассоциаций и навыков у

обучающихся, развивает быструю и адекватную речевую реакцию, вытекающую из самой ситуации. Отбору подлежат лично-ориентированные ситуации, обеспечивающие естественную мотивацию общения, когда "в центре внимания оказывается сам субъект деятельности говорения – ученик с его потребностями, интересами, отношениями к высказываемой мысли" [4: 3].

Дидактические принципы, характеризующиеся своими конкретными признаками, имеют особенности реализации на практике в зависимости от метода обучения иностранному языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985.
5. Китайгородская Г.А., Самарова О.В. Принципы метода активизации: теория и практика // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / Под ред. Г.А. Китайгородской. В 2-х ч. М.: НОЦ "Школа Китайгородской", 1997. Ч. 1. С. 13-23.
6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.
11. Рогова Г.В. О принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1974.
12. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.

Р.Ф. Фаткулина  
г. Ижевск

## **ИГРА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности – один из актуальных вопросов дидактики. Реальным способом поддержания познавательных мотивов является "включение деятельности по овладению иностранным языком в деятельность, имеющую для учащихся определенный личностный смысл (игра, общение, труд, познание)" [2: 33].

Мотивация определяет значимость того, что познается и усваивается обучающимися, их отношение к учебной деятельности и ее результатам.

Особенность иностранного языка как предмета заключается в том, что учебная деятельность подразумевает иноязычную речевую деятельность, т. е. деятельность общения, в процессе которой формируются, помимо знаний, иноязычные речевые умения.

Познавательные мотивы обучающихся, содержащиеся в самой учебной деятельности, придают этой деятельности личностный смысл. Источником познавательных мотивов является осознанная познавательная потребность обучающихся.

Реальные потребности изучающих иностранный язык связаны с желанием общаться на этом языке, выражать свое мнение, пользоваться языком устно и письменно, владеть им. Последнее приводит к необходимости продуманного подбора средств и приемов обучения иноязычной речевой деятельности для поддержания мотивации. В этой связи использование игровых приемов обучения иноязычному общению приобретает особую значимость.

Проблема использования игровых технологий в организации учебных занятий в вузовской дидактике освещена недостаточно и часто носит декларативный характер. Между тем, привлечение игры как приема обучения есть действенный инструмент управления учебной деятельностью (деятельностью по овладению иноязычным общением), активизирующий

мыслительную деятельность обучающихся, позволяющий сделать учебный процесс захватывающим и интересным.

В качестве единицы организации учебного процесса мы рассматриваем ситуацию, в которой процесс усвоения языковых знаний вторичен по отношению к задачам речевого общения. Речевые ситуации придают общению естественный характер и отвечают реальным запросам и интересам изучающих иностранный язык.

Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка. Использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у обучающихся готовность, желание играть и общаться.

Игра дает обучающимся возможность не только выразить себя, действовать, но и возможность переживать и сопереживать.

С психологической точки зрения мотивация, создаваемая игрой, то есть игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивациями [4].

Переводя задачу обучения иностранному языку в задачу иноязычного общения в процессе совместной деятельности, имеющую личностную значимость для каждого участника этой деятельности, мы создаем условия для мощного скачка уровня мотивации овладения языком, речью, общением [6: 109].

На наш взгляд, методика использования игровых приемов в обучении иностранным языкам разработана, главным образом, в дидактике раннего обучения (для детей дошкольного, младшего школьного и среднего школьного возраста).

Недостаточная разработанность проблемы использования игровых технологий и недооценка их применения в вузовском обучении, о которой нами было заявлено выше, требует, по нашему мнению, серьезного внимания лингводидактов. Речь здесь идет о возможности интеграции приемов и методов, используемых в дидактике раннего обучения иностранным языкам, в вузовскую дидактику. Мы уверены, и это подтверждается на практике, использование игры как приема обучения иноязычной речевой деятельности эффективно как в детской, так и во взрослой аудитории.

Эффект игры основан на таком механизме памяти как непроизвольное запоминание. В игре обучаемые (взрослые и дети) запоминают неосознанно то, что не стремились запомнить.

В этом смысле можно говорить о зависимости запоминания от деятельности, в ходе которой оно совершается. Игра является той самой деятельностью, которая создает эмоционально-стимулирующую заинтересованность и способствует непроизвольному запоминанию [3; 5].

Дидактическая игра, используемая в обучении, представляет собой ситуацию, моделирующую реальность в целях обучения. Исследователи выделяют:

- языковые игры, предусматривающие использование раздаточного материала и создающие, таким образом, зрительные опоры; дающие возможность самостоятельного анализа обучающимися лежащего в основе игры языкового явления;

- "готовые" игры (лото, карты, кроссворды, "Морской бой", ребусы, шарады и т.п.), наполненные необходимым для обработки учебным содержанием;

- ролевые игры, являющиеся одной из форм организации речевой ситуации и превращающие познавательный процесс в потребность; ролевые игры, вместе с тем, являются в высшей степени мотивирующими.

Ролевая игра превращает познавательный процесс в потребность. Не вдаваясь в детальное рассмотрение существующих разновидностей ролевых игр, отметим лишь, что выделяют игровые ситуации, коммуникативно-направленные игры, детальные и простые. Условно можно выделить три уровня учебных ролевых игр: низший, средний и высший.

*Низший уровень* – это учебные игры со слабо выраженной коммуникативной направленностью, не имеющие ситуационной основы. Их целью является тренировка отдельных умений и навыков различных видов речевой деятельности, в том числе и общения.

*Средний уровень* – игры с четкой коммуникативной направленностью, используемые для вовлечения студентов в самостоятельную речевую деятельность, ограниченную ситуацией.

*Высший уровень* – ролевые творческие игры, имеющие ярко выраженную коммуникативную направленность.

Ролевые игры требуют от обучающихся воображения, умения перевоплощаться согласно заданной роли; умения самостоятельного выражения мысли; кроме того, они направляют внимание и мобилизуют память.

Обучение иностранному языку как речевой деятельности позволяет сохранять на высоком уровне мотивацию к изучению иностранного языка и к познавательной деятельности в течение всего периода обучения.

При интенсивном обучении иностранным языкам общение не только выступает в качестве главного мотива, средства и предмета обучения, но также приобретает статус единственно возможной формы самого процесса обучения.

*Среди аспектов, повышающих уровень мотивации, можно выделить, прежде всего:*

1. Постоянно поддерживаемый интерес обучающихся к самому процессу овладения иностранным языком, его результативность;

2. Определенные психомотивационные резервы, скрытые в самой организации учебного материала, для развития коммуникативных речевых умений и навыков иноязычного общения;

3. Среди всех стимулов, обеспечивающих "мотивационную поддержку" в обучении, наиболее мощные стимулы – социально-психологические, –связанные со складывающимися в учебной группе межличностными взаимоотношениями, с устанавливающимся в группе социально-психологическим климатом общения, диалога и сотрудничества [3; 6].

Мотивационной основой общения является коммуникативная потребность. Мотивация в обучении зависит и от психологической предрасположенности обучающихся к установке [1].

Взаимодействие преподавателя и обучающихся в процессе общения также может оказывать эмоционально-стимулирующее воздействие.

Вызывать и поддерживать общение обучающихся могут самые *разнообразные виды потребностей*: в удовлетворении познавательного интереса, в эмпатии, в самоподтверждении, в доминировании, аффилиации, т.е. общении ради самого общения и др.

Удовлетворяя потребности обучающихся, преподаватель стимулирует тем самым мотивацию. Следует, однако, отметить, что не всегда потребность в общении может стать мотивом, побудить человека к общению: нужен такой предмет общения, т.е. задаваемое смысловое содержание, которое было бы актуально и лично значимо для самих общающихся.

Учет коммуникативной потребности как внутреннего стимула общения гарантирует истинную мотивацию обучающихся, а также подлинную, внутреннюю их активность.

Основным средством создания мотивации, обеспечивающей инициативное участие обучающихся в общении, является личностная индивидуализация, основанная на учете их индивидуально-психологических особенностей. Несомненно, эти особенности влияют на характер общения, поэтому преподавателю следует принимать во внимание хотя бы некоторые из них. В процессе обучения иноязычной речевой деятельности мы учитываем следующие *индивидуально-психологические особенности обучающихся*: общительность/замкнутость как наиболее типичные черты типов характера; интеллектуальный потенциал (под которым мы понимаем уровень обучаемости); творческий потенциал, проявляющийся в умении найти подход к собеседнику, т.е. гибкость в общении; активность/реципиентность (степень инициативности в общении); соответствующая воспитанность эмоциональной сферы – радость, испытываемая от общения, или нежелание вступать в контакт. Перечисленные качества определяют коммуникативные роли общающихся, выражающиеся в двух основных линиях их поведения: либо в активном участии в речевом взаимодействии, не взирая на языковые и речевые ошибки, либо в уклонении от совместной деятельности.

Отметим, что мотивационные установки могут носить чисто учебный характер и могут быть связаны с реализацией учебных задач, либо наоборот, составлять и для обучающихся, и для преподавателя более широкую систему интересов, ожиданий и потребностей. В последнем случае учебные задачи решаются на занятиях в контексте более широкого и более личностного общения его участников. Мы не обсуждаем здесь причин этих различий, отметим лишь, что они заключаются в особенностях самого преподавателя, используемой им методики на занятиях по практике иностранного языка.

Использование речевых ситуаций и игровых приемов в обучении иностранным языкам "питают" коммуникативные, познавательные и эмоциональные потребности обучающихся и являются положительным мотивом и стимулом в овладении иноязычной речевой деятельностью.

С характером мотивации участия в занятиях тесно связана и складывающаяся на нем атмосфера доверительности,



непринужденности, естественности общения, преобладающие эмоциональные состояния обучающихся и преподавателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гейхман Л.К. Использование текстового материала в качестве мотивационной основы для говорения // Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста. Пермь, 1984. С. 6–8.
2. Дешева И.В. Применение игры для создания положительной мотивации на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений. Ижевск, 2000.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
4. Леонтьев А.А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. М., 1977.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
6. Рыжов В.В. Коммуникативная подготовка в системе обучения иностранным языкам. М.: МГПИИЯ, 1982.

Т.Н. Федуленикова, А.Н. Шарова (*Северодвинск*)

#### **ОБРАЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ В РАННЕМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Практика раннего обучения иностранному языку находит все большее количество приверженцев как со стороны обучающихся, так и со стороны обучаемых. Опыт преподавания английского языка учащимся младшего школьного возраста позволяет судить о специфике работы на данном этапе и сделать предложения по совершенствованию процесса обучения и повышению эффективности его результата.

Одним из наиболее действенных средств обучения английскому языку на младшем этапе являются, на наш взгляд, образные сравнения. Как языковая универсалия, образные сравнения служат связующим звеном между различными языками, как близкородственными, так и дальнородственными.

Независимо от принадлежности языка к той или иной генеалогической ветви его образные компаративные обороты всегда имеют основание для сравнения (адъективный компонент) и объект сравнения.

Следуя основному дидактическому принципу *от легкого к трудному*, полагаем, что целесообразно начинать обучение с образных сравнений, в которых в качестве объектов сравнения выступают конкретные предметы и явления, окружающие ребенка или знакомые ему с раннего детства. Такими объектами сравнения в компаративизмах современного английского языка часто выступают названия, представляющие флору и фауну, а также различные природные явления.

На раннем этапе изучения английского языка наиболее простыми для первичной контекстной семантизации являются сравнительные обороты, в которых в качестве объекта сравнения выступают следующие группы имен существительных:

1) названия растений:

as fair as a rose – прекрасный как роза, очень привлекательный, as brown as a berry – темный как ягода, очень загорелый, as cool as a cucumber – холодный как огурец, невозмутимый, as fresh as a daisy – свежий как маргаритка, as large as a cabbage – огромный как кочан, as red as a beetroot – красный как свекла, as ripe as a cherry – спелый как вишня;

2) названия домашних животных:

as nervous as a kitten – беспокойный как котенок, as strong as a horse – сильный как лошадь, as obstinate as a mule – упрямый как осел, as gentle as a lamb – нежный как ягненок, as fat as a pig – жирный как свинья, as greedy as a dog – жадный как собака, as patient as an ox – терпеливый как вол;

3) названия диких животных:

as brave as a lion – храбрый как лев, отважный, бесстрашный, as fierce as a tiger – свирепый как тигр, as greedy as a wolf – жадный как волк, as fleet as a deer – быстроногий как олень, as blind as a mole – слепой как крот, as cunning as a fox – коварный как лиса, as dead as the dodo – вымерший как динозавр, очень старомодный, as tricky as a monkey – проказливый как мартышка;

4) названия птиц:

as bald as a coot – круглоголовый как лысуха, совершенно лысый (от водяной птицы с белым пятном на голове над клювом), as silly as a goose – глупый как гусь, as graceful as a swan – грациозный как лебедь, as vain as a peacock – тщеславный как павлин, as wise

as an owl – мудрый как сова, as watchful as a hawk – наблюдательный как ястреб, as innocent as a dove – невинный как голубок, as horse as a crow – хриплый как ворона;

5) названия насекомых:

as busy as a bee – занятый, суетливый как пчелка, очень трудолюбивый, as lively as a cricket – живой как сверчок, as gaudy as a butterfly – пестрый как бабочка, as merry as a cricket – веселый как сверчок, as light as a butterfly – чрезвычайно легкомысленный;

6) названия явлений природы:

as clear as daylight – ясный как дневной свет, очевидный, понятный, as cold as ice – холодный как лед, бесчувственный, равнодушный, as white as snow – белый как снег, as right as rain – вполне удовлетворительный, as quick as lightning – стремительный как молния, steady as a rock – непоколебимый как скала, as hard as a stone – твердый как камень, as loud as thunder – оглушительный как гром;

7) названия металлов и других веществ:

as bold as brass – храбрый как медь, наглый, агрессивный, as bright as silver – сверкающий как серебро, as heavy as lead – тяжелый как свинец, as good as gold – очень послушный, аккуратный, as true as steel – надежный как сталь, as black as soot – черный как сажа, as black as coal – черный как уголь, as clear as crystal – чистый как кристалл, ясный, as yielding as wax – податливый как воск;

8) названия предметов домашнего обихода:

as bright as a button – сверкающий как пуговица, очень умный и сообразительный, as clean as a new pin – чистый как новая булавка, совсем чистый, as clear as a bell – звонкий как колокольчик, обладающий очень чистым звуком, as round as saucers – круглые как блюдца, широко открытые от изумления, любопытства (о глазах) и многие другие.

На втором этапе обучения английскому языку переходим к изучению образных сравнений с характерным для них расширением структурного состава за счет относящегося к объекту сравнения препозитивного определения, которое может быть выражено: а) именем прилагательным: as fat as a young thrush – тучный как молодой дрозд, as horse as an old crow – хриплый как старая ворона; б) именем существительным: as dull as ditch water – скучный как вода в канаве, as lean as an alley cat – тощий как бродячий кот, smooth as a billiard table – гладкий как

бильярдный стол; в) именем числительным: *as cross as two sticks* – неимоверно сердитый, *as like as two beans* – очень похожие, как две горошины, г) притяжательным местоимением: *as good as one's word* – совершенно надежный. Дальнейшее нарастание сложности возникает при переходе к изучению компаративизмов с постпозитивным определением объекта сравнения: *as like as two peas in a pod* – похожи как две горошины из одного стручка, *as plain as the nose on your face* – очевидный как нос на твоём лице, *as snug as a hug in a rug* – очень уютный, комфортабельный и многие другие.

И только на третьем этапе изучения образных сравнений целесообразно переходить к знакомству с компаративными фразеоматическими оборотами особой структуры, характерной только для английского языка и не имеющей место в системе современного русского языка. Особенности структурной организации таких компаративизмов заключаются в том, что основание для сравнения выражено не одним словом и даже не сочетанием слов, а целым предложением.

Конкретные условия практики преподавания английского языка младшим школьникам требуют в целях преодоления межъязыковой интерференции, в первую очередь, ознакомить учащихся с образными сравнениями, в которых объект сравнения выражен простым предложением, состоящим:

а) из двух главных членов – подлежащего и простого глагольного сказуемого: *as big as they come* – очень большого размера, *as coolly as you like* – очень холодный, резкий, *as far as it goes* – исключительный по качеству;

б) из двух главных членов предложения – подлежащего и составного именного или глагольного сказуемого: *as broad as it's long* – обладающий незначительным превосходством, *(not) as black as it is painted* – не такой страшный, *as far as something is concerned* – до определенной степени вовлечения во что-либо или влияния на что-либо, *as happy as the day is long* – очень счастлив, *as honest as the day is long* – очень честный, *as far as one can see* – до определенной степени чьего-либо суждения;

в) из трех- или четырехкомпонентного предложения: *near as kiss your hand* – очень близкий, *as near as makes no difference* – близкий до такой степени, что сводит разницу на нет, *as much as one's life is worth* – очень опасный, увлекающий себя в неприятности, беспокойства, *as true as I am sitting here* – вне

всякого сомнения, as sure as God made little apples – вполне определено и некоторые другие.

Исходя из предпринятой лингводидактической характеристики образных сравнений современного английского языка, мы разрабатываем программу и рабочие планы, позволяющие нам конкретизировать каждый этап работы с обсуждаемым языковым явлением при обучении иностранному языку на младшем этапе.

Одной из сильных сторон избранного нами пути в обучении образным сравнениям английского языка считаем тот факт, что предлагаемая методика не только позволяет дать учащимся прочные языковые знания и подготовить их к коммуникации в естественных условиях, но и создает предпосылки для дальнейшего совершенствования обучаемых в области лингвистического знания, т.к. образные сравнения, или компаративизмы, принадлежат в парадигматическом плане к уровню языковой фразеоматики, т.е. началу фразеологии.

В.М. Филатов (*Ростов-на-Дону*)

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В последние годы в большинстве книг и статей о преподавании иностранных языков (ИЯ) в нашей средней школе неизменно констатируется тот отрадный факт, что ИЯ в нашем российском обществе становятся все более востребованными, поскольку на наших глазах осуществляется интеграция России в мировое сообщество. И действительно, в конце 80-х – начале 90-х гг. потребность в людях, практически владеющих ИЯ, возросла настолько, что ИЯ стала изучать как наиболее активная часть взрослого населения на самых различных интенсивных курсах (чтобы преуспеть в бизнесе!), так и немалая часть детей в детских садах и начальных классах школы – нередко по желанию тех же взрослых – заботливых родителей, которые полагали, что в обновленной России практическое владение ИЯ может оказаться весьма полезным для будущего карьерного роста их детей.

Случилось так, что широкомасштабные эксперименты, проведенные еще в Советском Союзе (М.З. Биболетова, И.Л. Бим,

Г.И. Воронина, Н.Д. Гальскова, Н.П. Каменецкая, А.С. Кулигина, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, В.В. Пономарева, А.Н. Утехина, Г.В. Яцковская и др.), выявили и подтвердили наличие у раннего обучения ИЯ не только огромных возможностей для овладения ИЯ как средством иноязычного общения, но и несомненного развивающего и общеобразовательного потенциала. Одним словом, востребованные родителями практические цели раннего обучения ИЯ, а также не менее важные и подробно описанные методистами и учителями развивающе-воспитательно-образовательные цели прекрасно дополнили друг друга и обеспечили общее положительное отношение к обучению ИЯ в детских садах и начальных классах школы, т.е. в период с 4 (5) лет до 10 (11) как наиболее благоприятный для усвоения еще одного языка, например, иностранного.

Следует отметить, что для многонациональной России, например, для Башкортостана, Удмуртии или Дагестана двуязычие (сочетание родного и русского языков) и многоязычие (сочетание родного, русского и других национальных языков) являются обычным делом, а овладение еще одним, скажем, иностранным языком, не является чем-то необычным. Поэтому для России XXI век, провозглашенный ЮНЕСКО веком полиглотов, может стать прекрасным поводом для постепенного утверждения многоязычия в нашей стране как обычной нормы. Главное при этом – не упустить те реальные возможности, которыми располагает именно раннее обучение ИЯ или, если быть более точным, раннее языковое образование, под которым подразумевается взаимосвязанное обучение родному и иностранному языкам, а в республиках РФ – родному, русскому и иностранным языкам. Впрочем, предпочтительность именно взаимосвязанного обучения двум и более языкам давно осознана в методике обучения ИЯ и сформулирована в виде общего методического принципа учета особенностей родного языка или опоры на родной язык и/или на язык-посредник.

Идея единого подхода к предметам языкового цикла [1] находит свою реализацию в преподавании двух и более языковых дисциплин на интегративной основе. Под организацией языкового образования на интегративной основе подразумевается, с одной стороны, соотнесение разнородного учебного материала двух и более языковых дисциплин по линии знаний, способов речевой деятельности и общения, творческой активности и ценностно-смыслового аспекта овладения

языковыми дисциплинами, что в значительной степени совпадает с процедурами установления и фиксации межпредметных связей в программных и учебно-методических материалах, а с другой – использование лично и коммуникативно ориентированных технологий языкового образования, обеспечивающих реализацию межпредметных связей в рамках единого интегративного языкового курса или нескольких синхронно развивающихся языковых курсов.

Следует, однако, признать, что обучение языкам (русскому, родному, иностранному) и изучение литературы (русской, родной, народов России, мировой) в современной школе происходит по сложившейся традиции автономно, что выражается в несоординированности целей обучения, в отсутствии межпредметных связей, согласованности, преемственности в содержании и структуре курсов [3: 38].

Несмотря на то, что иностранный язык как учебный предмет до сих пор не включен в базовый учебный план начальной школы, а учителя ИЯ и родители ощущают недостаток добротных и доступных по цене отечественных УМК по ИЯ для начальной школы, преподавание ИЯ в детских садах и начальных классах школы тем не менее получает все более широкое распространение, что обостряет проблему подготовки кадров для раннего обучения ИЯ.

Первоначально предполагалось, что подготовку кадров для раннего обучения ИЯ можно организовать прежде всего в педвузах на факультетах иностранных языков, дошкольного воспитания, начальных классов, а также в педагогических училищах [2: 81]. Особенно энергично в подготовку учителей ИЯ начальной школы включились педагогические училища, которые открыли у себя дополнительную специализацию "Учитель ИЯ начальной (основной) школы". Правда, новая специализация столкнулась с теми же трудностями, что и ИЯ в начальной школе: перегрузкой студентов и нехваткой часов аудиторных занятий по ИЯ. Вместе с тем в ряде педколледжей уже накоплен богатый опыт преподавания ряда лингвистических дисциплин на интегративной основе, осуществлена интеграция психолого-педагогической и методической подготовки студентов 1-3 курсов педколледжа для проведения всех видов педагогической практики.

В то же время в целом ряде педколледжей РФ (Каменском Ростовской области, Брянском, Челябинском, Черняховском

Калининградской области и др.) организуется или уже организован повышенный уровень среднего профессионального образования по специальности 0303 "Иностранный язык", что является оперативной реакцией МО РФ на явный дефицит учителей ИЯ в начальных и даже средних классах основной общей школы.

Для профессиональной подготовки учителя ИЯ основной общей школы определены государственные требования к минимуму содержания профессиональной образовательной программы и уровню подготовки по данной специальности, предложен примерный учебный план как основа для разработки рабочих учебных планов педколледжей.

Рассмотрим главное достоинство и главный недостаток примерного учебного плана по специальности 0303 "Иностранный язык". Его несомненным достоинством является то, что на освоение дисциплин лингвистического цикла выделен вполне достаточный объем часов – 1618, из них на освоение практического курса ИЯ – 1330 часов, что существенно превышает объем часов, выделенный на освоение лингвистической подготовки студентов 1-го и 2-го курсов языковых педвузов. При таком объеме часов можно ожидать, что выпускники педколледжа смогут успешно преподавать ИЯ в 1-9 классах основной общей школы и, если того пожелают выпускники педколледжа, продолжить свое образование на факультетах ИЯ пединституты, педуниверситетов, как это имеет место в системе "Каменский педколледж – Ростовский педуниверситет".

Главный недостаток учебного плана по специальности 0303 "Иностранный язык" является продолжением его главного достоинства – выделение вполне достаточного объема часов на ИЯ, но как на единственную педагогическую специальность, что по отношению к профессиональной подготовке учителя именно для начальной школы является шагом назад, поскольку находится в явном противоречии с набирающей силу интеграцией родного и иностранного языков в единый или, по меньшей мере, взаимосвязанный курс языкового образования, интеграцией языкового образования с другими учебными предметами филологического, гуманитарного цикла. Кроме того, подготовка учителя начальной школы только по одной специальности 0303 "Иностранный язык" вступает в противоречие и с традиционным вариантом, когда математику, русский язык и два-три других



учебных предметов преподает один учитель. Если подобная тенденция подготовки кадров повышенного уровня среднего профессионального образования распространится и на другие учебные предметы, то со временем обучение и воспитание детей уже с 1-го класса будут осуществлять учителя-специалисты, число которых будет чуть ли не равно числу учебных предметов, что неизбежно будет порождать ситуацию "У семи нянек...".

В сложившейся ситуации вполне актуальной остается разработка УМК по языковым учебным предметам для начальной школы именно на интегративной основе, что, как известно, в общем и целом может привести к существенной экономии учебного времени, выделяемого на отдельные учебные предметы языкового цикла.

Тот же аргумент (экономия учебного времени) свидетельствует в пользу разработки программных и учебно-методических материалов, например, по дисциплинам лингвистического цикла по упомянутой специальности 0303 "Иностранный язык" также на интегративной основе.

Самостоятельной проблемой и перспективным направлением профессиональной подготовки кадров для раннего языкового образования является формирование и развитие у студентов педколледжей и языковых педвузов *индивидуализированных стратегий овладения иностранными языками*. В данном случае нелишне упомянуть о том, что в течение последних 10-15 лет в нашей стране постепенно формируется ярко выраженное гуманистическое, личностно ориентированное образование, в центре внимания которого находятся прежде всего интересы личности растущего человека, личностные качества и свойства ученика или студента. Между тем человек, если следовать психологическому учению Б.Г. Ананьева, имеет, по меньшей мере, четыре измерения: является индивидом, личностью, субъектом различных видов активности, индивидуальностью. Поэтому образование, если оно хочет учитывать интересы целостного человека, должно быть и личностно, и субъектно, и индивидно направленным, обеспечивать формирование, развитие и проявление у обучаемых индивидуализированных стратегий овладения, например, иностранным языком как педагогической специальностью. При построении индивидуализированных стратегий овладения ИЯ индивидуальность студента как раз и проявляется в самопознании и оптимальном сочетании, можно сказать, интеграции своих

личностных, индивидуальных, а также субъектных качеств и свойств. Однако построение индивидуализированных стратегий овладения ИЯ является сложной задачей, успешное решение которой возможно, скорее всего, с помощью преподавателя. Поэтому применительно к студентам педколлджа речь идет о совместном и целенаправленном формировании и лишь затем о развитии самими студентами собственных индивидуализированных стратегий овладения и владения ИЯ. При этом учет студентом, например, индивидуальных качеств и свойств означает учет особенностей своего собственного темперамента, своей принадлежности и склонности к преимущественно интуитивно-чувствительному, коммуникативному или, наоборот, к рационально-логическому, некоммуникативному типу овладения ИЯ. В конечном счете студент заинтересован в формировании у самого себя гибкого стиля (стратегии) овладения ИЯ, а преподаватель – в использовании гибкой методической системы обучения ИЯ, учитывающей данные о межполушарных взаимодействиях, об особом участии правого полушария в обеспечении речи на разных этапах и уровнях овладения и владения родным и иностранным языками, об участии в учебном процессе студентов как с крайними, так и с промежуточными, смешанными типами овладения языком.

Научно-методические исследования в этом направлении ведутся в Ростовском филиале Российской таможенной академии (О.Н. Бондина), Зимовниковском педагогическом колледже Ростовской области (И.Н. Гудко), Образовательном центре "АНИОН".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А., Ленская Е.А., Розанова Е.Д. Единый подход к предметам языкового цикла // ИЯШ. 1990. № 5. С. 26–35.
2. Рогова Г.В., Сахарова Т.Е. Концепция подготовки специалистов с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста // ИЯШ. 1990. № 6. С. 78–82.
3. Содержание образования в двенадцатилетней школе / Под ред. А.Ф. Киселева. М., 2000.

Л.В. Филиппова (*Стерлитамак*)

## **К ВОПРОСУ О ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВАХ**

*"Подлинное бытие язык обнаруживает лишь в диалоге..."*  
(Л.С. Выготский)

Формально под диалогом принято понимать разговор двух или нескольких лиц (полилог), причем каждое отдельное высказывание зависит от реплик собеседника, а также ситуации, в которой они (эти лица) находятся. В процессе диалога обучаемые учатся правильному построению предложений, высказываний на иностранном языке, приобщаются к общепринятым нормам речевого этикета носителей языка, их культуре, традициям. Именно в диалоге просматриваются пути достижения речевой конвенции, которая позволяет извлечь истину о мире контактирующих друг с другом людей. Но такая конвенция – дело сложное, поэтому в данной статье мы попытались обозначить только основные блоки языкового материала, который в дальнейшем обеспечит подход к решению вопроса о языковой конвенции.

Наблюдения над речевыми диалогами показали, что среди так называемых диалогических единств особое место занимают вопросо-ответные диалогические пары. Под диалогическими единствами следует понимать совокупность сменяющих друг друга реплик, коррелирующих между собой в структурном, семантическом и функциональном планах. Многие исследователи считают, что наибольшей частотностью употребления отличаются двучленные вопросо-ответные диалогические единства (в отличие от многочленных), состоящие, как правило, из реплики-стимула и реплики-реакции (В.Г. Гак, В.Д. Девкин, С.С. Беркнер, В.Л. Юхт и др.). В данном случае реплика-стимул обычно порождает реплику-реакцию, т.е. структура и семантика стимулирующей реплики определяет форму и содержание ответной реплики. Исходя из этого, можно сделать предположение, что тот, кто задает вопрос (спрашивающий), почти всегда имеет возможность как бы предсказать ту или иную реплику [5: 40].

Вопросо-ответные диалогические единства представляют собой особый фрейм, включающий какую-либо бытийную ситуацию и позволяющий адекватно охарактеризовать каждый

вопрос-ответ, поскольку знание того, что считается ответом, в определенном смысле равносильно знанию вопроса [1: 24-25].

В рамках поставленной темы рассмотрим некоторые структурно-семантические типы вопросительных предложений, функционирующих в качестве стимулирующей реплики диалогической пары. Рассматриваемые вопросо-ответные диалогические единства (с учетом типа ожидаемого ответа, вызываемого вопросом-стимулом) можно разделить примерно на три основные группы.

1. Имеющие прямой ответ на вопрос-стимул (yes/no-questions) в виде слов-предложений "Yes" или "No" и их модальных эквивалентов (sure(ly), certainly, of course, etc.).

2. Имеющие ответ в виде любой лингвистической формы (кроме "yes/no"), заполняющей недостающую информацию, скрытую в вопросительном слове, с которого начинается вопрос (специальные вопросы, начинающиеся с вопросительных слов what, who, where, why, how long, how many, etc.).

3. Имеющие ответ, выбор которого ограничен набором двух (или более) альтернатив, эксплицитно выраженных в вопросе-стимуле (альтернативные вопросы).

Безусловно, предлагаемая классификация не является универсальной, однако она позволяет четко определить специфику вопросо-ответных реплик и отграничить один тип вопросо-ответного единства от другого. Перейдем к примерам, характеризующим каждый тип вопросо-ответной пары отдельно (примеры взяты из художественных произведений и комиксов последних лет).

1. Среди диалогических единств, в которых в качестве прямых ответов выступают слова-подтверждения (Yes) или отрицания (No) или их модальные эквиваленты (sure(ly), certainly, of course, etc.), можно выделить по меньшей мере три разновидности вопросов-стимулов.

*Общий вопрос с инверсией:*

a) "Was the meat delivered?" asked Mrs. Rogers.

"Yes", said Amelia Bedelia (Peggy Parish, 1992).

b) "Have you got a city license?" he asks.

"No, I haven't", say I (O. Henry, 1977).

c) "Will you treat my case?" asks the Mayor.

"Of course, I will," says he (O. Henry, 1977).

d) "Do you carry a rabbit's foot?" said the pale man.

"No," said Lonny (O. Henry).

*Общий вопрос без инверсии*, т.е. в виде утвердительного предложения:

"The chicken – you dressed the chicken?" asked Mrs. Rogers.

"Yes, and I found the nicest box to put him in," said Amelia Bedelia (Peggy Perish, 1992).

Так называемый *разделительный вопрос* (вопрос "с хвостиком"):

"Bill," says I, "there isn't any heart disease in your family, is there?"

"No," says Bill, "nothing chronic except malaria ..." (O. Henry, 1977).

Все три структурные разновидности объединяются в один тип "yes/no-questions", поскольку они требуют подтверждения или отрицания в виде слов "Yes", "No" или их модальных эквивалентов.

Но, если общий вопрос с инверсией можно охарактеризовать как равновероятностный, или "нейтральный" (по терминологии В.Е. Шевяковой), то этого нельзя сказать о вопросе с прямым порядком слов. Общие вопросы с прямым порядком слов употребляются в том случае, если спрашивающий достаточно уверен в правильности своего предположения и надеется лишь на подтверждение своего вопроса. Отсюда и название – "утвердительные вопросы" (термин У. Чейфа). В данном случае можно встретить и опровергающие ответы, но для спрашивающего они были бы довольно неожиданными.

"Not another death?" he breathed.

"Yes" (Agatha Christie, 1978).

К диалогическим единствам "да/нет-вопросов" можно отнести вопросы утвердительного характера, имеющие при себе эмфатические структуры (do, likely, sure(ly), really, etc.), а также союзные слова so, and, but, then (слово then может находиться в конце вопроса), словосочетание so then или специфические вопросительные частицы eh, hey, etc., указывающие на стиливую отнесенность вопроса к малограмотной или фамильярной речи.

"So, children always have to obey their elders, right?"

"Yeah, 'cept I won't always be a child!" (COMICS, 2000).

Что касается разделительных вопросов, то выбор ответа зависит от структуры вопроса и определяется ею же (этой структурой), т.е. если первая часть такого вопроса утвердительная, то чаще всего ожидается ответная реплика Yes. И наоборот, если первая часть вопроса отрицательная, тогда

предполагается No-ответ. Правда, здесь возможен и ответ Yes вместо ожидаемого No.

"It did look like a steer, didn't it, old hoss?"

"Yes" (O. Henry, 1977).

Структурными вариантами ответных реплик на yes/no-questions могут быть: одиночные слова-предложения Yes и No (или их модальные эквиваленты); Yes и No, сопровождаемые краткими предикативными конструкциями, состоящими из слов-субститутов, – Yes, I do / am / can / have / must, etc., и No, she doesn't / isn't / can't / haven't / needn't, etc.; те же заместительные предикативные конструкции, употребленные абсолютно, без Yes и No, – I do / am / can / have / must, etc. She doesn't / isn't / can't / haven't / needn't, etc. Исследования показали, что употребление одиночных Yes и No составляет около 85% от общего числа ответных реплик на yes/no-questions (данные И.Б. Васильевой).

2. Отличие диалогической пары "специальный вопрос-ответ" заключается в том, что синтаксическая взаимообусловленность стимулирующей и реагирующей реплик облегчает прогнозирование последней: семантика вопросительного слова, с которого начинается специальный вопрос, позволяет однозначно определить синтаксическую модель ответной реплики. Например:

"Who shuts up the library?" "Lorrimer" (Agatha Christie).

"Who do you like best?" "You" (P. Shaffer).

В отличие от местоимения who, имеющего значение одушевленности и требующего в ответе указания только лица, вопросительные слова what, which могут предполагать в ответе как лицо, так и предмет (явление). При этом местоимения what и which употребляются и как подлежащее или дополнение, и как определение. А which к тому же всегда обозначает выбор из ограниченной группы лиц или предметов.

a) "Which leg?" "Left" (G. Greene).

b) "Which way you been traveling?" said the seedy man.

"Texas," said the red-faced man (O. Henry).

c) "What do you know about him," asks the deputy.

"He's three days old," says I (O. Henry) (здесь what – дополнение).

Специальные вопросы с when и where, имеющие соответственно временное и пространственное значение, требуют ответа, выраженного обстоятельством (наречием или предложно-субстантивной группой):

a) "When?"

"Yesterday and today" (W. Saroyan).

b) "Where is your mother?" I said.

"My mother's in Tulsa, Oklahoma," said the old man (W. Saroyan).

c) "Where do you go alone?" his mother said.

"I walk around town," he said (W. Saroyan).

Специальный вопрос с *why* характеризуется тем, что ответная реплика обычно состоит не из одного слова, а из словосочетания:

"Why?" I said.

"He figures he can't marry a rich girl, even if he is in love with her, so they quarrel"(W. Saroyan).

Ответные реплики на специальные вопросы с *how* и сочетаниями *how long / far / many / much*, etc. характеризуются большим разнообразием лингвистических форм, выраженных различными классами слов. Например:

a) "How are you going to go about it?" I ask.

"Why, the usual way," says Danver, surprised (O. Henry).

b) "How far is it to the stockade, kid?" he asks, in a husky manner of voice.

"Ninety miles," says the Black Scout (O. Henry).

c) "How long have you been sick?" I asked.

"I was taken down – ow-ouch-last night," says the Mayor (O. Henry).

d) "How is everyone?" said my father.

"Fine," I said (W. Saroyan).

Эллиптические ответные реплики являются нормой диалогической речи, а полные ответы – отклонением от нормы, что объясняется действующей в разговорной речи тенденцией к экономии языковых средств.

3. Коммуникативная установка диалогической пары "альтернативный вопрос-ответ" – выбор одной из двух (или более) альтернатив, выраженных в вопросе-стимуле. Существует две структурные разновидности альтернативных вопросов: составляющие компоненты первой разновидности идентичны по форме общим вопросам с инверсией; альтернативные вопросы второй разновидности имеют форму специального вопроса, к которому в качестве присоединительной конструкции добавляется сочетание из двух или более альтернатив, соединенных разделительным союзом *or*.

"Read yours, or do you want me to?" "You read it" (W. Saroyan).

"Who's the senior partner here, me or you?" "You" (H. Pinter).

Очевидно, что альтернативные вопросы не допускают подтверждающего или опровергающего ответа (Yes или No), типичного для "да/нет-вопросов". Специальный вопрос требует заполнения лексического пробела по усмотрению отвечающего; альтернативный вопрос предполагает сделать выбор из двух (или более) возможностей, конкретно обозначенных в самом вопросе.

В нашей работе мы попытались продемонстрировать языковой материал с учетом определенного типа диалогических единств (вопросо-ответные реплики) с тем, чтобы обозначить аспекты методического преломления данного материала. Истина о мире, о человеческом существовании полнее всего постигается в диалоге. Она всегда множественна. Не случайно источником языкового материала явились образцы художественной литературы, ибо именно они предполагают отражение фонетической, грамматической и лексической сторон языка. Исследование диалогической речи в плане предсказуемости/непредсказуемости появления ответных реплик, знание вероятностных характеристик реплик диалога позволяют целенаправленно управлять процессом обучения языку при овладении диалогической речью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белнап Н., Стил Т. Логика вопросов и ответов. М., 1981.
2. Бузаров В.В. О вероятностных отношениях между репликами вопросо-ответных диалогических единств // ИЯШ. 1988. № 1.
3. Васильева И.Б. Предложения типа Yes, I do в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1965.
4. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. М., 1963. Вып. III.
5. Fries Ch. The Structure of English. London, 1959.



Л.В. Филиппова (*Стерлитамак*)

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В последние годы в различных областях науки находит все более широкое применение новое направление моделирования учебного процесса – это так называемое *математическое моделирование*.

Моделирование освоения иностранного языка (ИЯ) представляется весьма сложной задачей, поскольку ИЯ, в отличие от других предметов, является одновременно и целью и средством обучения. Весь процесс обучения ИЯ складывается из трех равных по значимости компонентов: 1) преподаватель и его мастерство; 2) обучаемый и его стремления (усилия); 3) предмет (ИЯ), усвоение которого следует обеспечить.

Целью данной работы является попытка создания простейшей математической модели обучения ИЯ [в данном случае английского языка (АЯ)] на начальной и продвинутой стадиях овладения АЯ. Сравниваются процесс самообразования и процесс обучения АЯ при наличии преподавателя.

*1. Математическое описание процесса активного накопления знаний без участия преподавателя (самообучение).* Будем считать, что процесс соответствует накоплению знаний (или информации)  $X(t)$ . При отсутствии преподавателя в процессе обучения АЯ основными факторами, определяющими скорость накопления лингвистических знаний  $\frac{dX}{dt}$ , являются

усилия обучающегося  $u(t)$ , которые могут изменяться со временем  $t$  в процессе обучения, и естественный процесс потери накопленных знаний  $L(X)$ , например, вследствие забывания. Опишем подробнее каждый из этих факторов.

Усилия обучающегося  $u(t)$  характеризуют затраты сил, приводящие к усвоению фонетических, грамматических и лексических знаний, и измеряются количеством материала, усваиваемого им в единицу времени.

Функция потери накопленных знаний (ФПНЗ)  $L(X)$  обусловлена обычным забыванием, что является физиологическим свойством памяти. ФПНЗ определяется

количеством потерянной языковой информации в единицу времени.

Очевидно, что ФПНЗ  $L(X)$  пропорциональна количеству накопленных знаний  $X$

$$L(X) = -\alpha X, \quad (1)$$

где  $\alpha$  - индивидуальная постоянная каждого обучающегося.

Величина, обратная  $\alpha$ , равна времени, т.е.  $\tau=1/\alpha$ , в течение которого количество знаний обучающегося вследствие забывания уменьшается в  $e = 2,71$  раза (т.е. приблизительно в 3 раза). Знак минус в ФПНЗ (1) означает, что потерянные знания уменьшают скорость накопления знаний. Изложенное выше достаточно для того, чтобы составить дифференциальное уравнение, описывающее процесс самообучения английскому языку:

$$\frac{dX}{dt} = L(X) + u(t) \quad (2)$$

Подставим (1) в (2), получим

$$\frac{dX}{dt} = -\alpha X + u(t) \quad (3)$$

Обозначим начальные знания, т.е. языковую информацию в начале обучения как  $X_0$

$$X|_{t=0} = X_0. \quad (4)$$

Решение уравнения (3) при условии (4) представляется в виде

$$X = \int_0^t u(\tau) \exp(\alpha(\tau - t)) d\tau + X_0 \exp(-\alpha t). \quad (5)$$

Решение (5) состоит из двух слагаемых. Первое слагаемое представляет накопленные в процессе обучения знания

$$A(t) = \int_0^t u(\tau) \exp(\alpha(\tau - t)) d\tau, \quad (6)$$

а второе слагаемое – остаточные от исходных знания  $R(t)$

$$R(t) = X_0 \exp(-\alpha t). \quad (7)$$

Предположим, что усилия обучающегося отсутствуют, т.е.  $u(t)=0$ , тогда согласно (6) накопленные знания также равны нулю  $A(t)=0$  и общая сумма знаний представляется согласно (5) только остаточными от исходных

$$X = R(t) = X_0 \exp(-\alpha t). \quad (8)$$

График зависимости остаточных знаний к концу периода обучения представлен на рис.1 (кривая 1).

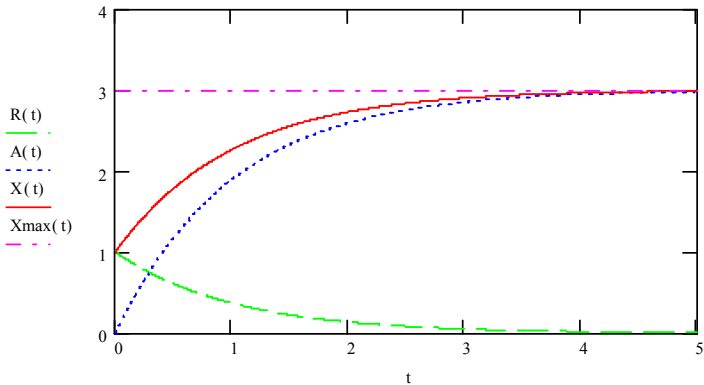


Рис.1. График зависимости накопленных знаний АЯ от времени самообучения. Обозначения: 1-  $R(t)$  - остаточные знания; 2 -  $A(t)$  - накопленные знания; 3 -  $X(t)$  - количество знаний АЯ; 4 -  $X_{max}$  - максимальные значения знаний АЯ

Из анализа кривой 1 следует, что в отсутствие усилий обучающегося накопленные знания убывают, причем скорость убывания определяется индивидуальными способностями обучаемого, так как время  $\tau$  для каждого обучающегося различно, и определяется свойствами его памяти. Если память хорошая, то  $\tau$  – велико и скорость убывания знаний невелика, если же память плохая, то  $\tau$  – мало и скорость убывания велика.

Перейдем к анализу накопленных знаний при наличии усилий обучающегося  $u(t) \neq 0$ . Для простоты будем полагать, что усилия не зависят от времени  $u(t)=u_0=const.$ , тогда накопленные знания можно представить в виде

$$A(t) = \frac{u_0}{\alpha} [1 - \exp(-\alpha t)]. \quad (9)$$

График этой функции представлен на рис.1 (кривая 2). Из анализа кривой следует, что накопленные знания возрастают, приближаясь к максимальному значению

$$X_{\max} = \frac{u_0}{\alpha} = u_0\tau. \quad (10)$$

Отсюда следует, что максимальные значения знаний пропорциональны усилиям обучающегося, и обратно пропорциональны индивидуальной постоянной (или пропорциональны  $\tau$ ). Сумма накопленных знаний

$$X(t) = A(t) + R(t) \quad (11)$$

представлена на рис.1 кривой 3. Анализ кривой 3 показывает, что знания возрастают от  $X_0$  до  $\frac{u_0}{\alpha} = u_0\tau$ , но они

могут и убывать, если  $\frac{u_0}{\alpha} < X_0$ .

Итак, в процессе самообразования знания могут возрастать только при достаточно высоких усилиях обучающегося и его хороших способностях  $\tau=1/\alpha$ . Если же  $u_0\tau < X_0$ , т.е. способности обучающегося к усвоению АЯ недостаточные и активности с его стороны не проявляется, то его знания уменьшаются.

Самым важным в изложенном выше является удивительный факт наличия предельности знаний в процессе самообучения, определяемой выражением (10). Причем время  $t$  достижения этой предельности знаний определяется индивидуальными способностями  $t=2\tau$ . Этот факт доказывает ограниченность процесса самообучения. Для повышения уровня знаний в процессе самообучения необходимо увеличивать усилия обучающегося, что определяется самомотивацией. Это важное ограничение процесса обучения может быть преодолено только при наличии квалифицированного преподавателя, обладающего достаточно высокими методиками обучения. Наличие такого преподавателя качественно меняет процесс обучения, о чем пойдет речь ниже.

2. *Процесс обучения с участием преподавателя.* Участие преподавателя в процессе обучения АЯ в разрабатываемой математической модели должно учитываться дополнительным слагаемым в уравнении (3). Очевидно, что участие преподавателя

в усвоении знаний реализуется только при наличии усилий обучающегося  $u(t)$ . При отсутствии усилия обучающегося, очевидно, и вклад преподавателя в процессе усвоения знаний равен нулю. Это означает, что дополнительное слагаемое должно содержать множитель  $u(t)$ .

Преподаватель в процессе обучения опирается на уже усвоенные знания, таким образом, дополнительное слагаемое должно содержать множитель, отражающий накопленные знания, т.е.  $X(t)$ . Вклад самого преподавателя описывается дополнительным множителем  $\Pi(t)$  – усилия преподавателя. Усилия преподавателя включают несколько компонентов, наиболее важным из которых является совершенная методика обучения, т.е. способность передачи информации в наибольшем количестве в максимально доступной обучаемому форме. Добавочное слагаемое в уравнении (1), описывающее вклад преподавателя  $K(X,t)$ , представится в виде:

$$K(X,t) = u(t) \Pi(t)X. \quad (12)$$

В результате уравнение (3) преобразуется к виду:

$$\frac{dX}{dt} = -\alpha X + u(t) + u(t) \Pi(t)X. \quad (13)$$

Решение уравнения (13) при начальном условии

$$X|_{t=0} = X_0 \quad (14)$$

имеет вид

$$X = \int_0^t u(y) \exp \left\{ \int_t^y (\alpha - u(\tau)\Pi(\tau)) d\tau \right\} dy + X_0 \exp \left\{ -\alpha t + \int_0^t u(\tau)\Pi(\tau) d\tau \right\} \quad (15)$$

Дадим анализ полученного решения для суммы накопленных знаний  $X$  в частном случае, когда усилия обучаемого  $u$  и усилия преподавателя  $\Pi$  не зависят от времени. Интегралы, входящие в (15), в этом случае легко вычисляются. Окончательное решение представляется в виде:

$$X(t) = \frac{u}{u\Pi - \alpha} \{ \exp[(u\Pi - \alpha)t] - 1 \} + X_0 \exp[(u\Pi - \alpha)t]. \quad (16)$$

Остаточные от исходных знания при участии преподавателя подчиняются согласно (16) зависимости

$$R_{\Pi}(t) = X_0 \exp[(u\Pi - \alpha)t]. \quad (17)$$

При  $\Pi=0$  из (17) получается формула (7). Однако выражение (17) существенно отличается от (7), поскольку при положительном множителе в круглых скобках

$$u\Pi > \alpha \quad (18)$$

остаточные от исходных знания могут расти по экспоненциальному закону. Такая зависимость наиболее соответствует процессу обучения, и в действительности, только при наличии экспоненциального роста знаний у обучаемого возможно освоение АЯ. При  $u\Pi=\alpha$ , уровень исходных знаний остается постоянным, тем не менее процесс обучения остается эффективным из-за наличия первого слагаемого в (16), т.е. накопленных знаний

$$A_{\Pi}(t) = \frac{u}{u\Pi - \alpha} \{ \exp[(u\Pi - \alpha)t] - 1 \}. \quad (19)$$

Предел  $A_{\Pi}(t)$  при  $(u\Pi - \alpha) \rightarrow 0$  равен

$$\lim A_{\Pi}(t) = ut. \quad (20)$$

Таким образом, при  $u\Pi=\alpha$  выражение (16) преобразуется к виду:

$$X = ut + X_0. \quad (21)$$

Хотя в (21) не входит явно усилие преподавателя  $\Pi$ , тем не менее процесс обучения сводится к линейному нарастанию знаний со временем. Это так называемый критический режим обучения, но он качественно отличается от процесса самообучения, рассмотренного выше, где суммарные знания не могут превзойти величину  $ut$ . При  $u\Pi < \alpha$  характер процесса обучения ничем не отличается от процесса самообучения, однако максимальная величина накопленных знаний  $X_{\max}^{\Pi}$  в отличие от (10) достигает значений

$$X_{\max}^{\Pi} = \frac{u}{\alpha - u\Pi}, \quad (22)$$

что может значительно превышать (10) при значениях  $\alpha$ , близких к  $u\Pi$ .

Итак, при небольших усилиях преподавателя  $\Pi$  и обучаемого  $u$ , процесс обучения недостаточно эффективен, т.е. знания лимитированы верхним значением.

При высокой квалификации преподавателя  $\Pi$  и достаточных усилиях обучаемого  $u$  накопленные знания изменяются по линейному или экспоненциальному закону. Экспоненциальный закон наиболее предпочтителен в процессе обучения.

На рис. 2 представлены соответствующие кривые накопленных знаний при участии преподавателя в образовательном процессе. Кривая 1 соответствует случаю  $u\Pi > \alpha$ , т.е. экспоненциальному росту накопленных знаний. Кривая 2 соответствует критическому случаю обучения  $u\Pi = \alpha$ , когда знания накапливаются по линейному закону. Кривая 3 соответствует случаю  $u\Pi < \alpha$ , когда рост знаний АЯ лимитирован.

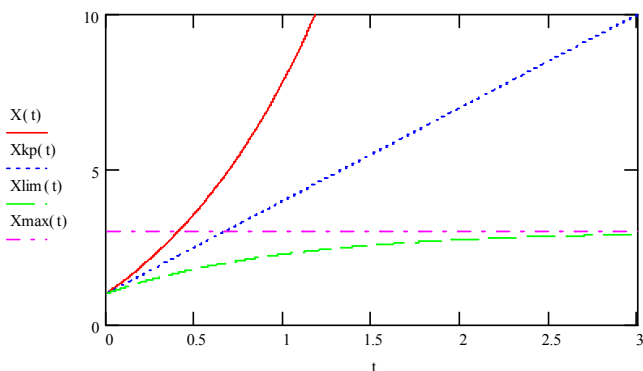


Рис.2. График зависимости накопленных знаний АЯ от времени обучения при участии преподавателя. Обозначения: 1- $X(t)$  - накопленные знания в экспоненциальном режиме обучения; 2-  $X_{кр}(t)$  - накопленные знания в критическом режиме обучения; 3-  $X_{lim}(t)$  - накопленные знания АЯ в лимитированном режиме обучения; 4- $X_{max}$  - максимальные значения знаний АЯ в лимитированном режиме обучения

Рис.2 иллюстрирует сильное различие трех рассмотренных случаев обучения, а сопоставление рис.1 и рис.2 позволяет выявить качественную разницу самообучения и обучения при

наличии преподавателя. Даже при наличии преподавателя невысокой квалификации уровень накопленных знаний существенно повышается. Видимо, этим и оправдываются затраты общества на содержание преподавателей.

Говоря о роли преподавателя, важно подчеркнуть следующие стороны его участия в процессе обучения.

Во-первых, повышение педагогического мастерства преподавателя  $\Pi$ , его квалификации и методики преподавания АЯ позволяет в условиях экспоненциального режима обучения ( $u\Pi > \alpha$ ) существенно повысить квалификацию обучаемого, т.к. увеличение  $\Pi$  даже незначительно при прочих равных условиях (усилия обучаемого и времени обучения) достигнуть более высоких результатов – таково свойство экспоненты.

Во-вторых, повышение педагогического мастерства преподавателя позволяет перевести обучаемых со способностями, близкими к критическим, из режима лимитированного роста в режим экспоненциального роста.

В-третьих, важной является мотивационная деятельность преподавателя, которая, по сути дела, приводит к повышению усилий обучаемых  $u(t)$ . Причем положительный эффект достигается в этом случае, как и в первых двух случаях.

С точки зрения контингента – все обучаемые делятся на 3 разные группы. Первая группа с высокими способностями осваивает знания в экспоненциальном (наиболее благоприятном) режиме. Вторая группа находится в условиях, близких к критическим, и их знания растут практически линейно со временем. Третья группа обучаемых подчинена закону лимитированного роста знаний. В этой группе освоение английского языка, видимо, может быть достигнуто только при увеличении усилий преподавателя  $\Pi$ , в качестве такового может быть рекомендовано репетиторство.

На практике время обучения ограничено учебным планом, количеством учебных часов и т.д. Способности обучаемых также не безграничны. Поэтому реальные факторы, которые могут быть использованы для увеличения эффективности обучения АЯ – это повышение усилий преподавателя  $\Pi$  и усилий обучаемого  $u$ .

Таким образом, в реальном образовательном процессе на первый план выдвигаются повышение уровня методических приемов и мотивационная деятельность преподавателя.



Л.В. Филиппова (*Стерлитамак*)

**ЧТО МЫ ЗНАЕМ О НИХ (ФОРМИРОВАНИЕ  
ЭТИКЕТНЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ В РАННЕМ  
ВОЗРАСТЕ НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНЦЕВ И РУССКИХ)**

*"The best way to make children good is to make them happy"*  
(Oscar Wilde)

В настоящее время, когда так много написано о жизни американцев, вероятно, многим покажется странным сама постановка вопроса. Тем не менее, на наш взгляд, следует проанализировать некоторые этикетные нормы поведения детей раннего возраста на примере американцев и русских. Стоит, может быть, взглянуть в истоки формирования характера маленького американца, посмотреть, какая же она, его детская "планета", и что способствует развитию его сознания и языка, по сравнению с теми же приоритетами в русскоязычном социуме. Знание этикетных норм поведения носителей английского языка важно не только для общения, но также для адекватного осознания феномена страны, которая в столь короткий срок добилась таких высоких результатов развития экономики и культуры.

Сравнение – основа всякого понимания. В нашем случае сравнение формирования этикетного поведения у детей раннего возраста американцев и русских поможет обнаружить "зародыши" ценнейших общечеловеческих качеств.

Факты, связанные с воспитанием маленьких американцев, важны и необходимы, на наш взгляд, на занятиях по иностранному языку как в школе, так и в вузе.

По утверждению К. Бюлера, "в первые три года жизни ребенка основной путь логического развития завершается, и нет ни одного такого принципиально нового шага в области мышления, который делает ребенок за всю последующую жизнь, и который не содержался бы в инвентаре мышления трехлетнего ребенка" [3: 60]. Естественно, поведение ребенка в конкретной социальной среде "требует от него понимания мысли других, ответа на эту мысль, сообщения собственной мысли" [4: 58].

Общеизвестно, что корни поведения человека произрастают из семьи, в которой этот человек рождается,

воспитывается и становится социальной личностью. Следует добавить, что родители (и плохие, и хорошие) хотят и делают все возможное, чтобы их дети стали уважаемыми гражданами не только того общества, в котором они выросли, но также и любого другого (чужого) общества, существующего в мире.

Но, к сожалению, сам механизм, как это сделать и как оценить то, что они (родители) делают, не всегда и не всем доступен. При этом всегда важно помнить, что все постигается в диалоге (в диалоге с самим собой, другими людьми, целым миром и т.д.), который позволяет увидеть общезначимое в разных ценностных ориентирах.

По замечанию М.М. Бахтина, "чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур" [1: 334].

Обратимся к исследованию американской писательницы Летиции Болдридж [5], которая приводит яркие примеры формирования этикетных норм поведения в американском обществе. Она утверждает, что ребенок обязательно научится вести себя правильно, если его окружение (мама, папа, родственники) будет всячески способствовать этому. К примеру, автор считает важнейшим моментом в жизни знание, когда и как сказать "спасибо" (*when and how to say thanks*). Американская мама улыбается и как можно выразительнее благодарит малыша *Oh, thank you very much* (ср. рус. *О, большое спасибо!*), когда тот что-то дает ей. Ребенок должен понимать, что *Thank you* – ответная реакция на что-то хорошее, сделанное лично им. Именно в этот момент у ребенка происходит первичное осознание мира, закрепленное в языке. Следует отметить, что русская мама также активно учит ребенка словам благодарности. К примеру, ребенок протягивает игрушку или яблоко, взрослые русские улыбаются и говорят: "Спасибо, мой(я) хороший(ая)".

Другим важным словом, которое усваивается почти одновременно с "*Thank you*", в речи маленького ребенка является слово "*Please*", причем в английском языке оно употребляется в том случае, если необходимо что-то попросить. Русское слово "пожалуйста", помимо употребления в значении "попросить вежливо", служит ответом на слова благодарности (спасибо, благодарю и т.д.). Когда ребенку исполняется три года, необходимость

в выразительном повторении указанных слов отпадает, в то время как его лексикон расширяется, т.е. он способен сказать целые фразы с использованием знакомых слов благодарности, например: *"Thank you for my present (gift), Thank you for coming to my party", etc.* Как отмечают психологи, развитие речи ребенка идет от отдельных слов к фразе и от фразы простой к фразе сложной, к сочетанию фраз и предложений (что касается смысловой стороны речи, здесь ребенок идет обратным путем). В тот период, когда ребенок учится писать, американская мама дает ему все необходимые письменные принадлежности (причем все должно быть в красивых и выразительных упаковках), садится рядом, разборчиво и грамотно подписывает конверт (ребенок при этом наблюдает), затем они (мама и ребенок) составляют устный текст письма, и только потом ребенок переносит его на бумагу. Вариантом такого письма может быть благодарность за подарок, праздник, приглашение и т.д. *"Dear Jimmy, Thank you for having me to the party. Your mother makes good cakes, and I liked the water-pistol fight. Love, Ellen"*. Постепенно ребенок учится (наряду с овладением письмом) быть внимательным и чутким по отношению к близким людям. Его письменная речь при этом обогащается новыми, более сложными, фразами: *"Thank you for my Christmas present. I have named the doll Clara Anne, and she is a good girl. I give her vitamin pills every day, too, so she won't have colds this winter"*. У русских обычно письмо пишут бабушке/дедушке в деревню. Такие письма, как правило, содержат информацию об успехах в учебе, плохих и/или хороших учителях, о школьных предметах и т.д. Письмо завершается словом: *до свидания*, написание которого представляет трудность для маленького ребенка (ср. англ.: Love, Ellen, etc.).

Исследования показывают, что на протяжении всего раннего и дошкольного детства главным фактором формирования ребенка как личности в его взаимодействии с окружающей средой является участие взрослого человека. По словам А.А. Леонтьева, "собственная деятельность ребенка обретает свое значение в системе социального поведения и, будучи направлена на определенную цель, преломляется через призму социальных форм его мышления ... через другого человека" [6: 98]. Поэтому "санкции" взрослых (одобрение или неодобрение) являются важнейшими регуляторами поведения ребенка. Из опыта побывавших в Америке преподавателей школы-гимназии № 1 г. Стерлитамака можно сделать вывод, что даже грудные дети

здесь всегда спокойны и редко плачут, потому что к ним относятся без раздражения и с терпеливым спокойствием. Ребенка никто никогда ни к чему не принуждает. "В Америке никто ничего не "должен" (как это зачастую можно услышать в нашем обществе)," – отмечает Л. Мавлютова, классный руководитель 5В класса).

Американцы считают, что организованности, воспитанности и уважению к старшим (или авторитетам) следует учить в семье, где растет ребенок. Обратимся к некоторым примерам, подтверждающим данное мнение. Как только ребенок научится читать, на видное место помещается карточка (лист бумаги или что-то в этом роде), где написано, что можно и чего не следует делать ребенку (так называемый американский вариант *a litany of "do this" and "don't do that"*). Логично было бы думать, что такая карточка не должна быть скучной, т.е. на ней изображаются веселая и грустная рожицы, прикрепляются съемные фигурки любимых игрушек ребенка. Опять же, по утверждению Л.С. Выготского, конечным моментом деятельности являются эмоции, когда ребенок с радостью находит решение какого-то вопроса и потом выполняет то, что нашел (реакция отгадки или ага-реакция, по К. Бюлеру). Естественно, за хорошее поведение в течение недели (*a specially good week*) ребенок получает золотую звездочку в качестве вознаграждения (*a paste-on gold star as a reward symbol*). (Ср. рус.: в начальных классах русских школ учащиеся получают подобные звездочки или другие знаки отличия за успеваемость, примерное поведение и т.д.). Литиция Болдридж отмечает, что в действиях взрослых непременно должна присутствовать логика действий: как только ребенок научится убирать за собой вещи, вовремя ложиться в постель, вести себя в гостях и дома, – такая "сигнальная" карточка убирается за ненадобностью.

Подобным образом американский ребенок 2–3 лет постигает законы социального поведения, учится уважать авторитеты того общества, в котором он должен жить, появившись на свет, при условии, что его родители вовремя скажут свое твердое "No (нет)". Примером могут служить поездки на автобусе, когда ребенок учится подчиняться водителю, пребывание в гостях, дома, с няней и т.д., когда ему надо быть a good boy/girl. В русском обществе мы замечаем иную картину поведения взрослых в общественных местах. Как правило, наблюдается расхождение мнений по поводу неадекватного

поведения ребенка: одни взрослые встают на сторону ребенка, другие осуждают его. Отсюда, у взрослых (русских) не наблюдается твердой позиции по какому-либо вопросу. Возможно, некоторые проблемы в нашей стране имеют "детское" происхождение, ибо уже "крошечные" русские могут попросить родителей что-то купить и в случае отказа упасть на пол и "истошно вопить" до тех пор, пока их просьба не будет выполнена. Яркий пример несформированности дисциплинарных навыков "что можно" и "что нельзя"!

Интересные рекомендации приводятся американскими исследователями относительно разговора по телефону для ребенка старшего возраста. Чтобы научить ребенка вежливо и корректно вести беседу по телефону, а не просто слушать его равнодушное "дакание" и "неkanie" ("yehs" и "dunnos"), американцы поступают следующим образом. Весь разговор записывается на пленку (ребенок даже не подозревает об этом), затем прослушивается вместе с ребенком, причем серьезность и важность момента обязательна. Научить, как известно, можно примером. С этой целью рядом с телефоном (на видном месте) прикрепляется образец, примерный "сценарий" разговора по телефону – a simple scenario of sentences and phrases: "Hello." "No, I'm sorry, my mother can't come to the telephone right now." "Who's calling, please?" "How is that spelled, please?" "And the number?" "Fine, I'll have my mother call you as soon as possible." "Thank you, good-bye." Русский ребенок (скажем, ученик 1–3 класса) разговаривал бы в данной ситуации примерно так: "Да. Нет. М-м-м ... Не знаю. А че? Ну. Не сказала. Ага". Взрослые русские в подобных случаях чаще всего отделяются замечаниями общего характера в адрес ребенка: *Ну кто так разговаривает по телефону? Где тебя учили? Что о тебе подумают? и т.д.*

Здесь уместно было бы вспомнить высказывание Н.А. Бердяева о том, что "не может человек чувствовать какое-то особенное и великое призвание..., если человек этот ни к чему значительному не призван..." [2: 7].

Знание этикетных норм поведения представляется важным и необходимым: в противном случае общество само себя уничтожит, превратившись в нечто хаотическое, неуправляемое. Овладение подобной информацией в свете диалога культур представляется нам еще более существенным и ценным, поскольку открывается реальный шанс увидеть себя со стороны и сделать соответствующие выводы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 331–335.
2. Бердяев Н.А. "Душа России". Ленинград, 1990.
3. Выготский Л.С. Книга для учащихся 9–11 классов средней школы. М.: Просвещение, 1990.
4. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
6. Letitia Baldrige, Amy Vanderbilt's Etiquette, revised and expanded. Bantam Books, New York, 1981.

К.П. Цыбина (*Ижевск*)

### **О ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИЯМ И ОБЫЧАЯМ УДМУРТСКОГО НАРОДА**

В детском саду № 112 г. Ижевска, являющемся Центром национального дошкольного образования и воспитания, широко используются на праздниках и занятиях традиции и обычаи удмуртского народа.

Прежде, чем подготовиться к тому или иному мероприятию с детьми, мы тщательно изучаем, готовим сообщения на педагогических чтениях, затем общими усилиями выделяем то ценное, неповторимое, своеобразное, присущее культуре удмуртского народа.

В афоризмах удмуртского языка зафиксирован целый свод не только правил поведения, но и поучений, рекомендаций, как действовать, что говорить, как поступать в том или ином случае. Гостеприимство, умение ладить с людьми, быть хозяйственным, щедрым, почтительное отношение к старшим, добросердечие, скромность всегда вызывали в народе одобрение.

В удмуртском народном творчестве существует множество четверостиший на эти темы, которые передаются из поколения в поколение.

Начало учебного года у нас совпадает со сбором урожая, и, конечно, в детском саду традиционный праздник урожая проводится с "вплетением" обычаев удмуртского народа. Дети воспевают хлеб, читают стихи о хлебе на удмуртском языке, т.к. у удмуртов, как на верное и у других народов, хлеб – источник

жизни. О хлебе народ говорит: "Хлеб велик". Худое слово и обращение с хлебом считалось проявлением крайней безнравственности. Далее на таких праздниках дети воспевают урожай огородов и полей. Играют в русские и удмуртские игры, аттракционы, связанные именно со сбором урожая "Поймай хвост лошади", "Собери картошку".

На презентации Центра национального дошкольного образования и воспитания были использованы некоторые обычаи и традиции новоселья с применением гостевого этикета удмуртского народа. Получилось настоящее действо, мини-спектакль.

При подготовке новогодних праздников и рождества воспитатели и музыкальный руководитель готовят сценарии, обговаривается каждая деталь, дети изучают новые слова "Голсур бабай, порт-маськол..." – колядование. Дети наряжаются в героев удмуртских народных сказок и с песнями-трещотками, бубнами и колокольчиками ходят в параллельные группы в гости, поздравляют, поют удмуртские песни, произносят здравницы и пожелания на удмуртском языке. Обходя группы детского сада, дети забавляют себя и хозяев групп. Детям объясняется, что они таким образом приносят в дом достаток, здоровье и счастье. С удовольствием дети обсыпают хозяев крупой, приговаривая: "Пусть будет дом богатым", при этом другие дети шумят трещотками и поют песни, изгоняя "злых духов". А хозяева за это их угощают. Впечатлений после этих колядований хватает надолго и детям, и родителям.

Весенне-летний цикл включает в себя несколько обрядовых праздников: *Акашка (Пасха)*, *Ио келян (Проводы зимы)*, *Гырон-быдтон*.

Праздник *Ио келян* проводится полностью с соблюдением правил обрядов и традиций. Так, в этом году, на празднике выступали артисты удмуртского драматического театра, организовавшие свою группу "Лопшо педунь". Праздник проводился на улице с катанием на лошадях, с соблюдением традиций и обычаев не только удмуртского народа, но и некоторые интересные моменты были переняты из русских народных традиций (например: сжигание чучела).

Праздник проводили во второй половине дня с участием родителей. В конце праздника всех угощали табанями – удмуртским национальным блюдом. Все сотрудники, дети и родители получили истинное наслаждение.

Одним из самых значительных и ярких праздников является *Встреча весны (Акашка), Пасха*. Смысл этого праздника заключается у удмуртов в воспевании будущего урожая. Из угощений готовят гуся, мучные блюда, варят яйца. Мы в саду печем жаворонков из теста, даем в этот день детям вареное яйцо, объясняя, что яйца – символ плодородия, а жаворонки символизируют прилет птиц в наши края. Утренник также переплетается с русскими обрядовыми традициями, с песнями о весне. Играем в народные русские и удмуртские игры.

В нашем детском саду отмечается праздник *Гуджор (Трава-мурава)*, это приход лета, теплых дней. Дети учат стихи о лете, воспевают красоту поздней весны и начала лета. В празднование вводятся удмуртские игры – аттракционы, традиционные в удмуртской культуре, песни, пляски, стихи. Всех детей угощаем кыстыбеями с пшеничной кашей.

Приобщение детей дошкольного возраста к обычаям и традициям удмуртского народа благотворно влияет на их успехи в усвоении удмуртского языка: повышается интерес и уважение к национальному языку и культуре, появляется желание читать удмуртские народные сказки и стихи, больше узнать об истории удмуртского народа.

А.П. Чудинов (*Екатеринбург*)

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ**

Важнейшее направление социализации личности студента – это воспитание его как языковой личности, формирование качеств, способствующих выразительной речевой деятельности и – следовательно – успешной социальной адаптации, достижению коммуникативных успехов.

Человеческое сознание обычно воспринимает качества речи нерасчлененно: она определяется как красивая или некрасивая, выразительная или скучная, хорошая или плохая без отчетливого определения критериев красоты и выразительности. Однако при подготовке филолога – специалиста в области речевой деятельности – необходимы тщательная дифференциация и относительно автономный анализ всех составляющих выразительности. Выразительность в данном случае понимается



как совокупность всех качеств, поддерживающих внимание и интерес слушателей к содержанию сообщения.

К числу важнейших составляющих выразительности речи на родном или иностранном языке относятся следующие.

1. Ясность речи – ее доступность, понятность, недвусмысленность.

2. Краткость речи – ее соответствие регламенту, отсутствие лишнего, необязательного (фрагментов, предложений, слов).

3. Богатство речи – использование максимального арсенала средств воздействия на различных языковых уровнях – лексико-фразеологическом, морфологическом, синтаксическом и др.

4. Логичность речи – ее построение в соответствии с законами логики и, что особенно важно, риторики как "неформальной логики человеческого общения" (Х. Перельман).

5. Эмоциональность речи – наглядное отражение в ней чувств и стремлений говорящего и, главное, способность выступающего вызвать аналогичные эмоции и желания у слушателей.

6. Индивидуальность речи – наличие в речевом поведении человека признаков, выделяющих его среди других людей, привлекающих внимание слушателей.

7. Соразмерность, культура речевого поведения.

Практически все рассмотренные выше качества речи способны украсить высказывание только при соблюдении чувства меры, умения избежать крайностей. Искусство хорошо говорить – это всегда искусство компромиссов. Надо не утомить собою слушателей, но и успеть сказать все необходимое. Не сказать больше, чем следовало бы, но вместе с тем сообщить все задуманное. Речь должна восприниматься как искусная, но необходимо не допустить ложной красоты при использовании образных выражений, не утомить "плетением словес". Важно уметь при необходимости высказаться достаточно резко, но без хамства и грубости. Следует обязательно обращаться к чувствам слушателей, но не забывать о логической стройности аргументации. Умелый ритор постоянно использует жесты, но говорящий не должен казаться кривлякой или истериком.

В Уральском государственном педагогическом университете подготовлен ряд учебных пособий, ориентированных на формирование риторических умений

студентов, в том числе на формирование умений в сфере выразительности речи. При всех различиях имеющихся в данных пособиях упражнений, можно выделить три типовых вида заданий.

В первом случае студентам предлагаются для анализа дефектные тексты. Анализ коммуникативных неудач помогает обнаружить характер и причины наиболее растространенных ошибок.

Второй вид упражнений ориентирован на анализ образцовых текстов, созданных признанными мастерами слова. Человечество накопило громадный арсенал речевых приемов, способствующих коммуникативным успехам, и студенты должны усвоить это достояние.

Третий вид заданий направлен на стимулирование самостоятельной речевой деятельности студентов в монологической и диалогической формах.

А.Е. Шапкин (*Ижевск*)

## **О ВОЗМОЖНОСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО**

Педология как наука о воспитании подрастающего поколения была незаслуженно забыта в 30-е гг. прошлого века. Она была "разоблачена" в СССР постановлением ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 г.

Тезис о возможности раннего обучения детей 6–7 лет иностранному языку нашел свое подтверждение в трудах известного педолога Л.С. Выготского. Он в своих трудах и лекциях указывает, что основной функцией раннего детства является восприятие, а ведущую роль в дошкольном возрасте начинает играть память. С развитием памяти появляется образное мышление. Уже к 4 годам, утверждает Выготский, большинство детей начинает справляться с играми, которые имеют определенные правила, и хотя без помощи взрослого такие игры еще невозможны, ребенок к этому уже стремится. Дети любят игру, это может быть "семейная игра в мать, в детей и во все остальное" [2: 219]. Л.С. Выготский, отвечая К.Д. Ушинскому, пишет, что ребенок не должен учить иностранный язык, пока

полностью не овладеет родным, что, кстати, происходит (если происходит) довольно поздно. С нашей точки зрения знать любой язык в совершенстве вообще едва ли возможно, поэтому Л.С. Выготский подчеркивает, что автономность одной и другой языковых систем возникает довольно рано, и один язык не мешает, а наоборот помогает другому.

У моего приятеля-удмурта дочь в 5 лет прекрасно и бойко болтает на русском и удмуртском языках, свободно переходя с одного на другой. Ей будет гораздо легче овладеть иностранным языком с 6–7 лет, что уже и доказывается работой в детской школе "Лингва" (при ИИЯЛ УдГУ).

Л.С. Выготский правильно подчеркивает, что в обучении основную роль играют конкретные условия жизни, а при отсутствии окружающей языковой среды необходимо использовать правильные, сориентированные на определенный возраст, методические приемы. В раннем возрасте это чаще всего игра. В ней ребенок впервые пытается принимать на себя различные роли и позиции по отношению к товарищам по игре. Некоторые методисты рекомендуют чаще применять в дошкольном образовании драматизацию сказок, т.к. ребенок любит фантазировать. В своих лекциях Л.С. Выготский приводит интересный пример фантазирования детей. Он описывает, как родители уехали кататься на лодке с 6-летним сыном, а младшего не взяли (он спал). Когда они вернулись, младший, узнав, что они катались на лодке без него, стал фантазировать, рассердившись, говорить, что "когда вырастет большой, то поедет в Америку, возьмет моторную лодку, прицепит еще 100 моторных лодок и поедет один" [2: 216]. Н.Я. Большунова утверждает, что драматизация сказок, "эффективно помогает решать... задачи обучения иностранному языку и развитию личности в целом" [1: 28].

Обучение иностранному языку приобретает к 7-летнему возрасту сознательный характер. К этому времени ребенок начинает осмысливать абстрактные понятия, "ребенок начинает понимать, что значит я радуюсь, я огорчаюсь, я сердит, я добрый, я злой..." [2: 223]. Раннее обучение ребенка иностранному языку будет, несомненно, способствовать становлению личности ребенка в целом.

Как известно, на протяжении долгих лет содержание образования складывалось естественно-историческим путем. Л.С. Выготский стоял на позициях культурно-исторической концепции образования. Он рассматривал учение как овладение

такими средствами культурного развития, как устная и письменная речь, чтение и т.д., все эти компоненты входят в культурное развитие ребенка, в постоянное формирование его личности и мировоззрения.

Л.С. Выготский хорошо понимал значение возраста ребенка в общем его развитии. Он писал: "Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ по всем вопросам практики" [3: 260], и далее: "Однако обучение иностранному языку в дошкольном возрасте не должно быть самоцелью. Целью ... является формирование личности ребенка" [4: 71–72]. Обучение иностранному языку в комплексе с другими посильными и доступными дошкольнику предметами призвано формировать творчество ребенка, способствовать формированию его воображения. Л.С. Выготский подчеркивает, что для этого необходимо организовывать внутреннюю взаимосвязь между мышлением, воображением, произвольностью или свободной деятельностью. Это – основной принцип организации обучения, который призван формировать творческую личность. Путем проведения эксперимента было доказано, что формирование понятий у ребенка происходит поэтапно. Так, для ребенка 3-х лет основным признаком для объединения "как абстрактных, так и конкретных объектов является цвет, к 4–5 летнему возрасту это уже форма, а далее основным признаком становится ситуативная или функциональная близость" [4: 141–142].

Стало быть именно в этот период уместно начинать обучение иностранному языку. Однако обучение иностранному языку в раннем возрасте, как показывает опыт ведущих специалистов, требует от обучающего определенного отношения к ребенку, это: ненавязчивое руководство, эмоциональная увлеченность, поддержка активности ребенка, доброта в обращении, разумное поощрение, выдумка и доступный детям юмор. "Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться!" – вот вполне оправданный девиз раннего обучения иностранному языку. Кроме того, дети в этом возрасте хорошо подражают взрослым, а такое подражание способствует прочному усвоению иностранного языка, закладывает фундамент правильной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки // Культурно-исторический подход: Развитие гуманитарных наук и образования. М., 1996.

2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск. Изд-во УдГУ, 1996.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. М., 1984. Т. 4.
4. Дубровина И.В. Теория Л.С. Выготского и современная психологическая практика // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования. М., 1996. С. 60-62.

О.Б. Широких, Ю.В. Стикина (*Коломна*)

### **К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСАХ ПРИ РАННЕМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В последние годы произошло значительное обновление содержания языкового образования в начальной школе. Введение новых программ и методик сопряжено с тем или иным решением вопроса о межпредметных связях. В процессе развития педагогической мысли идея межпредметных связей и интеграции учебных предметов родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала. Известно, что одной из особенностей младшего школьного возраста является синкретичность, нерасчлененность восприятия окружающего мира. Существующая в последнее время тенденция углубленного изучения предметов под руководством узкого специалиста зачастую нарушает целостный образ окружающего мира в сознании ребенка; приводит к перегрузкам, потере интереса и неуспешности обучения. Увеличение числа предметов, их дифференциация и усложнение становятся глобальной проблемой отечественного образования. В связи с этим выявляется и проблема отсутствия взаимосвязей между учебными предметами.

О важности установления связей между учебными предметами для формирования системы знаний и обеспечения целостности процесса обучения писал ещё Я.А. Коменский. Дж. Локк утверждал, что один предмет должен наполняться элементами и фактами другого. И.Г. Песталоцци отмечал опасность отрыва одного предмета от другого; исходил из требования привести в сознании ученика все взаимосвязанные предметы в ту целостность, в которой они находятся в природе.

Ведущие мыслители и педагоги начала XIX в. видели причину увеличения числа учебных предметов в школьном обучении и перегрузки учебных программ в излишней дифференциации знаний и в отсутствии взаимосвязанных учебных предметов. Именно в этот период К.Д. Ушинским было дано психолого-педагогическое обоснование педагогической значимости межпредметных связей и был сформулирован ряд методических рекомендаций, например: опора на знания по другим предметам, преемственность в содержании отдельных дисциплин, сближение родственных предметов.

В конце XIX – начале XX вв. на основании глубоких исследований детской психики возникает идея использования в начальном обучении интегрированных курсов. Интегрированные курсы получили широкое распространение на ранних этапах развития советской педагогики (так называемые программы ГУСа). В конце 30-х гг. от неё отказались, как и от других инноваций в системе образования.

Таким образом, в истории педагогической науки накоплен некоторый опыт и теоретические обобщения по теории и практике межпредметных связей, по составлению и использованию интегрированных курсов, а именно:

- обоснована объективная необходимость отражения в учебном процессе реальных взаимосвязей объектов и явлений природы и общества;

- определены мировоззренческая и развивающая функции межпредметных связей и интегрированных курсов, их влияние на формирование системы научных знаний и общее умственное развитие ученика;

- разработаны некоторые методики скоординированного обучения различным учебным предметам, в том числе в рамках интегрированных курсов.

Идея интегрированных курсов и разработки учебных программ на основе межпредметных связей не является новой в истории педагогики. К сожалению, в настоящее время она не используется в должной мере, особенно применительно к изучению иностранного языка. С нашей точки зрения, для изучения иностранного языка интегрированные курсы имеют особо важное значение. Невозможно и нецелесообразно обучать языку ради самого языка. Языки выступают как средство общения, хранения и передачи от поколения к поколению всех

других предметных знаний. Это создаёт основу его интеграции со всеми остальными учебными предметами.

Предмет "Иностранный язык" при построении интегрированных курсов также выигрывает, т.к. расширяется сфера его применения за счёт увеличения тем для общения; иноязычная речевая деятельность включается в другие виды деятельности учащихся (двигательную, изобразительную, музыкальную).

Мы считаем, что обеспечить целостность восприятия мира и сформировать знания и умения, значимые для многих (почти всех) учебных предметов, возможно на основе интегрированных курсов различных типов, в которых различные аспекты языка изучаются в сравнении со структурой русского языка.

Например, курс, посвящённый фонетике. С фонетическим строем русского языка дети начинают знакомиться с 1 класса, умеют уже на первом году обучения записать звучание слова (транскрипцию), дать анализ звуков и т.д. Однако опыт показывает, что учащиеся даже по окончании средней школы часто не способны прочесть транскрипцию английского слова, правильно произнести некоторые звуки.

Было бы целесообразно уже с первых лет обучения включать в программу краткие по времени курсы, посвящённые фонетическому строю английского и русского языков. На самых ранних этапах это может быть курс, посвящённый формированию произносительных навыков, с опорой на знания о произношении звуков русского языка. Позже это может быть курс, знакомящий детей с правилами записи звучания слов русского и английского языков. При этом формируются умения, одинаково значимые для двух учебных предметов, чётко обозначаются различия фонетики русского и английского языков.

Возможно создание и применение подобных курсов, связанных с углублением знаний о составе простого английского и русского предложений. В рамках этого курса стоит углублять знания детей о роли и месте в предложении главных и второстепенных членов, а также о типах предложений (повествовательные, вопросительные, побудительные, отрицательные) и способах их образования.

Стоит отметить, что курсы, подобные описанным выше, могут быть различны по продолжительности и проводиться по мере изучения материала.

Большое значение в начальной школе имеют интегрированные курсы, в которых предмет "Иностранный язык" объединяется с другими предметами. Например, интеграция английского языка с предметом "Окружающий мир" способствует не только формированию знаний об окружающем мире, правилах поведения в обществе, но и формированию целостной картины мира, а также, по нашему мнению, позволяет наиболее безболезненно ввести детей в процесс изучения предмета "Английский язык". Данный курс, протяжённый по времени, может быть использован как пропедевтический, готовящий детей к последовательному изучению языка. В рамках данного курса детей знакомят со звучанием и произношением звуков английской речи (фонетические навыки формируются путём имитации), с доступной и широко употребляемой лексикой (имена существительные, глаголы движения, личные местоимения); грамматический материал представлен набором простейших и наиболее употребимых речевых образцов. Обучение осуществляется на устной основе. Нами были разработаны и апробированы элементы данного курса, показавшие его успешность и эффективность на начальном этапе обучения языку.

И.В. Юрова, Л.В. Елизарова (*Санкт-Петербург*)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Еще несколько лет тому назад трудно было дать однозначную оценку роли информационных технологий в обучении иностранным языкам. Сегодня наступил новый этап использования компьютера, ибо наша страна активно и быстро входит в мировое информационное пространство и информационная культура, хотим мы того или нет, не может не рассматриваться как часть общей культуры человека. Именно поэтому необходимость и целесообразность применения современных мультимедийных средств в процессе обучения вообще и иностранным языкам в том числе ни у кого не вызывает сомнений. Раньше, на заре использования компьютера, имелась возможность выполнять только традиционные упражнения, очень формализованные и по этой причине не-



редко скучные, основной целью которых было проведение контроля знаний в области лексики и грамматики. В настоящее время ситуация коренным образом изменилась. В распоряжении преподавателя и студента имеются современные компьютерные программы, предусматривающие обучение всем аспектам языка и всем видам речевой деятельности, так как они дают возможность работать в режимах "текст в текст", "текст в речь", "речь в речь", "речь в текст". Можно констатировать качественно новый подход к таким "вечным" проблемам педагогики, как индивидуализация обучения, активизация учебной деятельности, более полное использование возможностей самостоятельной работы студента. Кроме того, включение аутентичных аудио- и видеоматериалов позволяет моделировать разнообразные ситуации делового и бытового общения, что способствует преодолению языкового барьера.

Возможность оцифровать любую аудио- и видеозапись значительно расширяет диапазон упражнений, направленных на решение такой проблемы, как развитие фонематического слуха, отсутствие которого может самым отрицательным образом сказываться на подготовке будущих учителей иностранного языка. Неумение правильно артикулировать фонемы иностранного языка, неузнавание их в речи приводит к грубым орфофоническим и орфоэпическим ошибкам.

Опыт работы в компьютерно-лингфонном классе СПбГУП показывает, что наилучших результатов можно добиться при выполнении следующих условий:

- работа должна вестись в строго индивидуальном режиме, т.к. этого требует восприятие звуков иноязычной речи; звук должен подаваться в головные телефоны;

- к одному и тому же упражнению может быть сформулировано несколько заданий. Желательно до начала упражнения разъяснить студентам задание и убедиться в том, что все его поняли. Это поможет избежать неоправданных затрат времени;

- ответы студентов при режиме работы "речь в текст" должны подаваться на место преподавателя через компьютер, так как это позволяет наилучшим образом оценить скорость выполнения задания;

- стимулы и упражнения для прослушивания могут быть записаны без специальных пауз, так как студент при выполнении данной компьютерной программы имеет возможность, нажимая

иконку "пауза" на экране компьютера, регулировать темп звучания и приводить его в соответствие с собственной скоростью восприятия;

– лучше предлагать студентам небольшие по объёму упражнения, выполнение которых занимает 15–20 минут на каждом занятии, чем посвящать им, к примеру, одно занятие в месяц целиком.

Новые перспективы открываются и в области самостоятельной внеаудиторной работы. Учитывая индивидуальных характер восприятия, его скорость, темп работы студентов, можно предлагать каждому из них определенный объем заданий для индивидуальной работы во внеаудиторное время. Такие задания могут включать выполнение тренировочных упражнений, просмотр видеофильмов или отрывков из них, просмотр видеозаписей телевизионных передач на иностранных языках, выполнение некоторых видов тестовых заданий.

Использование компьютера в процессе обучения иностранным языкам влечет за собой некоторые психолого-педагогические проблемы. Кратко остановимся на некоторых из них.

Главную проблему представляет собой, на наш взгляд, психологическая неподготовленность некоторых студентов, особенно студентов младших курсов, к обучению иностранному языку с использованием компьютерных программ. Для них компьютер является привычным способом развлечения, приятного времяпрепровождения, общения со сверстниками, источником информации, а не "преподавателем", который учит, исправляет ошибки, ставит оценки.

При контроле работы студентов в компьютерно-лингвистическом классе возникает необходимость дифференцировать ошибки, допущенные учащимися, так как часть их может быть обусловлена тем, что студент недостаточно хорошо владеет компьютером. При проверке заданий, выполненных с ограничением времени, желательно учитывать также индивидуальный темп работы каждого студента.

Существенную проблему представляет собой и недостаточная психологическая подготовленность преподавателей к использованию компьютера в процессе обучения. Некоторые из них формально подходят к делу, дискредитируя саму идею применения мультимедийных средств. Другие, напротив, готовы постоянно использовать компьютер, даже в тех случаях, когда из-за этого происходят неоправданные потери учебного времени.

Решению этих и иных психолого-педагогических проблем будут способствовать совместные усилия разных педагогических коллективов.

Особо следует указать на следующий фактор. Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам – это не мода сегодняшнего дня, это – осознанная необходимость, которая должна стать потребностью. Следует только помнить о том, что, как бы далеко не шагнула техника, УЧИТЕЛЬ всегда останется ключевым звеном в обучении и, надеемся, будет "сеять разумное, доброе, вечное".

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абдрахманова Б.Р.**, воспитатель I-й категории, преподаватель татарского языка ДООУ № 116, г. Ижевск

**Алексеева Т.И.**, психолог высшей категории ДООУ № 112, г. Ижевск

**Белова Т.И.**, к.пед.н., и.о. зав. кафедрой французской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

**Белорукова Г.П.**, к.и.н., доцент, зав. сектором Института истории культуры народов Приуралья УдГУ, г. Ижевск

**Бердышева Н.А.**, воспитатель высшей категории ДООУ № 198, г. Ижевск

**Булдаков В.А.**, к.ф.н., доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, г. Ижевск

**Бушмакина О.Н.**, д.филос.н., профессор кафедры философии УдГУ, г. Ижевск

**Вальдес С.О.**, аспирантка кафедры педагогики и психологии младшего школьного возраста Ульяновского государственного педагогического университета, г. Ульяновск

**Варганова В.В.**, ст. преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

**Ватэ Е.**, преподаватель французского языка лицея Лёве, член комитета европейских молодежных франкофонных театров, г. Печ (Венгрия)

**Веретенникова Л.К.**, д.пед.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования УдГУ, г. Ижевск

- Ганжа Е.А.**, преподаватель английского языка шк. № 124 с углубленным изучением предметов гуманитарно-эстетического цикла, г. Самара
- Гатауллина Р.И.**, воспитатель I-й категории, преподаватель татарского языка ДООУ № 116, г. Ижевск
- Голубкова О.Н.**, зам. директора по учебной работе ИИЯЛ УдГУ, ст. преподаватель кафедры перевода и стилистики английского языка, г. Ижевск
- Гришина Е.В.**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования УдГУ, г. Ижевск
- Губайдуллина В.Ф.**, учитель шк. № 10, г. Ижевск
- Елизарова Л.В.**, к.ф.н., доцент кафедры немецкого и романских языков Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург
- Ермолаева Е.В.**, ассистент кафедры английского языка Ульяновского государственного педагогического университета, г. Ульяновск
- Жукова А.В.**, психолог ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Заплетаев И.М.**, учитель информатики шк. № 46, г. Ижевск
- Зеленина А.А.**, аспирантка кафедры философии УдГУ, г. Ижевск
- Зеленина Т.И.**, директор ИИЯЛ УдГУ, к.ф.н., доцент кафедры французской филологии, г. Ижевск
- Иванова Л.А.**, ведущий методист Центра "Иж-Логос", ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Калинина И.Ю.**, ст. преподаватель кафедры французской филологии ИИЯЛ УдГУ, зав. испанским отделением, г. Ижевск
- Касимова О.Г.**, ассистент кафедры иностранных языков Глазовского педагогического института, г. Глазов
- Ковтун Н.В.**, аспирантка кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного педагогического университета, г. Рязань
- Козуева В.А.**, доцент кафедры французской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Комратова Н.Г.**, к.пед.н., доцент, зав. кафедрой дошкольной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород

- Корняева Г.А.**, воспитатель высшей категории, преподаватель удмуртского языка ДООУ № 112, г. Ижевск
- Корогаева Г.С.**, доцент кафедры философии УдГУ, г. Ижевск
- Кочергина Л.А.**, учитель шк. № 10, г. Ижевск
- Кочурова Ю.Н.**, ст. преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Кравченко О.А.**, преподаватель кафедры иностранных языков Ульяновского государственного педагогического университета, г. Ульяновск
- Кузнецова Р.А.**, воспитатель высшей категории, преподаватель удмуртского языка ДООУ № 5, г. Ижевск
- Латыпова Р.Г.**, ст. преподаватель кафедры немецкого языка Башкирского государственного университета, г. Уфа
- Литвинова Л.В.**, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Глазовского педагогического государственного института, г. Глазов
- Малкина Н.А.**, к.пед.н., доцент кафедры английского языка и методики дошкольного обучения английскому языку Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
- Малый Ю.М.**, ст. преподаватель кафедры немецкой филологии Елабужского государственного педагогического института, г. Елабуга
- Маришкина Е.В.**, ассистент кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Маркова Т.А.**, воспитатель высшей категории, преподаватель удмуртского языка ДООУ № 207, г. Ижевск
- Маханькова Н.В.**, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Мерзлякова А.Х.**, к.ф.н., доцент ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск
- Мухачева Е.В.**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования УдГУ, г. Ижевск
- Новоселова В.А.**, к.ф.н., доцент кафедры дошкольной педагогики Карельского государственного педагогического университета, г. Петрозаводск
- Осмина Е.В.**, к.психол.н., доцент, зав. кафедрой психодиагностики и психологии развития УдГУ, г. Ижевск

- Останина Т.И.**, д.и.н., профессор кафедры археологии и истории первобытного общества УдГУ, г. Ижевск
- Первошиков Ю.С.**, д.э.н., профессор Института экономики и управления УдГУ, г. Ижевск
- Платоненко Н.М.**, к.ф.н., доцент, зав. кафедрой немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Рахманова В.М.**, преподаватель английского языка Стерлитамакского педагогического колледжа, г. Стерлитамак
- Романова Е.А.**, учитель шк. № 10, г. Ижевск
- Салихова Э.А.**, к.ф.н., доцент кафедры общего языкознания Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права, г. Уфа
- Сафонова Г.И.**, психолог лингвистической гимназии № 2, г. Оренбург
- Сипакова И.Н.**, к.ф.н., доцент, зав. кафедрой иностранных языков Саратовского педагогического института, г. Саратов
- Стикина Ю.В.**, ассистент кафедры начального и дошкольного образования Коломенского государственного педагогического института, г. Коломна
- Студеникина Н.Ю.**, ст. преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Сюткина Л.В.**, методист кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Твердохлеб О.Г.**, к.ф.н., доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург
- Трофимова Г.С.**, д.пед.н., профессор кафедры фонетики и лексикологии английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Утехина А.Н.**, д.пед.н., профессор, зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным языкам ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Фадеева М.В.**, к.пед.н., зав. кафедрой дошкольной педагогики Карельского государственного педагогического университета, г. Петрозаводск
- Фаткулина Р.Ф.**, ст. преподаватель кафедры французской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

- Федуленкова Т.Н.**, к.ф.н., профессор кафедры классических и романо-германских языков Северодвинского филиала Поморского государственного университета, г. Архангельск
- Филатов В.М.**, к.пед.н., профессор кафедры немецкого языка Ростовского государственного педагогического университета, гл. редактор Всероссийского научно-методического журнала по раннему обучению иностранным языкам "Класс!", г. Ростов-на-Дону
- Филиппова Л.В.**, преподаватель кафедры иностранных языков Стерлитамакского государственного педагогического института, г. Стерлитамак
- Цыбина К.П.**, зав. ДОУ № 112, "Центром развития ребенка", г. Ижевск
- Чудинов А.П.**, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой русского языка и риторики Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
- Шапкин А.Е.**, к.пед.н., профессор кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Шарова А.Н.**, стажер кафедры классических и романо-германских языков Северодвинского филиала Поморского государственного университета, г. Архангельск
- Широких О.Б.**, к.пед.н., доцент кафедры педагогики, декан психолого-педагогического факультета Коломенского государственного педагогического института, г. Коломна
- Юрова И.В.**, к.ф.н., доцент кафедры немецкого и романских языков Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург