

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НАТЕ)  
ПОВОЛЖСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РАО (КАЗАНЬ)  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ  
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ  
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДЧИКОВ – GLOBUS



*Посвящается 245-летию г. Ижевска*

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

Материалы международной конференции  
(31 мая – 3 июня 2005 г.)

### Часть 2

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ:  
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ, ШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ВУЗОВ  
Удмуртской Республики

Ижевск – 2005

УДК 371:410

ББК 81.2-9

Я413

*Ответственные редакторы:*

Т.И. Зеленина, д-р филол. наук, профессор (гл. ред.)

А.Н. Утехина, д-р пед. наук, профессор

Н.М. Платоненко, канд. филол. наук, доцент

*Редакционная коллегия:* А.В. Жукова, ст. преподаватель; А.С. Колодкина, ст. преподаватель; Г.С. Коротаяева, доцент; Д.И. Медведева, ассистент; Н.С. Широглазова, канд. филол. наук; Е.А. Широких, канд. филол. наук; Л.И. Хасанова, ассистент; И.В. Юрова, канд. филол. наук, доцент (С.-Петербург).

Подготовлено к изданию при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 04–06–00326а.

Я413 Английский язык в поликультурном регионе (= English in a Multi-Cultural Community): Материалы междунар. конф. / Под общей ред. Т.И. Зелениной (гл. ред.), А.Н. Утехиной, Н.М. Платоненко. Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2005. Ч. 2: Языковое образование в полиэтническом регионе: из опыта работы дошкольных, школьных учреждений и вузов Удмуртской Республики. 204 с.

Опубликовано при финансовой поддержке Министерства образования и науки Удмуртской Республики.

ISBN 5-7029-0182-7

© NATE, 2005

© ИИЯЛ УдГУ, 2005

© Издательский дом "Удмуртский университет", 2005

*Т.И. Зеленина,  
директор Института иностранных языков и литературы  
Удмуртского государственного университета*

## **ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Обращение руководства Национального объединения преподавателей английского языка (НАТЕ) провести очередную международную конференцию на базе Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета не вызвало особых размышлений по поводу тематики конференции – «Английский язык в поликультурном регионе». Объясняется это следующими факторами.

*Во-первых*, «английская диаспора» в образовательном пространстве Удмуртской Республики имеет большой потенциал. Это подтверждают встречи различного уровня, регулярно организуемые Республиканским объединением преподавателей английского языка и переводчиков – Globus. Большую работу в деятельности указанного объединения проводят доценты ИИЯЛ Л.М. Малых, Н.М. Шутова, О.Н. Голубкова.

*Во-вторых*, при обучении иностранным языкам (в том числе английскому) в национальных республиках России следует учитывать не только преподавание русского языка как государственного, но и национальных языков. Отмеченный факт вызывает особое внимание к дидактическим вопросам процесса преподавания языков в целом.

*В-третьих*, в настоящее время в ИИЯЛ осуществляются коллективные научные проекты: «Языковое и межкультурное образование в полиэтническом регионе» (поддержан Российским гуманитарным научным фондом, 2004–2006 гг., научные руководители проф. Т.И. Зеленина, директор ИИЯЛ; проф. А.Н. Утехина) и «Раннее языковое образование в условиях многоязычия в полиэтническом регионе» (под эгидой Поволжского отделения Российской Академии Образования, научный руководитель проф. А.Н. Утехина). Накопленный опыт показывает, что имеющийся богатый дидактический материал по английскому языку можно успешно использовать при создании учебно-методических комплексов по национальным языкам.

Одной из составных частей подготовки к международной конференции «Английский язык в поликультурном регионе» стало осмысление языковой ситуации Удмуртии. В этом приняли участие руководители образовательных структур республики, преподаватели Института иностранных языков и литературы, факультета удмуртской филологии, филологического факультета, факультета профессионального иностранного языка Удмуртского государственного университета, коллеги кафедр иностранных языков вузов республики, а также учителя школ, специалисты дошкольных учреждений, школьники г. Ижевска и других населенных пунктов. Предметом обсуждения стали вопросы обучения иностранным, русскому и национальным языкам.

Определенным итогом явились республиканские научно-практические конференции: «Языковое образование в полиэтническом регионе: из опыта работы дошкольных, школьных учреждений и вузов Удмуртской Республики» (30 марта 2005 г., на базе ИИЯЛ; 216 участников) и «Языковое образование в полиэтническом регионе» – конференция учащихся школ (16 апреля 2005 г., на базе татарской гимназии № 6 г. Ижевска; 83 участника). Большинство выступлений представлены во 2-й части материалов международной конференции.

В настоящем докладе мы попытаемся осветить некоторые моменты языковой ситуации в Удмуртии, которые являются актуальными и для других регионов России.

Языковое образование в новом веке призвано сыграть ведущую роль в расширении образовательного кругозора, поскольку оно готовит к жизни в условиях многонационального, многоязычного и поликультурного мира.

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации, в котором проживают представители свыше 100 национальностей, в том

числе русские, составляющие 58,9%, удмурты – 30,9%, татары – 6,9%, представители других национальностей – 3,3%.

Полиэтническая среда представляет собой межкультурное и межъязыковое пространство, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур, демонстрируя при этом *разные способы реакции* на столкновение с культурными различиями:

- *осознание существования культурного многообразия*, проявление терпимости по отношению к обусловленным им различиям и понимание их природы;
- *полное игнорирование* существования подобных различий (как на уровне межличностных взаимоотношений в региональной поликультурной среде, так и на уровне межкультурного взаимодействия в более глобальном масштабе);
- *проявление этноцентризма* как своего рода защитной реакции на столкновение с «чужим» непонятным (индивид осознает культурные различия, при этом считает свой образ жизни лучшим и единственно верным).

Помочь разрешить проблемы межличностного взаимодействия на уровне разных культур призвано *межкультурное образование и воспитание*, в основе которого лежит целенаправленная педагогическая работа по приобщению обучаемых к поликультурному пространству региона средствами родного – неродного – иностранных языков. *Межкультурное воспитание* обучаемых в непрерывной образовательной цепочке «детский сад – школа – вуз» мы определяем как *формирование системы познавательных, эмоционально-оценочных и поведенческих отношений* обучаемого к иным культурам, которая способствует готовности к межкультурному взаимодействию в «микросреде» иноязычной культуры.

До 1991 года город Ижевск, столица Удмуртии, был одним из самых закрытых городов России. Первыми ласточками в начале 90-х гг. стали американские миссионеры, затем появились разного рода контакты: *экономические* (например, открытие в Удмуртии совместных предприятий), *торговые, культурные* (туристические поездки жителей Удмуртии в другие страны, реже – иностранцев в Удмуртию). Позже наши соотечественники стали осваивать экономическое пространство разных стран: поездки за рубеж для трудовой деятельности.

Кроме того, в Удмуртию за последние несколько лет приехали многочисленные рабочие-мигранты из ближнего зарубежья, например, 4-е место по национальному признаку после русских, удмуртов и татар стали занимать азербайджанцы.

Таким образом, Удмуртия постепенно становится частью экономического, торгового, культурного и образовательного мирового пространства.

Нас интересуют процессы *интеграции в образовательном пространстве*. Первоначально мы имели эпизодические контакты: работа американских преподавателей в школах и вузах (от Корпуса мира), ознакомительные поездки преподавателей разных дисциплин из Удмуртии в зарубежные образовательные учреждения, научные и методические командировки в рамках работы над грантами.

Далее студенты стали выезжать по международной программе "Au-Pair" (буквальный перевод "на равных", т.е. жить на равных в семье, имея цель ознакомиться с культурой в среде изучаемого языка), а также для работы в летний период (например, только в Ижевской сельскохозяйственной академии в 2004 г. более 140 студентов выезжали с этой целью за рубеж). Появились обменные образовательные программы между вузами, благодаря которым студенты Удмуртии выезжают на учебу в зарубежные вузы, а иностранные студенты получают образование в вузах Удмуртии.

Подписание Российским правительством Болонской декларации свидетельствует о том, что нас ожидают ещё более интенсивные контакты на образовательном уровне.

*Интеграция языков* – процесс, при котором разные языковые коллективы начинают пользоваться одним языком. Так, в Удмуртии (как и России в целом) русский язык является общим для народов, населяющих территорию республики. Точно так же английский язык становится общим для европейских народов и народов мира. Сегодня,

как никогда, важно осознать роль каждого языка и народа в российском, европейском и мировом сообществах.

*Интеграция в языковом образовании* проявляется в изучении иностранного языка не как отдельного предмета, а в единстве с другими предметами, т.е. на интегративной основе. Язык как структура для изучения не имеет той ценности, которую он имел ранее (в 70-е гг.), а становится средством для изучения человека, народа, к которому он принадлежит, его истории, культуры, ментальности. Языкам всё чаще обучают в контексте других языков (речь идет не только о типологических исследованиях языков в классическом научном понимании). Преподавание любого иностранного языка в контексте других дисциплин и языков (национальных и иностранных) будет способствовать, на наш взгляд, расширяющимся интеграционным процессам в сфере образования.

Обучение иностранному языку на интегративной основе осуществляется в Удмуртской Республике в практике преподавания на разных возрастных ступенях. В качестве примера направлений, которые курируют преподаватели Института иностранных языков и литературы Удмуртского университета, назовем интегративные программы "Лингва" (авторы А.Н. Утехина, Т.И. Зеленина) и "Национальный компонент в полиэтничном регионе" (авторы Л.М. Малых, С.А. Кручинина, Т.В. Киселева).

В детской школе "Лингва" (при ИИЯЛ) работают по программе обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, в которой "запускным механизмом" является иностранный язык, а другие предметы, развивающие детей и их способности к изучению иностранного языка, интегрируются в образовательное пространство школы: "Слово на ладошке" (русская словесность), "Творческая мастерская", "Азбука общения", "Окно в природу", "Музыкальные забавы".

Заслуживает внимания опыт татарской гимназии № 6 г. Ижевска, где в течение нескольких лет апробируется интегративная программа для средней школы. Первоначально в национальной гимназии большое внимание уделялось татарскому языку и культуре. Затем преподавательский коллектив стал разрабатывать идею создания интегрированного образовательного пространства с учетом национально-регионального компонента. Программа пронизывает деятельность преподавателей языковых и других школьных предметов (английского, русского, татарского, арабского, истории, информатики и т.д.). На сегодняшний день создана цепочка непрерывного образовательного цикла со 2-го по 11-й классы.

Обучение иностранным языкам на интегративной основе всё шире распространяется в ИИЯЛ. Это направление было заложено в концептуальную установку при создании в 1997 году новых кафедр: кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам (проф. А.Н. Утехина) и кафедры второго иностранного языка (доц. Л.М. Малых).

Преподавателями ИИЯЛ разрабатываются дидактические основы интеграции на различных ступенях обучения языкам. Создаются учебные пособия и словари, например: "Французское слово в удмуртском и русском языках: Этимологический словарь" (Т.И. Зеленина. Ижевск. 2002. 2-е изд.), "Лингвокультурологический анализ художественного текста: На материале книги немецкого писателя Г. Фаллады "В те далекие детские годы" в контексте русского, удмуртского и татарского языков" (Л.И. Хасанова, Т.Л. Кириллова. Ижевск, 2005) и др.

В Европе появилось новое понятие "мультилингвальное образование", обусловленное активными интеграционными процессами. Европа нацелена на многоязычие. Возможно ли многоязычие в Удмуртии? Это вопрос, на который следует дать ответ как можно скорее. На наш взгляд, прежде всего необходимо осмыслить языковую ситуацию в Удмуртии, а далее размышлять, каким образом влиять на языковую среду. Понятая проблема – наполовину решенная проблема.

Языковая ситуация складывается из взаимоотношений языков общения и языков обучения. Обратимся к языкам обучения: 1) *иностранным*; 2) *русскому*; 3) *национальным*.

1. Обучение *иностранным языкам* напрямую связано сегодня с Болонской декларацией (конвенцией). Преподаватели иностранных языков республики проявляют беспокойство и часто спрашивают об этом процессе на семинарах и курсах повышения квалификации, проводимых ИИЯЛ.

Итак, что такое Болонская декларация? Это договоренность европейских стран создать единое образовательное пространство в сфере высшего образования. Инициаторами интеграции стали такие страны, как Франция, Германия, Италия и Великобритания, подписавшие декларацию первыми (1998). Уже более 30 стран присоединились к интеграционному процессу, в том числе Россия.

Интеграция возможна только в том случае, если мы будем соблюдать общие правила европейского сообщества. Не следует думать, что эти правила нацелены на разрушение российского образования. Каждая из европейских стран, подключающаяся к Болонской конвенции, переживает острые моменты в собственной системе образования и стремится сохранить все лучшее, что у неё имеется.

Декларация направлена на то, чтобы европейские страны научились сотрудничать в сфере высшего образования, максимально сохраняя собственные приоритеты, в частности, чтобы студенты могли свободно передвигаться из одной страны в другую, вобрав в себя всё лучшее в европейском образовательном пространстве, чтобы преподаватели разных стран могли делиться опытом и учиться друг у друга.

Это свидетельствует о том, что возрастает роль иностранных языков в системе российского образования. Интеграция в образовательное пространство европейских стран без знания разных языков невозможна.

Подписывая Болонскую декларацию, европейские страны осознавали, что у интеграции имеется обратная сторона медали – это ослабление позиции всех национальных языков. Один из путей преодоления подобного явления – создание ситуации многоязычия (на уровне общения и на уровне обучения). Думается, что в Удмуртии необходимо вести такую же политику. Переход в школьной системе на один иностранный язык – только английский – очень тревожная ситуация. При изучении разных языков у наших школьников – будущих студентов – было бы больше шансов интегрироваться в европейское (и мировое) образовательное пространство, а значит, продвинуть Удмуртию по пути интеграции.

2. Необходимо поднять статус *русского языка* – государственного языка России.

Чтение классической русской литературы является проявлением языковой культуры русского человека. Наблюдается снижение уровня знаний русской литературы (одна из причин, на наш взгляд, – размывание понятия "русская классика"). Из современных учебников по чтению, как отмечают с сожалением многие специалисты, изъяты зачастую тексты русских классиков.

Сегодня, чтобы "слыть современным", мы читаем только современных авторов (русских и зарубежных). В целом же мы вообще перестали читать – на смену пришли телевизор и компьютер.

Владение письменной и устной речью является также показателями языковой культуры человека. Изъяны в знании русского языка у студентов языковых факультетов отчетливо проявляются в переводах с иностранного языка на русский. Приходится, к сожалению, констатировать, что уровень знаний литературного русского языка падает с каждым годом. А как мы говорим? На улицах, в транспорте, в школе, в вузе мы слышим русскую речь, изобилующую ненормативной лексикой.

Пользуясь случаем, я хотела бы обратиться к многоуважаемым коллегам, преподающим иностранные и национальные языки: какому бы языку вы не обучали на территории Удмуртии (английскому, немецкому, французскому, испанскому, венгерскому, финскому, удмуртскому, татарскому, еврейскому), поднимайте престиж русского языка – языка национального и государственного.

Я обращаюсь также к преподавателям русской словесности. Чтобы поднять престиж русского языка в обществе, необходимо пересмотреть психолого-педагогические и

дидактические основы преподавания русского языка на разных ступенях обучения. В частности, желательно обучать русскому языку в контексте других языков, литератур и культур (европейских и национальных). Отношение к русскому языку – это отношение к России, своей большой Родине.

3. Всем преподавателям-лингвистам следует задуматься о языковой ситуации в Удмуртии и принять активное участие в сохранении *национальных языков*.

Известный французский ученый, финно-угровед, профессор Жан-Люк Моро отмечает уникальность Удмуртии в языковом отношении – здесь соседствуют три разные языковые семьи: славянская (русский язык), финно-угорская (удмуртский язык) и тюркская (татарский язык).

Сохранение языков народов, проживающих на территории Удмуртии – задача, прежде всего, социальная. Необходимо способствовать тому, чтобы дети могли говорить на родном языке в семье, в обществе, не просто говорить, а любоваться родным языком. Настоящим интернационалистом человек может стать только тогда, когда он ценит свой язык и культуру. Кроме того, сохранение национальных языков имеет и экономические мотивы. Исследования зарубежных ученых свидетельствуют о том, что билингвы с раннего детства потенциально более успешны в профессиональной деятельности.

Именно в этом направлении многие годы работают дошкольные учреждения столицы Удмуртии под руководством Управления дошкольного образования и воспитания при Администрации г. Ижевска. Совместно с Институтом иностранных языков и литературы проводится научно-методическая деятельность в дошкольных учреждениях, работающих по различным образовательным программам, но объединенных общей темой "*Языковое образование и межкультурное воспитание*" (средствами русского, удмуртского, татарского, еврейского и иностранных языков). Приобретенный опыт по межкультурному воспитанию маленьких детей достоин того, чтобы он был продолжен в Удмуртской Республике и услышан в других регионах России и за рубежом.

На наш взгляд, настало время создания концепции развития языкового образования и межкультурного воспитания в новых условиях, сплочения с этой целью теоретиков и практиков – специалистов по иностранным, национальным и русскому языкам, а также другим дисциплинам, прежде всего, гуманитарным. Это возможно сделать только в том случае, если будут объединены усилия специалистов дошкольных и школьных учреждений, вузов и различных ведомств. Объединившись, мы потратим меньше усилий и будем эффективны при воспитании гражданина Удмуртии, России, Европы, Мира.

Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а

## Раздел 1. "РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"

*Т.С. Андреева, Н.Г. Бободжанова*

### **РОЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДОУ Г. ИЖЕВСКА**

Удмуртия является поликультурным регионом. В ходе своей истории она радушно принимала людей самых разных национальностей с их богатой самобытной культурой и языком.

К.Д. Ушинский писал: "Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражались в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа".

Именно язык является посредником в постижении окружающего человека мира и установлении понимания, согласия, дружбы. Язык – живая плоть идеи, чувства, мысли. Язык – душа нации. Одним из способов сохранения национальных языков является создание многоязычной среды.

Почему мы, специалисты отрасли дошкольного образования, заговорили о создании такой среды?

Существует несколько причин:

#### 1. Воспитательная

Дети – будущее страны. Будущее зависит непосредственно от воспитания детей. Законом "О государственных языках УР и иных языках народов УР" от 27 ноября 2001 года повседневной нормой общения признается многоязычие, а государственными языками Удмуртской Республики – русский и удмуртский. Тем не менее, основным языком, на котором ведется воспитание и обучение в дошкольных учреждениях города Ижевска, является русский. Мы не должны забывать, что язык – это история народа, путь цивилизации и культуры. Поэтому обучение детей языку их предков является для нас не праздным занятием, а насущной необходимостью.

#### 2. Социальная

И.В. Гете сказал: "Кто не знает чужих языков, не имеет понятия о своем".

Для нас, педагогов, речь на национальном или иностранном языках – это не только предмет занятий, но прежде всего путь к развитию в ребенке коммуникативных качеств, которые позволят ему комфортно чувствовать себя в иноязычной среде, проявить себя как личность, быть успешным. Это путь к познанию через язык другой, неведомой ему ранее, культуры.

#### 3. Образовательная

Остановимся на уникальности дошкольного периода. Его уникальность заключается в сензитивности. Именно в это время у ребенка пробуждаются максимальные возможности для усвоения новых знаний. Происходит бурный рост мозговых клеток, активно формируются горизонтальные связи между полушариями мозга. В дошкольный период ребенок должен освоить колоссальный объем информации, сопоставимый с тем, что ему предстоит узнать за всю последующую жизнь: овладеть родным языком (в двуязычной среде – двумя), у него создаются представления о пространстве и времени, цвете, форме, количестве, причинно-следственных связях. Чем больше раздражителей поступает в человеческий мозг в указанный возрастной период, тем активнее идет формирование связей между мозговыми клетками, нейронами, и чем больше этих связей, тем выше базовый интеллект человека. А чем выше базовый интеллект, тем лучше ребенок схватывает, анализирует, запоминает информацию. Поэтому очень важно своевременно заложить базу для дальнейшего развития интеллекта ребенка, дать ему основы тех знаний и навыков, без которых немислима современная цивилизация.



В 1997–1998 гг. произошло активное внедрение в сеть муниципальных дошкольных учреждений ведомственных детских садов. Все они имели разную материально-техническую базу и разные приоритетные направления воспитательно-образовательной деятельности.

Проанализировав ситуацию, мы выявили, что некоторые дошкольные учреждения разных приоритетных направлений демонстрировали ценнейший опыт работы по приобщению детей к истокам народной культуры и обучению национальному или иностранному языкам.

Вместе с тем, обнаружился и ряд проблем, решение которых зависело от деятельности Управления дошкольного образования и воспитания (УДОиВ):

- 1) создание благоприятных условий для развития языковых способностей детей;
- 2) организация программно-методического обеспечения дошкольных учреждений;
- 3) наличие высококвалифицированных педагогических кадров;
- 4) обеспечение научного руководства деятельностью педагогических кадров.

Для решения этих проблем УДОиВ наметило ряд мероприятий. Одним из них явилось распределение дошкольных учреждений по направлениям в творческие методические объединения:

- формирование группы детских садов, основным направлением деятельности которых является работа по приобщению детей к истокам русской народной культуры;
- формирование группы дошкольных учреждений по изучению культуры и языка удмуртского народа;
- формирование группы ДОУ по изучению культуры и языка татарского народа;
- формирование группы ДОУ по изучению английского языка.

Педагогам, занимающимся изучением указанной проблемы, была предоставлена возможность общаться и обмениваться практическим опытом. Работу творческого методического объединения планирует и курирует специалист Управления дошкольного образования и воспитания. Формы деятельности самые разнообразные: это и проблемные семинары, и семинары-практикумы, круглые столы и научно-практические конференции.

Управлением дошкольного образования и воспитания было разработано "Положение о комнате национального быта в ДОУ", и в 2000 году проведен конкурс, нацеленный на решение следующих задач:

- совершенствование воспитательно-образовательного процесса и активное участие в нём;
- формирование навыков музейной работы и участие в деятельности музейного дела в ДОУ;
- пропаганда охраны памятников истории, культуры и природы родного края;
- проведение культурно-просветительской работы среди детей, родителей и населения микрорайона.

В комнатах национального быта собраны уникальные экспонаты, с помощью которых дети могут соприкоснуться с историческим прошлым того или иного народа, рассмотреть утварь, украшения, одежду, обувь, которую носили прапрабабушки, сесть за настоящий ткацкий станок, которому больше ста лет. В группах оборудованы краеведческие уголки. Для лучшего усвоения языка педагогами разработаны дидактические игры и пособия.

Большую помощь Управлению дошкольного образования и воспитания в создании условий по раннему языковому образованию в ДОУ оказали Русский, Татарский и Еврейский общественные центры. Они же проявили инициативу по открытию новых национальных групп.

Единомышленником по этому направлению стало Министерство национальной политики УР. Результатом сотрудничества стали такие совместные проекты как "Мосты дружбы", "Радуга планеты". Книжка-раскраска "Размышляйка", изданная Министерством национальной политики УР, стала дидактическим материалом по знакомству малышей с мужскими и женскими костюмами 17 национальностей, проживающих в Ижевске.

Одним из основных мероприятий в разрешении проблем по раннему языковому образованию явилась, как было отмечено выше, организация программно-методического обеспечения дошкольных учреждений.

Большую помощь Управлению дошкольного образования и воспитания оказали Министерство образования и науки УР и Институт иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета.

Дошкольные учреждения были обеспечены методическими рекомендациями по обучению детей удмуртскому языку (автор – Е.А. Булатова) и программой "Ошмес син" (автор – А.П. Пронькина).

К сожалению, комплексной программы для дошкольников по краеведению и обучению удмуртскому языку до сих пор не существует.

Программно-методическое обеспечение по татарскому языку и приобщению детей к истокам татарской культуры намного богаче. Это обусловлено тем, что в соседней республике Татарстан разработаны подобные программы для детских садов, и Министерство образования и науки УР оказывает Управлению дошкольного образования помощь в их приобретении.

Неоценимую помощь в работе по раннему языковому образованию в ДОУ г. Ижевска оказали доктор педагогических наук, профессор А.Н. Утехина и доктор филологических наук Т.И. Зеленина, авторы "Интегративной программы "Лингва", успешно используемой в деятельности дошкольных образовательных учреждений УР.

В 1998 г. был заключен договор о сотрудничестве с Институтом иностранных языков и литературы УдГУ. Благодаря научному руководству профессора А.Н. Утехиной и преподавателей кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам, качество преподавания национальных и иностранных языков в ДОУ значительно повысилось. Высшую и первую квалификационную категорию имеют 84% преподавателей. За период с 1998 по 2005 гг. на базе ИИЯЛ УдГУ воспитатели ДОУ г. Ижевска имели возможность дважды участвовать в курсах повышения квалификации. Обучение включало в себя теоретическую и практическую части с защитой авторефератов.

Маркетинговые исследования, проведенные в октябре 2004 года, показали, что со стороны родителей возрос интерес к изучению детьми второго языка. Цифры говорят сами за себя. Если в 1998 г. по проблеме раннего языкового образования работало 35 ДОУ, в которых обучением национальным и иностранным языкам было охвачено 1.128 детей (в том числе в 19 ДОУ национальный язык, в 16 ДОУ английский язык), то на 1 января 2005 г. работает 53 ДОУ (в том числе 24 ДОУ – национальный язык, 29 ДОУ – английский язык) и обучается 3.369 детей.

Тем не менее, из тех детей, кто начал учиться в школе и изучал второй язык в детском саду, только 35 % продолжили изучение языка в начальной школе. У 65 % детей изучение второго языка было прервано. *Следовательно, остро встает вопрос о преемственности раннего языкового образования между дошкольной и начальной школьными ступенями.*

Следующим важным вопросом для УДОиВ является вопрос о кадровом обеспечении. Социальный запрос со стороны родителей на раннее обучение детей иностранному или национальному языкам достаточно велик. Появилась потребность в изучении второго иностранного языка. Например, в системе дополнительного образования параллельно с удмуртскими дети изучают немецкий или французский язык. Тем не менее, квалифицированных педагогов по-прежнему не хватает, так как выпускники факультетов дошкольного образования и воспитания, педагогических училищ или педагогических колледжей не владеют иностранным языком на уровне, достаточном для его преподавания в детских учреждениях. Выпускники специальных языковых факультетов, как правило, не владеют теорией и практикой дошкольного образования и воспитания.

В целях совершенствования раннего языкового образования мы предлагаем обратить внимание на решение следующих вопросов: разработку стратегии по подготовке специалистов по иностранным, а также национальным языкам, владеющих теорией и

практикой дошкольного образования и воспитания, и разработку программно-методического обеспечения по раннему языковому образованию с учетом преемственных связей дошкольной и начальной школьной ступеней.

*Т.Б. Баринова*

## **ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К ИСТОКАМ ТАТАРСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ НАРОДНЫЕ ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ**

В настоящее время актуальной проблемой является полноценное обучение детей родному языку как важнейшему средству познания окружающей действительности, приобщения к национальной культуре. Народное искусство обладает большими воспитательными возможностями. Оно несет в себе веру в прекрасное, веру в добро и справедливость, помогает развитию детей. Удачно подобранные песни, музыка, пословицы, поговорки, сказки и другие жанры татарского фольклора близки и понятны детям. Через постижение народной мудрости дети учатся слушать и слышать красоту, благозвучие слов родного языка, а затем сами в старшем возрасте используют в речи яркие, образные выражения. Музыка является неотъемлемой частью расширения сферы употребления родного языка. Музыка несет в себе информацию о многих жизненных и природных явлениях, стимулирует процесс познания. Знакомство с национальной музыкой расширяет чувственное познание, обогащает представление детей об обществе, о природе, быте и традициях. Музыка вызывает желание высказаться, дать оценку прослушанному.

Творческое самовыражение детей в ритмике, в игре и хороводах также является важным показателем музыкального развития. С раннего возраста ребенок начинает импровизировать, создавать "свой" музыкально-игровой образ, танец или танец-хоровод, если у него наблюдается тонкое восприятие музыки, её выразительных средств. При прослушивании татарской танцевальной музыки "Солнышко, вставай" у детей возникает желание инсценировать её, показать движения: как встает солнышко, как летают воробьи, бабочки, как просыпаются зайчики. Танец "Сидим на лужайке" без имитации игры на дудочке, балалайке, без элементарных притопов и прихлопов, по инсценировке представляет собой импровизацию. Эти примеры еще раз подтверждают, что необходимо заранее готовить детей к движениям танца с использованием индивидуальной работы. Желательно, чтобы ребенок элементарно отзывался на музыку, мог свободно выполнять движения как с предметами (платками, колокольчиками, погремушками и т.д.), так и с воображаемыми предметами, а также общаться с другими детьми в ходе импровизации музыкально-игровых образов и танцевальных композиций. В старшем возрасте при работе с детьми используются более сложные танцы и хороводы: "Кария закария", "Коз житэ" ("Осень пришла"), "Чыршы ("Ёлочка"), "Яз килэ" ("Весна идет"), "Туган жиребэз" ("Родная земля").

Остановимся подробнее на вопросе "Музыкальное воспитание посредством пения". Швейцарские ученые-педагоги предложили идею развивающего обучения. Требование *гармонического развития* детей составляет основу разработанной ими теории элементарного образования. Особый интерес представляет то, что из всех искусств они особо выделяют пение, поскольку именно это искусство способствует усвоению первоначальных знаний. Пение, по их мнению, непосредственно связано с речью.

Певческие возможности дошкольников в каждой возрастной группе различны, поэтому музыкальный репертуар подбирается по диапазону голосов детей, а слова в песне – таким образом, чтобы они не были слишком трудными для ребенка этого возраста.

Каким образом разучиваются татарские песни с детьми? Сначала необходимо познакомиться с текстом песни и переводом, который выполняет воспитатель, он обучает детей правильному произношению слов. Мелодия пропеваается детьми воспитателю,

уточняется произношение, осуществляется знакомство детей с содержанием песни, далее идет её исполнение воспитателем, а затем музыкальным руководителем.

У детей 3-4 лет, как правило, диапазон голоса ре-ля<sup>1</sup> октавы, дыхание еще неравномерное, короткое, не у всех развита артикуляция, дикция, некоторые затрудняются в произнесении отдельных звуков. Здесь очень приемлемы нежные, ласковые песни, в том числе колыбельные. Колыбельная песня является своего рода олицетворением любви, заботы, нежности. Именно через колыбельные песни дети впервые постигают красоту звучания родной речи, слышат неповторимую интонацию мелодии своего народа. Например, песни "Куянкай" ("Колыбельная зайчику"), "Абием" ("Про бабушку"), "Песи" ("Кошка").

В 4-5 лет диапазон голоса расширяется: от ре-си<sup>1</sup> октавы, дыхание становится более устойчивым, дети могут петь более протяжные фразы, т.е. два такта в среднем темпе, лучше произносят слова. В этом возрасте подбираются песни о природе, окружающей действительности, певческие упражнения строятся на тексте, посильном для детей. Это песня-хоровод "Ак кар" ("Белый снег"), "Кыш Бабай" ("Дед Мороз"), "Чыршы" ("Про ёлочку") и др. Они помогают выработке дикции, артикуляции, певческого дыхания, ансамбля. Для развития координации слуха и голоса, певческого дыхания важно выбирать песни, имеющие не только краткие, но и протяжные звуки. Дети к 5-ти годам уже используют разные типы дыхания – ключичное, грудное, ниже-рёберное, а также смешанное. Мелодии усложняются, поются в медленном и среднем темпе, динамика тихая, до умеренно громкой.

В 6-7 лет диапазон становится еще шире: от до<sup>1</sup> и до, ре<sup>2</sup> октавы. Дети лучше владеют певческим дыханием – могут петь фразы из двух тактов в медленном темпе "Туган тел" (о родном языке). В эти годы проявляется музыкальная одаренность детей, которые заметно опережают своих сверстников. Обнаруживается это в следующем: чистота интонации, звонкий голос, художественно-выразительное пение, артистичность, интерес к музыке. В этом возрасте в работе с детьми используется более разнообразный песенный репертуар: темп от медленного до подвижного, динамика от тихой до умеренно громкой. Например, "Кар бортекларэ жыры" ("Песенка про снежинки"), "Каен жилэге" ("Про ягодку"), "Нэни музыкант" ("Маленький музыкант"), "Эниемэ булэк" ("Мамин подарок"), "Энием бэйрэме" ("Мамин праздник"), "Кояшлы ил" ("Солнечная страна"). Петь громко не рекомендуется, т.к. голосовые связки еще не сформированы. Очень часто используются татарские народные песни без музыкального сопровождения, которые способствуют развитию слуха, речи, формируют вкус, могут применяться в различных жизненных ситуациях. Национальная музыка расширяет чувственное познание, обогащает представление детей о природе, быте и традициях.

Таким образом, национальное воспитание детей осуществляется через татарский фольклор, привитие любви к родному краю, к своей нации, песням, танцам и хороводам.

*3.Ю. Гарифуллина*

### **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВТОРОЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА**

С целью обучения татарскому языку и культуре в ДОО составлен следующий план работы в национальной группе:

*С детьми:*

- 1) проведение занятий на татарском языке (ознакомление с окружающим миром, изобразительность, музыкальное занятие, знакомство с национальными играми);
- 2) разучивание стихов, пословиц, поговорок;
- 3) проведение речевой гимнастики с целью правильной постановки звуков татарского языка;
- 4) проведение развлекательных мероприятий с использованием национального материала;

- 5) проведение фольклорного праздника;
- 6) итоговые занятия по освоению пройденного материала;
- 7) экскурсии в гимназию № 6, в библиотеку им. М. Джалиля, им. А.С. Пушкина, в национальный музей Удмуртской Республики.

*С воспитателями:*

- 1) консультации по методическим вопросам, помощь при составлении планов; оказание помощи в создании базы по национальному воспитанию и обучению; оформление национальных уголков, уголка нарядов с национальными костюмами и атрибутикой;
- 2) оформление альбомов с образцами прикладного творчества;
- 3) подбор песен, стихов, пословиц, поговорок;
- 4) встречи с удмуртскими, татарскими поэтами и писателями, другими представителями национальной культуры;
- 5) посещение национального театра;
- 6) посещение ДОУ, работающих углубленно по данному направлению;
- 7) проведение вечеров дружбы русского, удмуртского, татарского народов (национальная кухня, национальный фольклор).

*С родителями:*

- 1) проведение родительского собрания с постановкой цели и задач обучения детей национальной группы;
- 2) наглядная информация для родителей с анализом знаний у детей и рекомендации по закреплению полученных знаний в условиях семьи;
- 3) практикум для родителей по освоению литературных форм татарского языка;
- 4) анкетирование;
- 5) встречи с представителями национальной культуры.

Развитие татарской речи дошкольников осуществляется в основном в процессе общения воспитателя с детьми в различных ситуациях согласно распорядку дня.

Чтобы активизировать овладение дошкольниками татарским языком, воспитатель стремится организовать ситуации общения, которые способствуют формированию речевых навыков и умений и имеют воспитательное значение. Такие ситуации имеются в повседневной жизни группы: приветствие, обед, прогулка, игры. Например, приходя в группу, воспитатель ласково здоровается с ребёнком: "Здравствуй, Салават, иди сюда, я помогу тебе снять пальто". Затем помогает ему назвать предметы одежды (пальто, куртка, платье, кофта, костюм), обуви (тапочки, ботинки, сапоги), действия, которые совершает ребёнок (снимем пальто, повесим пальто в шкаф, наденем туфли). Педагог обращает внимание на одежду ("Алсу, у тебя красивое платье! Ой, а бантик розовый!"), на игрушку, что в руке ("Какая маленькая машинка. Вот кабина, кузов. Машинка желтая. Ты принесла большой мяч? Он красный." и т.д.)

При общении с детьми большое значение имеют выразительная интонация и мимика воспитателя, которые помогают лучше понимать незнакомую речь.

Кроме того, используются настольно-печатные игры, которые способствуют закреплению лексического материала – названия посуды или одежды; дидактические игры: "Накорми куклу Санию", "В гостях у куклы Галии", "Кулмэге матур икэн".

Во время закаляющих мероприятий, утренней гимнастики, прогулки, подвижных игр, спортивных соревнований дошкольники усваивают слова, относящиеся к названиям природных факторов (солнце, ветер, воздух, туча), предметов быта (раковина, кран, форточка, песок), предметов, используемых на занятиях (обруч, мяч, скакалка, велосипед, лыжи, санки). Дети начинают понимать несложные предложения ("Вставайте в круг, идите парами, поднимайте ноги выше"). Одновременно с произношением воспитатель показывает называемые движения ("Поднимаем руки вверх, палку держим перед собой").

Постепенно овладевая игровыми умениями и навыками общения, дети самостоятельно развивают сюжеты ролевых игр: "Семья", "Детский сад", "Магазин", "Больница".

Чтобы расширить представления дошкольников о профессиях продавца, шофёра, медицинской сестры, проводятся экскурсии на рабочие места, рассматриваются иллюстрации, открытки, проводятся дидактические игры: "Магазин игрушек", "Овощной магазин", "Домино предметов". Здесь обязательно участие воспитателя в игре, поскольку дети плохо знают татарский язык, им может быть трудно договориться об игре, развернуть сюжет и общаться на татарском языке.

В игровых ситуациях реализуется весь речевой запас, приобретенный детьми на занятиях и в повседневной жизни.

Большое значение в развитии татарской речи имеют словесно-дидактические и печатные игры. Иногда воспитатель бывает ведущим и учит детей следовать игровым правилам, а иногда он становится рядовым участником игры, а порой только наблюдает за игрой, за выполнением правил и при необходимости делает предложения. Например: "Подбери и назови", "Я эзлэп тап, эйтеп бир". Сначала с подгруппой ребят рассматриваются картинки, на которых изображены предметы определенной тематики: игрушки, школьные принадлежности, овощи и т.д., называется каждый предмет, дети хором и индивидуально повторяют слова-названия, затем воспитатель раздает по одной карточке играющим, ещё раз называет все изображенные предметы, после этого раскрывает отдельные картинки и называет: "Кукла. У кого кукла? У Гульназ кукла! На, Гульназ, куклу". Так обыгрывается каждое слово, название. Когда дети научатся называть все предметы, один из играющих становится ведущим, а воспитатель играющим, но при затруднении он помогает всем. Если ребёнок неправильно произносит какое-либо слово, то педагог поправляет его, дает образец правильного произношения.

Названные игры помогают закреплять речевые навыки детей, систематизировать знания и умения, подводят к обобщениям и классификации предметов по их характерным признакам.

Особо хочется отметить положительную роль совместного труда воспитателя и детей в уголке природы, при подготовке к занятию, на участке детского сада, по уборке игрового уголка и т.д. В процессе труда ребёнок легко вступает в контакт с воспитателем. Именно совместное выполнение трудовых действий облегчает детям понимание татарской речи и овладение лексикой и грамматикой, связанных с тем или иным видом труда.

Большую роль в изучении татарского языка играет использование наглядного материала – книг, иллюстраций, альбомов, серий картин, особенно фотографий, принесённых из дома. Например, группа детей вместе с воспитателем рассматривает семейную фотографию Алсу. Затем педагог задает вопросы: "Как назовем фотографию? Кого видим на фотографии? Это бабушка, дедушка, папа, мама, дядя, дочь – Алсу".

Для того, чтобы дети правильно произносили слова, уделяется большое внимание обучению звуковой культуре речи. Часто встречающиеся звуки "э", "о", "ж", "н" отрабатываются с помощью специальных упражнений.

Использование ситуативных игр, кукол в национальной одежде способствует развитию диалогической речи. Например, дети с большим удовольствием рассказывают по телефону о том, какая сегодня погода, как они оделись, чем они заняты.

С целью обогащения словарного запаса в речь детей постепенно включаются глаголы и прилагательные.

При планировании и проведении занятий необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций:

1. Целесообразно разделить детей на две группы: первая группа – дети, понимающие и разговаривающие на татарском языке; вторая группа – дети, понимающие, но не разговаривающие на татарском языке, и дети, не владеющие татарским языком. К ним можно присоединить и детей других национальностей, желающих изучать татарский язык (по согласованию с родителями);
2. В целях обеспечения понимания детьми татарской речи и реагирования на речь действием, целесообразно сопровождать обращенную к детям речь жестами,

мимикой, действиями, показом предметов и картин, а в необходимых случаях, если ситуация и наглядность не обеспечивают понимания, прибегать к переводу непонятных слов и предложений на родной язык;

3. Каждое вновь вводимое явление татарского языка должно пройти через следующие этапы:

- формирование умения узнавать его в речи и понимать;
- формирование умения воспроизводить его "по следам" речи воспитателя;
- формирование умения самостоятельно употреблять его в подготовленной, а затем и в неподготовленной речи.

Многолетний опыт работы обозначил следующие проблемы в обучении детей татарскому языку:

1. Для быстрого и правильного овладения языком необходимо закрепление пройденного материала в домашних условиях. Трудности заключаются в том, что 80-85% детей происходят из смешанных семей; 90% родителей из моноязычной семьи не говорят с детьми на татарском языке. В этих случаях с родителями проводятся информационно-словарная работа, консультации, а также ознакомление с литературой и методическим материалом.

2. Методика работы с детьми и родителями с каждым годом меняется. По сравнению с первыми выпусками на данный момент работа проходит результативнее и интереснее. Родители более заинтересованы в результатах обучения детей татарскому языку; они понимают, что язык – это основа культуры, а раннее обучение ведет к повышению уровня общего интеллектуального развития.

*А.В. Жукова*

## **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЯХ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Образовательная практика как реализация характерной для возраста социальной ситуации развития "отражает" не только психологические особенности детей, но и некое актуальное культурно заданное содержание, комплекс предъявляемых индивиду извне (или/и выработанных им самим) требований.

Психологические требования к организации дошкольного образовательного пространства должны быть ориентированы на соблюдение общих принципов современного образования: пропедевтичность, многослойность, наличие социальной маркировки перехода в другой возрастной период, создание образовательной ситуации и пр.

Рассмотрим некоторые *психологические требования к организации дошкольного образовательного пространства*, сформулированные в отношении программы обучения и организации процесса обучения.

*Построение программы обучения.*

Т.И. Чиркова приводит три основных подхода к пониманию преемственности программ детского образовательного учреждения и начальной школы [6].

Первый подход. Обучение дошкольников определяется не объективными законами развития ребенка, а образовательной системой последующего звена.

На протяжении нескольких десятилетий остается актуальной идея пропедевтической направленности дошкольного образования по отношению к школьному обучению. Подразумевается, прежде всего, подготовка к самой возможности обучаться по школьной программе или, по словам Л.С. Выготского, дифференциация общего представления ребенка-дошкольника относительно мира природы, общества, мира величин – того, что потом будет предметом обучения.

Однако, поскольку звено управляемого овладения иностранным языком в условиях систематического школьного обучения исследовано наиболее полно и детально по сравнению с другими, соблазн широкого применения школьных методов обучения на практике нередко выливается в нивелирование образовательных ситуаций в разных возрастных группах.

Копирование принципов организации обучения младших школьников в обучении дошкольников недопустимо: напротив, по мнению К.Н. Поливановой, – "необходимо явно задать и противопоставить для ребенка нормативное "школьное" пространство и свободное "дошкольное" [5, 39].

Второй подход. Дошкольное детство самоценно, а следовательно обучение должно ориентироваться на специфику возраста детей первых семи лет. Такая позиция способствует образованию замкнутого круга в организации учебного процесса – обучению ребенка в зоне его актуального развития.

Наиболее убедительным, на наш взгляд, является третий вариант решения вопроса преемственности программ детского образовательного учреждения и начальной школы. Данный подход определяется рассуждением о самоопределении личности по отношению к существующим культурным образцам и реализацией человеком своего образа жизни в подлинно позитивной свободной деятельности. Этот вариант построения программы позволяет реализовать принцип преемственности и непрерывности в обучении человека в разных звеньях образовательного пространства.

Попытки разработок образовательных моделей на основе этой позиции в основном относятся к старшему возрасту (старшие классы средней школы и профессиональное обучение).

Е. Абросимова перечисляет некоторые положения, которые могут быть включены в основу организации образовательного пространства старшей школы: создание образовательной ситуации (под которой автор понимает осознание необходимости проектирования учениками своего шага в овладении средствами учения, самоорганизации), в частности путем ориентации программы не на готовые средства работы, а на способы их создания и обоснования в учебном процессе; пропедевтичность; многослойность (предоставление возможности для реализации индивидуальной траектории любому ребенку); приобретение техник проектирования, средств анализа и рефлексии с помощью посредника-взрослого внутри специально организованного детско-взрослого пространства; социальная маркировка перехода в другой возрастной период [1].

Формулировка обсуждаемого подхода в отношении дошкольного возраста может выглядеть как видение цели учебной деятельности в научении ребенка учиться самому посредством обеспечения условий для проявления присущих ему способов познания окружающего мира людей, природы и самого себя. Ценным указанием в осуществлении предлагаемой позиции для создания программы единого систематического цикла общеобразовательной работы в дошкольном возрасте является предложение Л.С. Выготского: в дошкольном возрасте должен осуществляться переход от спонтанного типа обучения детей раннего возраста (когда ребенок учится по своей собственной программе, и "удельный вес программы матери незначителен по сравнению с собственной программой ребенка" [2, 124]) к реактивному типу обучения младшего школьника (когда "удельный вес собственной программы ребенка незначителен по сравнению с предлагаемой ему программой" [2, 124]). На протяжении возраста от 3 до 7 лет удельный вес спонтанного и реактивного типа обучения соответственно меняется. В целом, по формулировке Л.С. Выготского, тип обучения дошкольника можно определить как спонтанно-реактивный: ребенок "способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой" [2, 124-125], программа должна отвечать и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления. На практике осуществление спонтанно-реактивного типа обучения по-прежнему представляет одну из труднейших задач.



### *Организация процесса обучения.*

Г.Г. Кравцов [3], Т.И. Чиркова [6] декларируют необходимость элиминирования черты, присущей традиционной системе дошкольного образования, – отчужденности детей от:

- выбора содержания учебного занятия;
- целеполагания и формулировки учебных задач;
- ориентировочной основы учебного занятия;
- планирования учебного занятия;
- поиска способов решения учебных задач и нахождения способов выполнения заданий;
- способов исправления ошибок и неудач деятельности на занятиях;
- оценочного этапа результатов обучения.

Пути, способы снятия отчужденности детей от процесса обучения (переориентации с основной функции ребенка в традиционной авторитарно-дисциплинарной модели прямого обучения – исполнительской):

- наличие в организации занятий с детьми со-деятельности;
- построение занятий с учетом субъектности ребенка;
- отсутствие отчужденности от ребенка знаний, предлагаемых на занятиях; знания должны отвечать интересам и потребностям детей; у ребенка должна быть необходимость применения этих знаний "здесь и сейчас", они должны входить в зону его ближайшего развития;
- отсутствие узурпации взрослыми инициативы и целеполагания в учебной деятельности детей;
- "снятие" доминирующей позиции воспитателя на занятиях, авторитаризма;
- косвенное, опосредованное воздействие на детей вместо прямого ("педагогика в лоб");
- осознание дидактической задачи не только обучающим взрослым;
- индивидуализация и личностная направленность процесса обучения (согласно Г.Г. Кравцову, по отношению к дошкольному возрасту означает "подчинение учебно-образовательных целей воспитательно-развивающим; изменение учебного содержания в направлении его "психологизации", т.е. включение в программу обучения моментов, обеспечивающих развитие психики и личности ребенка; обеспечение адекватных возрасту форм и видов деятельности ребенка в образовательно-воспитательном процессе" [3, 262]);
- понимание и учет взаимосвязи игры как ведущего вида деятельности дошкольника и обучения; отсутствие между ними непреодолимого барьера или "эксплуатации" игры в учебном процессе в виде псевдоигры, суррогата игровой деятельности.

Обзор психолого-педагогических работ выявляет некоторый разрыв между экстраполированием гуманистических принципов на дошкольное образование (как на уровне оформления системы требований к организации дошкольного образовательного пространства, так и в "операционально-техническом" плане) и реальным процессом обучения дошкольников.

Об этом свидетельствует, к примеру, непреходящая актуальность разработки адекватной системы обучения дошкольников иностранному / национальному языку, заявленная в большом числе работ (сама многочисленность исследований в этой области является индикатором социальной и научной востребованности). Решение этого вопроса затрудняет, на наш взгляд, недостаточность представлений о механизмах овладения вторым языком в этом возрасте, с одной стороны, и относительная "молодость" оформления гуманистической образовательной парадигмы, с другой. На практике это выражается в разнообразии формулировок целей обучения дошкольников иностранному языку [4] в сочетании с нередко отмечаемой исследователями неадекватностью им средств обучения [7].

## Литература

1. Абросимова Е. К проблеме организации образовательного пространства старшей школы в современных условиях // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. междунар. конф. М., 1996. С. 3-6.
2. Выготский Л.С. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. 224 с.
3. Кравцов Г.Г. Формирование личности в процессе обучения (дошкольный и младший школьный возраст): Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 288 с.
4. Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 214 с.
5. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского): Автореф. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 42 с.
6. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. М.: Педагогическое общество России, 1998. 255 с.
7. Шевченко Н.Ф. Психологическая организация речевого общения как средства овладения иностранным языком: Дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1990. 144 с.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а*

*Т.Н. Зворыгина, М.Г. Гринберг, Н.И. Раскина*

### **ОБУЧЕНИЕ ИВРИТУ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ТРАДИЦИИ ЕВРЕЙСКОГО НАРОДА**

Национальность... Она есть у каждого из нас с момента рождения. И это очень просто и здорово. Она дает возможность быть разными и в то же время в чем-то схожими: слышать иную речь и учить других своему языку, удивляться обычаям и привычкам друг друга.

Специфика культуры заключается в том, что она раскрывает естественную сторону человеческой деятельности, показывая, насколько последняя (в любой сфере) выступает реализацией сущностных сил, творческих потенциалов человека, насколько эта деятельность соответствует определенным требованиям и нормам.

У каждого общества, нации, социальной группы населения существует своя социокультура поведения. У каждой нации есть свои традиции, обычаи, являющиеся частью национальной культуры.

Члены каждой культуры усваивают свои специфические нормы поведения. В том, что они поступают именно так, а не иначе, может быть, и нет особой логики, но, если они будут поступать иначе, это будет воспринято представителями их культуры как дурные манеры.

Культурные обычаи – важные аспекты коммуникации, и любой, кто не знает обычаев, автоматически захлопывает двери между собой и своей аудиторией.

Человек в состоянии усвоить любой язык, влиться в любую культуру, нацию, религию, общественный строй, но он рождается и растет в определенной нации или языковом сообществе, в связи с чем приобретает определенный образ мыслей и поведения.

Легкость, с которой ребенок осваивает социальные нормы одной культуры, переходит в способность действовать согласно нормам этой культуры. Однако ребенок оказывается совершенно беспомощным в условиях другой культуры. Поэтому детям следует дать возможность осваивать альтернативные нормы жизни, наряду с уже усвоенными.

Культурное развитие ребенка представляет собой особый тип развития, иначе говоря, процесс вхождения ребенка в культуру не может быть, с одной стороны, отождествлен с

процессами органического созревания, а с другой – не может быть сведен к простому механическому усвоению известных внешних навыков.

Социальное развитие – это процесс, во время которого ребенок осваивает ценности, традиции, культуру общества, в котором ему предстоит жить. Играя, занимаясь, общаясь со взрослыми и сверстниками, он учится жить рядом с другими, учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, т.е. становится социально компетентным.

Существуют показатели, характеризующие социальное развитие ребенка-дошкольника. Очевидно, что для разных возрастных групп эти показатели будут разными. В 3-4 года дошкольники охотно взаимодействуют со взрослыми, успешно действуют под руководством взрослого или вместе с ним, пользуются его помощью, благодарят за оказанную помощь, внимание, могут выразить просьбу словами.

У детей 4-6 лет закрепляется умение вести себя в соответствии с правилами поведения, не вмешиваться в разговор старших, не перебивать говорящего, вежливо отвечать на просьбу, вопрос. Они охотно выполняют просьбы и поручения взрослых. В общественных местах ведут себя сдержанно, не привлекая внимания, разговаривают негромко.

Старшие дошкольники налаживают общение с незнакомыми ровесниками, младшими и старшими детьми. Дети знают состав своей семьи, домашний распорядок, свои праздники и т.д. Они имеют представление о жизни в обществе, за пределами своей семьи и детского сада и имеют обширный словарный запас, говорят правильно.

Таким образом, социокультура дошкольника развивается непосредственно с развитием речи.

Актуальность проблемы заключается в необходимости обучения детей нормам культуры общения. Огромным потенциалом в решении этой проблемы обладает приобщение детей дошкольного возраста к национальному языку и национальной культуре.

В последнее время внимание методистов всё больше привлекают вопросы содержания обучения неродному языку на начальном этапе (Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, А.Н. Утехина, Л.П. Князева, А.М. Шахнарович и др.). И это не случайно, поскольку начинается процесс массового внедрения раннего обучения иностранному (неродному) языку, в ходе которого могут быть заложены прочные основы, необходимые детям для участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур.

Вопросы культуры общения рассматривали такие авторы, как Л.С. Выготский, С.Ф. Анисимов, А.А. Леонтьев, Э.С. Маркарян, В.П. Зинченко, В.С. Библер и др.

Когда дело каким-то образом касается тонкого вопроса национальности, надо быть предельно деликатными, гибкими, терпимыми, терпеливыми. Особенность нашей Удмуртской Республики – её многонациональный состав. Наш детский сад посещают дети разных национальностей – удмурты, татары, украинцы, евреи, азербайджанцы, русские, корейцы, казахи. В этих условиях сама собой возникает необходимость создания национальных групп в дошкольных учреждениях, поскольку с раннего детства закладываются основы национального самосознания.

Так, по примеру других детских садов Первомайского района, на базе которых были созданы удмуртские и татарские группы, в детском саду № 280 в октябре 2001 года по инициативе руководства Общественного Центра Еврейской Культуры была открыта группа для детей еврейской национальности. Это начинание нашло поддержку у Министерства национальной политики, Управления дошкольного образования и воспитания, Центра дошкольного образования и воспитания Первомайского района. Это обыкновенная детсадовская группа, работающая по программе "Радуга". Особенность, отличающая эту группу от остальных, заключается в том, что детям преподают иврит, а также историю и культуру еврейского народа.

Основной особенностью нашей национальной группы является то, что её посещают дети разного возраста – от 2 до 7 лет. Наша работа строится на содержании, доступном и понятном детям всех возрастных подгрупп. Право выбора деятельности воспитатель

предоставляет старшим детям, акцентируя тем самым их специфическую роль (взрослых, умелых, опытных) и провоцируя определенную модель поведения в отношении к младшим.

Система обучения и воспитания в данной группе строится на базе межпредметных связей, что позволяет создать комплекс, состоящий из общеобразовательных и национальных дисциплин. Учебный план является ориентиром для воспитателей в организации учебно-воспитательного процесса и требует конструктивного и творческого подхода. Он направлен на учет возрастных особенностей детей и предполагает развитие мышления и привитие навыков по уровням сложности.

Преподаватели принимают активное участие в проведении семинаров не только на уровне нашей республики, но и России (семинары в Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Самаре).

Концептуальной основой процесса обучения неродному языку является гуманистическая парадигма культурологического типа. То есть обучаемый признается как личность и признается его право на проявление всех способностей. При этом обучение языку ведется параллельно с изучением культуры народа.

Именно таким образом ведется работа в еврейской группе, единственной в Ижевске и Удмуртии. Мы работаем уже четвертый год. Как отмечалось выше, группа разновозрастная – от 2 до 7 лет. Говорить об активном изучении иврита пока не приходится, в основном дети знакомятся с предметным миром (названия предметов, реже – их характеристик). Дети учатся знакомиться и представляться на иврите, проговаривают различные рифмовки, поют песенки, играют в разнообразные языковые игры, аутентичные для детей данного возраста. Например: "Удалить лишний предмет или добавить недостающий", "Сложить из деталей", "Соединить линиями", "Изготовить игрушки и обыграть их" и др. Основное направление игр – активизировать внимание ребенка, развивать его сообразительность, координацию движений, обучить конкретным навыкам решения задач на бумаге и, что самое главное, стимулировать развитие речи. Результаты работы обсуждаются на изучаемом языке – на иврите.

Большое внимание уделяется приобщению детей к еврейской культуре. На занятиях детям в доходчивой форме излагаются некоторые главы из Торы – главной книги еврейского народа. Например, почему не была построена Вавилонская башня, и какой мы можем сделать из этого вывод? Какой вывод можно сделать из истории о Каине и Авеле, и как должны относиться друг к другу родные братья? Дети с большим интересом воспринимают всё услышанное на занятиях.

Значительная часть времени отводится на проведение еврейских праздников. Соблюдая эти праздники так же, как это делали наши предки тысячелетия назад, мы храним национальные традиции и память о важнейших событиях нашей истории. В период подготовки к праздникам мы говорим с детьми об истории, атрибутике, блюдах, характерных для каждого праздника. Мы играем в игры (лото), посвященные этим праздникам, причем слова во время игры проговариваются как по-русски, так и на иврите. Иврит звучит не только на занятиях, но и каждый день в группе. Воспитатели приветствуют детей на иврите, желают им приятного аппетита и т.п. На предметах мебели и окружающей среды сделаны таблички с транслитерацией их названий, и каждый день происходит опосредованное приобщение детей и взрослых к языку.

Дети в еврейской группе замечательные, доброжелательные, умные, вежливые. И, наконец, самое главное: наша национальная группа не замыкается в себе, дети дружат и общаются с детьми всего сада. Наш детский сад живет очень событийной, насыщенной жизнью. Хочется особенно отметить, что воспитатели и дети еврейской группы стараются в доступной форме познакомить воспитанников и педагогов всего детского сада с особенностями своей национальной кухни и своей культуры.

Национальное воспитание заключается в том, чтобы передавать традиции от отца к сыну, от поколения к поколению. Получив в детском саду новые знания, дети спешат поделиться ими с родителями. И здесь выясняется, что для родителей всё это еще более

ново, чем для детей. Не секрет, что большинство пап и мам далеки от еврейской традиции, и именно через своих детей, с помощью коллектива детского сада, они возвращаются к её истокам, ведь евреям свойственно особое, трепетно-бережное отношение к семье. Все праздники, которые проходят согласно еврейскому календарю, родители готовят вместе с детьми, вместе выступают, увлеченно изготавливают костюмы и оформление для зала, разучивают стихи, песни, танцы.

Коллективу детского сада удалось вовлечь в работу группы родителей, которые объединились в Семейный клуб и два раза в месяц проводят встречи. Встречи бывают тематическими, например, при подготовке к праздникам для родителей готовятся сообщения об истории и традициях праздника, о блюдах, которые обычно готовят и едят в данный праздник, мамы и бабушки делятся рецептами приготовления блюд. С родителями разучивают танцы и песни еврейского народа.

В канун каждого праздника воспитателями оформляется уголок для родителей, где ярко и доступно раскрываются особенности очередного ожидаемого праздника.

Накопленный опыт помогает нам в повседневной работе с детьми и родителями, растет связь с национальными обществами нашей республики.

Коллектив детского сада и дальше будет продолжать работу по национальному воспитанию, которая остается главным приоритетным направлением нашей деятельности и помогает в приобщении детей к умению жить в мире людей разных национальностей и идей.

*А.Б. Каплун*

## **СПОСОБЫ РАСКРЫТИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

(из опыта преподавания английского языка)

Преимущества раннего обучения иностранному языку доказаны теоретически и подтверждены экспериментально. Еще исследования Л.С. Выготского показали, что обучение иностранному языку (ИЯ) в дошкольном возрасте дают результаты значительно большие, чем обучение этому же языку в средней школе. Учёный отмечал: "Эффективность овладения ИЯ повышается по мере того, как мы сдвигаем его изучение к раннему возрасту".

Считается, что дети до десяти лет обладают особыми интеллектуальными способностями к активному языковому познанию в связи с изменениями, происходящими в головном мозге, свидетельствующими о готовности мозговых структур к осуществлению сложной психической деятельности. У детей наблюдается интенсивное формирование познавательных процессов, быстрое запоминание языковой информации, способность анализировать и систематизировать речевые потоки на разных языках, а также особая способность к имитации, отсутствие языкового барьера. Формирование положительной мотивации изучения ИЯ в дошкольном возрасте создает базу для дальнейшего овладения умениями иноязычного общения.

В центре развития ребенка, детском саду (д/с) № 17, педагоги с 1995 года ввели в образовательный процесс занятия по английскому языку, начиная со средней группы, учитывая, в первую очередь, особенности дошкольного возраста, а также повышенный интерес родителей к раннему обучению их детей ИЯ.

Для успешного обучения дошкольников ИЯ процесс обучения в д/с № 17 направлен на развитие личности ребенка. Определены следующие задачи языкового развития детей:

- 1) формирование у детей интереса и позитивного отношения к иностранному языку, иноязычной культуре и осознание ими родной культуры;
- 2) воспитание у ребенка осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу;
- 3) развитие языковых способностей, которые могут стать основой для дальнейшего изучения ИЯ;

- 4) развитие психических функций, связанных с речевыми процессами и личностными качествами.

Обучение строится как организация совместного дела с детьми, в процессе которого язык органично вливается в деятельность и естественным образом сопровождает её. Игровая деятельность помогает создавать условия, в которых ребенок чувствует себя раскованным и свободным, испытывает положительные эмоции, успешно, без принуждения усваивает языковой материал и применяет полученные знания на практике.

Содержание обучения ИЯ предполагает формирование звуковой культуры речи, усвоение значения слова, а также элементарное осознание детьми грамматической стороны речи.

Остановимся подробнее на усвоении детьми значения слова. Родившийся ребенок усваивает готовую форму и значения слов родного языка. Он не просто усваивает звучание и грамматические формы слов родного языка, но и относит их именно к тому содержанию, которое составляет значение слова, закрепленное за ним в родном языке. В своей речевой деятельности ребенок пользуется не вещами и предметами, а образами этих предметов, которые выражены словами. На каждом этапе развития ребенок понимает содержание слова по-разному. Слово всегда обозначает факт, явление, предмет, признак или отношения, существующие в действительности, однако, глубина и полнота отражения таких фактов, признаков и связей изменяются в процессе развития ребенка.

Развиваясь и ориентируясь в окружающей среде, ребенок познает свойства предметов и совершает действия с ними. Этот процесс заставляет ребенка искать наименования для класса предметов, что сразу значительно облегчает общение. Интересно и то, что ребенок, в отличие от взрослого человека, стремится в звуковом образе слова найти буквальное отражение свойств предмета. Специалисты считают, что эти образные связи помогают ребенку воспринимать значение слова. Поэтому в речи ребенка наблюдается такое количество звукоподражательных и образных слов. Познавательная ценность звукоподражания состоит в том, что звуки, издаваемые предметом, отражаются в сознании в виде представлений и постигаются ребенком так же, как и сами предметы. Со временем дети отступают от звукоподражательных слов в пользу слов, принятых в языке в реальном процессе общения. В 5-8 лет система родного языка достаточно хорошо усвоена ребенком и к новому языку он относится осознанно. Именно в этом возрасте еще мало штампов речевого поведения, ребенку легко по-новому "кодировать" свои мысли, он не испытывает больших трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке.

Принимая во внимание особенности усвоения ребенком значения слова, А.Н. Утехина в учебном пособии "Обучение ИЯ в раннем возрасте" описывает следующие способы раскрытия значения слова:

- языковая догадка по созвучию с русским словом;
- использование различных ассоциативных связей между словами;
- с помощью средств самого ИЯ;
- применение внешней наглядности, выражающей конкретное понятие.

Некоторые из данных способов лежат в основе практики преподавания английского языка в д/с № 17.

Согласно дидактическим принципам "от простого к сложному", а также опоры на родной язык, первоначально осуществляется беспереводное ознакомление детей со словами, сходными по значению и форме с русскими словами. Почти по каждой теме подобраны такие слова, значение которых дети легко воспринимают и запоминают.

Например:

"Овощи, фрукты": *a lemon* – лимон, *a banana* – банан, *an apricot* – абрикос, *radish* – редис, *a tomato* – помидор;

"Транспорт": *a trolleybus* – троллейбус, *a tram* – трамвай;

"Животные": *a crocodile* – крокодил, *a tiger* – тигр, *a lion* – лев, *a giraffe* – жираф, *a zebra* – зебра, *a gorilla* – горилла, *a kangaroo* – кенгуру, *a goose* – гусь;

"Времена года": *autumn* – осень, *snow* – снег, *season* – время года, *a tulip* – тюльпан, *a rose* – роза;









"Я и моя семья": *a mother* – мама, *a brother* – брат, *a sister* – сестра, *a son* – сын, *a cousin* – кузен, *a daughter* – дочь;

Значение иностранного слова раскрывается с помощью антонимов, например: *short* – *long* (короткий – длинный), *big* – *small* (большой – маленький), *clever* – *stupid* (умный – глупый), *strong* – *weak* (сильный – слабый), *beautiful* – *ugly* (красивый – безобразный), *clean* – *dirty* (чистый – грязный), *new* – *old* (новый – старый) и др.

В работе по ознакомлению со значением слова широкое применение находит внешняя наглядность, которая является основой раннего языкового обучения и обеспечивает адекватное восприятие, наиболее прочное усвоение и закрепление знаний. Для восприятия языкового материала на занятиях подключаются все виды чувственного восприятия, даже такие редко применяемые в обучении, как органы обоняния и вкуса, например, при знакомстве с лексикой по теме "Продукты". Наглядность развивает наблюдательность детей, и, следовательно, мышление и речь.

Каждый символ имеет определенный эквивалент и обозначает, как правило, одно слово. В словозамещающих знаках значение слова, как правило, ясно и без перевода. Ребенок видит символ, догадывается о смысле обозначаемого им слова, слышит слово и повторяет его. Используются также рисунки в стиле "кроки" (символы, напоминающие детские рисунки), они понятны и доступны детям. Как показывает практика, схематичное изображение слов способствует их эффективному усвоению на занятиях. Также подобные знаки используются при обучении детей грамматике и монологическому высказыванию на английском языке.

#### Система символов и жестов

Символ	Английское слово	Русское слово	Жесты
<i>Местоимения</i>			
	I	Я	Указать рукой на себя
	my	мой, моя, моё	Две ладони скрестить на груди
	he	он	Указать на лицо мужского пола
	she	она	Указать на лицо женского пола
<i>Глаголы</i>			
	can	мочь	Согнутые в локтях руки поднять кулачками вверх
	like	любить, нравиться	Прижать руки к сердцу
	love	любить	То же, но более эмоционально
	go	идти, ходить	Имитация ходьбы пальцами или ногами

	run	бегать	Имитация бега пальцами руки или ногами
	fly	летать	Движения руками, имитирующие взмахи крыльев
	jump	прыгать	Имитация прыжка
1, 2, 3, 4, 5	count	считать	Указательным пальцем имитация счета
	draw	рисовать	Движение рукой в воздухе, имитирующее рисование
	write	писать	Имитируем наличие ручки в руке, изображая процесс написания
	climb	лазать, взбираться	Поочередное поднятие рук, ног, имитирующее лазание по лестнице
	play	играть	Движения ладонью вверх-вниз, имитирующие игру с мячом
	dance	танцевать	Имитация танцевальных движений
	sing	петь	Имитация пения
	sleep	спать	Склонить голову на сложенные ладони
	swim	плавать	Имитация руками плавательных движений
	see	видеть	Коснуться рукой глаза
	live	жить	Ладони над головой "домиком"
	sit	сидеть	Присесть
	hop	подпрыгнуть	Подпрыгнуть



Значения абстрактных понятий объясняются с помощью перевода. Также нами используются русско-английские рифмовки, которые способствуют эффективному запоминанию слов:

Учить цвета я стала,

Цвет по-английски – *colour*.

Игра "Счастливый случай",

Идет последний гейм.

Имя и фамилия по-английски "*name*".

Скажу лишь слово, он поймет,

А слово по-английски "*word*".

На уроках английского языка используются также невербальные коммуникативные средства (жесты, мимика, пантомима) как вспомогательный способ ознакомления со значением слова. При помощи *пантомимы* дети знакомятся с различными названиями животных, с глаголами движения, названиями видов транспорта, названиями одежды. *Жесты* полезны при ознакомлении с формами приветствия, прощания, одобрения, с числительными, с качествами и признаками предметов. *Мимика* используется при изучении слов, описывающих качества человека: *merry* (веселый) – улыбка; *sad* (грустный) – изображение грустного лица; *kind* (добрый) – изображение доброго лица.

Исходя из практики, мы пришли к выводу, что использование совокупности способов раскрытия значения иностранного слова приводит к быстрому и успешному усвоению и воспроизведению иностранных слов, а также повышает интерес и мотивацию к изучению ИЯ, благотворно влияет на общее психическое развитие и речевые способности ребенка, обогащает словарный запас, расширяет общий кругозор.

*Г.А. Корняева*

## **УДМУРТСКИЙ НАРОДНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА**

Практическая реализация национальной политики Удмуртской Республики предполагает формирование у каждого нового поколения уважения к национальным ценностям и культуре как своего, так и других народов, стремление к взаимообогащению культуры и традиций народов России. Для этого необходимо использовать удмуртский язык не только в сфере образования и науки, но и в системе дошкольного образования.

Знания и практические умения, полученные в дошкольном возрасте, являются своего рода фундаментом для более глубокого усвоения окружающего мира. Но нельзя научить ребенка познать мир во всем многообразии и взаимосвязи без усвоения окружающей среды, родного края, языка, культуры, традиций своего народа.

Одним из таких средств познания удмуртского языка является удмуртский фольклор.

Фольклор – это неоценимое богатство каждого народа. Он как исторически конкретная форма народной культуры не остается неизменным, а развивается вместе с народом, вбирая в себя всё ценное, что существовало ранее, отображая новые социальные изменения.

Именно по этой причине он сохранил свою воспитательную функцию и в настоящее время может использоваться в учебно-воспитательном процессе. Многие прогрессивные ученые, деятели культуры и педагоги подчеркивали большую роль фольклора в обучении и воспитании детей.

Разнообразен мир удмуртского фольклора: сказки, пословицы, поговорки, загадки, потешки, заклички, считалки, песни. Много песен создано и создается народом: колыбельные, хороводные, частушки, которые сопровождают человека всю его жизнь. Знакомство с песенным миром удмуртского народа желательно начинать с колыбельной песни. Вариантов колыбельных песен много, из них выбирается более близкая детям и фонетически менее сложная:

Изь, изь, нуные,

Зарни бугоре.

Чагыр бурдо бубыли

Йыр улад валес валёз.

Зарни бурдо пичи муш

Чечыен тонэ сюдоз.

Большим успехом у детей пользуются частушки-дразнилки. Они состоят из двух строчек. Слова частушек разучиваются с детьми во время артикуляционной гимнастики в форме игры "Веселое эхо", "Язычок-баловничок". Эти игры детям очень нравятся, они свободно проговаривают каждое слово, затем по два слова, а далее – как чистоговорку и скороговорку. Затем заученные слова исполняются как частушка.

Указанный способ работы развивает фонематический и речевой слух, учит детей вычленять отдельные звуки, произносить их эмоционально. Громкое и четкое произнесение слов и словосочетаний в дразнилках, чистоговорках, скороговорках, песнях формируют звуковую культуру речи у детей.

Следует отметить, что дети по своей природе очень музыкальны, поэтому они поют с большим желанием и без музыкального сопровождения.

С детьми старшей группы разучивается более сложная колыбельная песня, где есть звуки, характерные для удмуртского языка, так как дети умеют их проговаривать. Колыбельные песни, игры-хороводы заимствуются из книги Л.Н. Долгановой "Тюрага" (Ижевск: Удмуртия, 1966).

Содержание игр-хороводов объясняется на русском языке, так как эти песни носят познавательный характер, показывают разные виды деятельности народа. Игры-хороводы развивают творческие способности детей, пробуждают интерес к драматической деятельности, способствуют приобщению к культуре удмуртского народа и быстрому усвоению лексического материала. Знакомство с разнообразными удмуртскими народными играми приносит детям много радости.

Игры-соревнования (с элементами спортивных игр) такие, как "Шача", "Быж", "Ки чабкемен", "Палтури" развивают силу, ловкость, сообразительность, быстроту реакции. В играх дети с удовольствием употребляют удмуртские считалки:

*Одиг, кык, куинь, ньыль, вить, куать, сизьым, тямьыс, укмыс, дас – горд шунды жуужаз. Гурезь улти улмо питра, кин сое кутоз, со шудоньсы потоз и т.д.*

В удмуртском народном фольклоре большое место занимают сказки.

Для знакомства детей с героями удмуртских мифов, легенд и сказок на занятия приходят Вукузё – Водяной, Нюлэсмурт-Леший, Абыда-Баба-Яга, Коркакузе – Домовой, Лопшо Педунь – веселый, добрый сказочный герой. Они погружают ребенка в обстановку непринужденного, увлекательного общения на удмуртском языке. Тексты сказок на удмуртском языке детям сложно освоить, поэтому их не следует читать, лучше рассказывать их так, чтобы дети поняли основной смысл. В тексте используются известные детям слова. Рассказ желательно сопровождать демонстрацией действий персонажей с помощью настольного театра или фланелеграфа, жестами и мимикой. Читая удмуртскую сказку в первый раз, детей нацеливают на поиск знакомых и незнакомых слов, после чего детям предлагается самим рассказать эту сказку. Это вызывает интерес и активизирует мыслительную деятельность детей. Впоследствии при чтении этой же сказки на удмуртском языке содержание становится понятным детям. К инсценировке сказки чаще привлекаются дети со знанием удмуртского языка; с ними проводится индивидуальная работа.

Одним из любимых детьми видов фольклора являются игры с народными игрушками. На занятиях дети знакомятся с самодельными куклами, которыми играли наши прабабушки: куклы из сучков, соломы, мочалок, тряпок. Кукол-закруток дети старшего дошкольного возраста делают на занятиях, а затем обыгрывают их в комнате удмуртского быта. Тут уж фантазия детей безгранична! Развивается целая сюжетная линия "Семья". Дети с удовольствием используют игрушки, изготовленные собственными руками, создавая вымышленные образы.

Немаловажным в обучении детей удмуртскому языку является использование пословиц и поговорок. При знакомстве с пословицами проводится большая индивидуальная работа, разъясняется смысл каждой пословицы: "Нянь зарнилэсь но дуно" – "Хлеб дороже золота"; "Кин трос изе, шудбурзэ ыштэ" – "Кто долго спит, счастье теряет"; "Умоз умоен берытске" – "Добро добром возвращается"; "Тулыс нунал арез

сюдэ" – "Весенний день год кормит"; "Умой эшен ноку но уд быры" – "С хорошим другом никогда не пропадешь".

Пословицы и поговорки отражают быт, обычаи народа, тем самым они обогащают речь детей, расширяют словарный запас, развивают воображение, учат трудолюбию, воспитывают доброжелательное отношение друг к другу.

Одним из любимых жанров фольклора у детей являются загадки. Загадывание загадок – это своеобразная игра-обучение. Загадки способствуют развитию памяти и логического мышления ребенка, учат сравнивать признаки различных предметов и явлений, находить в них общее. Загадки выбираются соответственно теме занятия. Чтобы детям было легче отгадать загадку, проводится словарная работа с использованием жестов, мимики, пиктограмм. Таким образом, дети загадку легко запоминают и загадывают их в играх на фольклорных праздниках: *ваньзэ кыло, вераськыны уг бугато (пельес)* (все слышат, а говорить не могут (уши)); *кык братъес огазе учко, огзэс-огзы уг адзо* – синъёс (два брата в одно место смотрят, а друг друга не видят (глаза)) и т.д.

Выученный фольклорный репертуар (частушки, дразнилки, потешки, хороводные игры, а также пословицы, поговорки, загадки и сказки) используется в программах развлекательных мероприятий, утренников и календарно-обрядовых праздников: "Акашка" – "Праздник первой борозды", "Вой дыр" – "Масленица", "Портмаськон" – "Колядование", "Виль ар" – "Новый год". В ходе этих праздников создаются условия, способствующие произвольному восприятию культуры, обычаев, традиций удмуртского народа.

Таким образом, можно сказать, что влияние фольклора, как важной части народной культуры, неоспоримо и бесценно при обучении детей удмуртскому языку.

#### Литература

1. Долганова Л.Н. "Икча-кучка" детский фольклор. Ижевск: Удмуртия, 1983.
2. Долганова Л.Н. "Ожо-вожо" – "Мурава-зелена". Ижевск: Удмуртия, 1987.
3. Зеленина Л.В. "Зарни бугор" – "Золотой клубок" удмуртский фольклор в детском саду. Ижевск: Удмуртия, 1992.
4. Чуракова Р.А. "Пот, пот, шундые". Ижевск: Удмуртия, 1992.

*Е.В. Лозина, Н.Н. Дресвянникова, Л.В. Корепанова*

### **ИЗУЧЕНИЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ**

Главную задачу дошкольного образования мы видим в целостном развитии ребёнка, в создании условий для реализации индивидуальных способностей, потребностей, мотивов, интересов детей в целях беспроблемной адаптации в образовательной среде.

Поскольку мы живем в Удмуртии, мы заинтересованы в сохранении языка коренной национальности и считаем, что поднятие престижа удмуртского языка связано с созданием условий для положительного восприятия 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, татар, проживающих на территории Удмуртии.

Язык любого народа есть достояние общечеловеческой культуры, и поэтому отношение к нему должно формироваться и утверждаться, исходя из принципа "Беречь, сохранять, развивать".

Удмуртский язык сохраняется благодаря его главному носителю – удмуртскому народу. В 1920-е годы фактически все удмурты владели своим языком, сегодня им владеют лишь 2/3 из них. Не секрет, что под влиянием бытового проявления шовинизма, даже безобидных на первый взгляд насмешек в детском саду или школе, у молодёжи появлялось желание скрыть свою национальную принадлежность, не употреблять родной язык в общественной сфере.

Мы считаем, что обучение детей удмуртскому языку способствует: нравственному формированию личности; развитию коммуникативных способностей; расширению кругозора и познавательной активности ребёнка; подготовке артикуляционного аппарата к изучению других языков; созданию условий для успешности ребёнка.

В дошкольном возрасте большую часть времени ребёнок проводит в дошкольном учреждении, поэтому речь воспитателя является основным источником. Поэтому она должна быть правильной, с ясным и отчетливым произношением всех звуков удмуртского языка, должна быть интонационно выразительной, правильно оформленной грамматически, доступной для понимания. Воспитателю необходимо критически относиться к своей собственной речи, поскольку она является образцом для подражания.

В 1997–1998 учебном году в ДОУ № 187 была создана группа, изучающая удмуртский язык. Это были дети 2-й младшей группы в количестве 20 человек. Нельзя назвать эту группу национальной, т.к. 2/3 детей были из русских семей, 1/3 из удмуртских семей, но и в них не говорили на родном языке. В числе первоочередных задач были следующие: подбор кадров; работа с родителями воспитанников вновь созданной группы; подготовка учебных пособий и учебного материала; повышение квалификации воспитателей, работающих в этой группе; организация работы специалистов и воспитателей во взаимодействии, для обеспечения преемственности в работе.

С подбором кадров вопрос решился, т.к. в коллективе нашлись воспитатели, владеющие удмуртским языком и творчески относящиеся к работе.

В процессе работы с родителями возникли определенные сложности. Нами был проведен мониторинг родителей с целью выявления интересов. Было выявлено, что многие родители хотят, чтобы их ребенок изучал английский язык, т.к. это престижно. Кроме того, родителей настораживает возможность приобретения ребенком удмуртского акцента при произношении в будущем. Часть родителей высказала опасение, что их дети не будут должным образом подготовлены к школе из-за сложности программного материала по обучению удмуртскому языку. Педагоги почувствовали необходимость глубокой проработки с родителями основ педагогики и психологии.

На родительском собрании педагоги рассказали родителям о пользе изучения детьми второго языка, обосновав это с педагогической и психологической точек зрения. Основной упор был сделан на то, что изучение детьми языка своих предков создает предпосылки для развития в ребенке нравственных качеств и способствует становлению разносторонне развитой личности. При проведении индивидуальных консультаций затрагивались темы перспектив в работе, а также тех преимуществ, которые дает ребенку изучение удмуртского языка. Удалось убедить родителей в том, что изучение удмуртского языка является дополнительным образованием и ни в коем случае не повлияет на качество подготовки детей к школе.

С целью повышения квалификации педагоги ДОУ № 187 прошли курс обучения при ИИЯЛ УдГУ по теме "Раннее языковое образование". В ходе обучения мы познакомились с интегративной программой "Лингва", в которой красной нитью проходит мысль о том, что обучение детей в дошкольном возрасте должно начинаться с изучения национальных языков.

Как показывают научные исследования, у детей-билингвов имеется больше предпосылок для дальнейшего освоения других иностранных языков и они могут стать полиглотами. Эту мысль мы старались донести до родителей, основываясь на конкретных примерах из жизни.

Важно было организовать работу по обучению удмуртскому языку во взаимосвязи со всеми специалистами, работающими в ДОУ.

Совместная деятельность всех специалистов является одним из основных условий всестороннего и глубокого изучения удмуртского языка.

Например, в программе "Синяя птица" широко представлен региональный компонент и уделено большое внимание нравственно-эстетическому воспитанию детей, формированию любви к родному краю. Одно из направлений программы – знакомство с

традициями и истоками народного творчества, воспитание уважения к труду художников и народных умельцев. Творческое общение детей и воспитателя в духе народных традиций благоприятно влияет на развитие нравственных качеств: доброжелательности, трудолюбия, эмоциональной отзывчивости; вносит дух взаимопонимания и сотрудничества в коллективные отношения. В связи с этим на одном из педагогических советов коллективом ДОО было решено организовать "комнату национального быта", основной задачей которой является воздействие на чувства и сознание ребёнка, а в дальнейшем и на поведение с целью более глубокого изучения истории родного края. В этом году было принято решение о том, что в детском саду будет проводиться углубленная работа по краеведению, что предполагало повышение образовательного уровня воспитателей и специалистов.

Самой большой сложностью для педагогов являлось отсутствие методических пособий и материалов, отсутствие программы по обучению дошкольников удмуртскому языку. Однако выход был найден.

Было решено во второй младшей группе специальных занятий не проводить. Всё внимание было сконцентрировано на создании вокруг детей эмоциональной речевой среды. Эмоциональная отзывчивость со стороны детей становится основой для формирования у них нравственных чувств, что является важным условием для развития интереса детей к изучению удмуртского языка. При эмоциональном общении ребёнок сначала заинтересован только личностью взрослого, затем опытный педагог переключает внимание ребёнка на изучаемый предмет и действия с ним. Одобрение взрослых, чувство удовлетворения от собственных успехов стимулируют ребенка к новым открытиям в изучении нового языка.

Например: воспитатель ласково обращается к детям: "Здравствуйте! Зеч-бур". Красота и напевность незнакомой речи волнует детей, вызывает желание повторять за воспитателем новые слова. Повторив одно-два слова, ребёнок испытывает чувство удовлетворения от собственных успехов, что является фундаментом для дальнейшего освоения языка.

На следующем этапе работы воспитатель называет слова и действия на удмуртском языке, а ребенку предлагается уже показывать и повторять за воспитателем удмуртские слова.

В средней группе ситуация обучения носит иной характер. У детей в основном сформированы необходимые навыки, связанные с умыванием. Воспитатель дает указания о качестве их выполнения, оценивает действия.

*"Кидэс миське майталэн. Миське бамдэ. Тон умой мисьтиськид. Тынад киосыд дунэсь". "Мойте руки с мылом", "Вымой лицо", "Ты хорошо умылся", "У тебя чистые руки".* Такая работа помогает овладеть специфическим словарем. Воспитатель старается общаться на удмуртском языке, учит вступать в речевой контакт не только с воспитателем, но и со сверстниками. Даже если ребенок не понимает или плохо понимает обращенную к нему удмуртскую речь, возникает эмоциональная ситуация, которая побуждает ребенка вступать в речевой контакт.

В старших и подготовительных группах общение на удмуртском языке становится более развернутым. При таком общении дети имеют возможность слышать не отдельные слова и выражения на удмуртском языке, а развернутое высказывание, они прислушиваются к красоте звучания удмуртской речи, интонационной выразительности. Чем больше внимания уделяется эмоциональному общению, тем богаче и интереснее коммуникативные ситуации и выше уровень владения языком. Используя удмуртский язык, воспитатели формируют у детей разнообразные навыки поведения, отражающие уважение к взрослым, положительное отношение к сверстникам, бережное отношение к вещам, которые, превращаясь в привычки, становятся нормой поведения.

В подготовительной группе значительно усложняется конструкция предложений, увеличивается объем лексики, поэтому воспитатель в своей речи дает высказывания, связанные с характером и оценкой действий.

*"Коля мисътисъкиз жоғ но чылкыд"* (Коля умылся быстро и аккуратно). При многократном повторении закрепляются словарь и грамматические конструкции предложений. Усвоенный детьми словарный запас используется в дидактических и сюжетно-ролевых играх. При проведении занятий на удмуртском языке используется комбинированный метод обучения. В его основе лежит наглядность с одновременным переводом на русский язык, дидактические игры на усвоение звукопроизношения, коллажи, потешки, сказки. Каждое занятие состоит из 3-4 частей: показ и называние слов; вопросо-ответные упражнения; типовые конструкции; составление маленьких рассказов и диалогов.

В обучении детей удмуртском языку мы широко используем удмуртский фольклор, как устный, так и песенный, знакомство с которым обогащает чувства ребёнка, его речь, формирует отношение к окружающему миру. Воспитатель даёт детям прекрасные образцы речи, подражание которым позволяет ребёнку овладеть удмуртским языком.

При проведении занятий воспитатели часто обращаются к краеведческому материалу "Комнаты национального быта". Члены совета музея разработали примерную тематику проведения экскурсий и бесед по её материалам: "Что такое комната национального быта?"; "Самый интересный экспонат"; "Узорное творчество удмуртов"; "Сундук и платье"; "Домашняя утварь"; "Ижевск – город мастеров"; "Язык удмуртского народа" и т.д.

В 2001 году был первый выпуск детей национальной группы. За четыре года инновационной работы сделано много, достигнуты определенные успехи в обучении детей удмуртскому языку. Дети с большим интересом посещали занятия, праздники и развлекательные мероприятия на удмуртском языке. За эти годы нам удалось решить следующие задачи: развитие лингвистических способностей детей; понимание бытовой речи и умение включаться в разговор на удмуртском языке; воспитание патриотических чувств к своей малой Родине, к родным местам, к родному краю; уважение к народам, живущим в родном краю.

В конце каждого учебного года проводился срез знаний, умений и навыков общения на удмуртском языке, на основании которых вносились коррективы на следующий учебный год.

Таким образом, в подготовительной группе основными критериями для диагностики знаний, умений и навыков в освоении детьми удмуртского языка служили следующие показатели: умение правильно произносить звуки удмуртского языка; умение отвечать на поставленный вопрос; умение поддержать диалог; умение самостоятельно составлять простые предложения на удмуртском языке; умение читать на удмуртском языке.

Радует тот факт, что наши выпускники продолжают обучение удмуртскому языку в школе: 3 выпускника поступили в гимназию им. Кузубая Герда; 11 – в удмуртские классы школ № 21, № 71.

В 2001-2002 учебном году был осуществлён второй набор детей в группу с углублённым изучением удмуртского языка. Набор детей проходил легче, так как большинство родителей осознанно подошли к выбору дополнительного образования для своего ребёнка. Проведённый среди родителей опрос показал: 20 % родителей определили ребёнка в эту группу с целью подготовки артикуляционного аппарата для качественного изучения в дальнейшем других языков (французского, английского); 55 % – для общего развития ребёнка; 25 % – для более глубокого изучения языка предков.

Семьи детей на 60 % – русские, 20 % – удмуртско-русские, 10 % – удмуртские; 10 % – удмуртско-татарские.

Учитывая эти данные, мы организуем работу по следующим направлениям: обучение детей удмуртскому языку; организация для родителей "Школы педагогического мастерства"; обеспечение дальнейшей преемственности в работе всех специалистов ДОУ; развитие потребности детей в самостоятельном освоении окружающего мира путем изучения культурного наследия удмуртского народа, через организацию дальнейшей работы в "комнате национального быта".

Наибольшего успеха в обучении детей удмуртскому языку можно добиться тогда, когда родители хотят и могут разделить с ребенком радость открытия для себя нового языка, поэтому укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия между детским садом и семьей является для нас актуальной задачей на протяжении всего периода обучения детей второму языку.

В нашей работе мы учитываем тот факт, что преобладающая часть родителей не являются профессиональными воспитателями. Они не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования детей, нередко испытывают трудности в установлении контактов с детьми. Задача воспитателей – помочь им.

Определяющая роль в установлении взаимодействия принадлежит педагогам. Наиболее эффективными были следующие формы работы с родителями:

- 1) формы познавательной деятельности: открытые занятия, творческие отчеты, праздники знаний и др.;
- 2) формы трудовой деятельности: совместное оформление группы к праздникам, изготовление подарков, творческие мастерские;
- 3) формы досуга: праздники, КВН, соревнования;
- 4) формы активизации речевой деятельности: дискуссии, диалоги, тренинги и др.;
- 5) наглядные формы работы с детьми: библиотеки, папки-передвижки, рекомендации для родителей, выставки книг, детские рисунки, фотовыставки, визитки, открытки-приглашения и т.д.

Интересно и содержательно для родителей проходили занятия в "Школе молодого родителя", которые проводила опытный педагог Л.В. Корепанова.

Анализируя работу с родителями, необходимо отметить, что параллельное обучение и активное вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс способствует более качественному усвоению второго языка.

*Е.В. Маришкина*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ**

(на основе пособия "Веселый английский")

Цели и задачи обучения, определяемые в системе образования, всегда зависели от социального заказа общества; в соответствии с социальным заказом, предъявляемым сегодня, обучение иностранным языкам начинается в достаточно раннем возрасте, чему способствует ряд предпосылок. Во-первых, раннее обучение базируется на таких психологических особенностях детей, как пластичность природных механизмов усвоения речи, интенсивное формирование познавательных процессов, быстрое запоминание языковой информации, способность анализировать и систематизировать речевые потоки на разных языках, особая способность к имитации, отсутствие языкового барьера (страха). Кроме того, познание ребенком окружающего мира через родной и иностранный языки, через сопоставление родной культуры и культур изучаемого языка поможет уже на раннем этапе сформировать положительную мотивацию к изучению ИЯ и создать надежную базу для дальнейшего овладения умениями иноязычного общения [1, 10]. Однако, как и любое обучение, оно должно проводиться системно и опираться на теоретическую концепцию-основу.

Если говорить о детской школе "Лингва", действующей при Институте иностранных языков и литературы УдГУ уже на протяжении 15 лет, то теоретической концепцией является гуманистическая концепция, согласно которой, основная цель дошкольного образования определяется как целостное развитие ребенка, создание условий для реализации индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, интересов детей в целях беспроблемной интеграции в дальнейшую образовательную среду [3, 87].

Программа "Лингва" является интегративной программой. Обучение состоит из трех ступеней:

I ступень (5-6 лет), темы: "Знакомство", "Осенний сад", "Зима, зимние праздники", "Зимние развлечения", "Овощи, фрукты", "Мамин праздник", "Наши друзья игрушки".

II ступень (6-7 лет), темы: "Моя семья", "Мои друзья – животные", "Дикие животные зимой", "Зимние праздники и игры разных стран", "Мы идём в цирк", "Птицы весной", "Времена года".

III ступень (7-8 лет), темы: "Я – человек", "Моя внешность", "Моя одежда", "Да здравствуют каникулы", "Я и мой друг", "Мои увлечения и занятия", "Кем я буду, когда вырасту" [3, 205].

Исходя из того, что предметная, игровая и речевая деятельности являются ведущими в дошкольном возрасте, то и обучение ИЯ строится как обучение деятельности – элементарному практическому общению на ИЯ с помощью предметно-практических действий, способов и приемов элементарной учебной деятельности (слушать, повторять, отвечать, осознавать языковые структуры, выстраивая их при помощи кубиков, игрушек, картинок) [2, 4].

Обучение речевой деятельности осуществляется как совместная учебно-познавательная деятельность группы детей под руководством учителя. То, что сначала выступает в групповой деятельности детей, постепенно становится сформированным внутренним планом действий ребенка.

В формировании речевой деятельности на неродном языке опора делается на имеющееся у ребенка первоначальное осознание родного языка и на сложившиеся основы языкового чутья.

Процесс обучения ИЯ ведется в трех аспектах:

*Коммуникативно-деятельностный аспект:* путем подражания (проб и ошибок), поисковой деятельности; путем сознательного, намеренного и произвольного осуществления сложной операции с последующей автоматизацией и включением в сложное действие.

*Когнитивный аспект:* дети усваивают присущий соответствующему народу образ мира.

*Личностный аспект:* мотивация говорящего, положительная установка на изучение ИЯ, осознание себя как личности в процессе речевого взаимодействия, сформированность активной личной позиции и воспитание творческого начала [1, 15].

Таким образом, обучение ИЯ в раннем возрасте направлено не на заучивание определенного количества лексических единиц, а на обучение, типичное для данного возраста, т.е. задействуются сложные комплексы мыслительных процессов и психических функций.

Рассмотрев в деталях основы обучения ИЯ в раннем возрасте, можно определить основные задачи, предъявляемые к обучению ИЯ:

- развитие психических функций, связанных с речевыми процессами (восприятие, память, мышление) и личностных качеств (эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных);
- развитие способностей к усвоению ИЯ (фонематический слух, объем кратковременной слухоречевой памяти, имитационных способностей, скоростного проговаривания);
- приобщение детей средствами языка к иноязычной культуре и осознание ими родной культуры, воспитание интеркультурного видения ребенка;
- воспитание у ребенка чувств осознания себя как личности (адекватная самооценка, ранняя социализация);
- формирование способов учебной деятельности (учить учиться);
- формирование интереса и мотивации к дальнейшему изучению ИЯ [1].

В целях интенсификации обучения ИЯ в раннем возрасте ведется активный поиск средств, позволяющих обучаемым проявить себя, самоутвердиться, испытать чувство успеха.



Основные требования к уроку могут быть сформулированы следующим образом:

- 1) создание комфортной, радостной атмосферы на уроке;
- 2) направленность на целостное развитие личности;
- 3) разнообразие методов, используемых на уроке;
- 4) игровая организация процесса обучения;
- 5) использование всех возможных форм взаимодействия.

Урок состоит из следующих этапов:

- 1) предъявление;
- 2) вычленение семантических единиц;
- 3) семантизация;
- 4) фонетическая отработка;
- 5) закрепление в долговременной памяти;
- 6) активизация и использование в речевой деятельности.

На первом этапе учитель предъявляет детям целостный коммуникативный фрагмент в виде мини-диалога, небольшого рассказа, стихотворения, песенки, музыкальной истории. Введение в тему учитель проводит на иностранном языке, сопровождая свой рассказ демонстрацией картинок, игрушек, музыкой, жестами.

Коммуникативный фрагмент должен отвечать следующим требованиям:

- целостность звукового образа (аналитическое вычленение производится на следующем этапе);
- смысловая слитность;
- динамическая заданность – необходимость обильного слушания и говорения;
- аллюзионная множественность;
- коммуникативная заряженность [3, 88].

Дальнейшая активизация введенного материала происходит на следующих этапах:

- вычленение коммуникативно-значимых языковых единиц: предложений, слов, слогов, звуков;
- осознание детьми их содержания с помощью предметных действий, тихого проговаривания про себя;
- громкое проговаривание этих единиц хором, группами, индивидуально;
- закрепление их путем пропевания, обращения друг к другу с вопросами, предложениями, просьбами;
- использование отработанных единиц в самостоятельных диалогах, рассказах, ролевых играх по теме [3, 90].

Занятие рассматривается не как урок, где ученику отводится пассивная роль, а как организация совместного дела с детьми. В ходе групповых форм взаимодействия язык органично вливается в деятельность и сопровождает ее естественным образом.

Для создания комфортной атмосферы на занятии и повышения эффективности запоминания не стоит забывать, что:

- урок представляет собой целостную структуру, связь отдельных упражнений происходит за счет сюжета урока;
- процесс обучения строится на основе игровых коммуникативных заданий;
- внимание детей привлекается и удерживается с помощью разнообразной интонации и актерских способностей учителя;
- яркая наглядность обеспечивает семантизацию языковых единиц без перевода;
- музыкальное сопровождение помогает создать необходимое эмоциональное состояние.

#### Литература

1. Ажмякова Н.Н. Межкультурное воспитание младших школьников в учебном процессе (на примере обучения ИЯ): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ижевск, 2003.

2. Утехина А.Н. Веселый немецкий: Учеб. пособие. Ижевск: Изд. дом "Удм. Ун-т", 1998. 50 с.
3. Утехина А.Н. Иностраннный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск, 2000. 247 с.
4. Утехина А.Н. Речевые игры в раннем языковом образовании: Игровые упражнения с иностранным словом: Учеб.-метод. пособие. Ижевск, 2001. 132 с.

*Т.А. Маркова*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ**

В наше время, время политических и экономических преобразований, изменилось и отношение к удмуртскому языку. Больше внимания стало уделяться сохранению и возрождению старинных обычаев и традиций удмуртского народа, подъему современной удмуртской культуры. Главным элементом национальной удмуртской культуры является удмуртский язык. По отношению к удмуртскому языку в республике наметились положительные тенденции. Министерство народного образования утвердило "Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта Удмуртской Республики", удмуртский язык получил статус государственного языка. При наличии национально-регионального компонента дошкольные учреждения и школы имеют возможность решать важную социальную задачу – обучать детей удмуртскому языку.

Часто приходится слышать такое мнение: зачем изучать удмуртский язык, ведь на русском языке придется читать, писать, учиться и жить дальше. Иными словами, проблема заключается в том, что основной объем информации жители Удмуртии получают на русском языке. С этим нельзя не согласиться. Но проблема обучения удмуртскому языку имеет не только социальный, но и нравственный аспект. Чем можно выразить уважение к человеку другой национальности, с которым живешь на одной земле? Прежде всего тем, что говоришь на его родном языке, или хотя бы понимаешь его. Меня, как удмуртку по национальности, тоже волнуют эти проблемы, и, являясь воспитателем, я решила, что смогу внести свой небольшой вклад в их решение.

Жителям Удмуртии, независимо от национальности, так или иначе приходится соприкасаться с удмуртской культурой и языком. Пусть это соприкосновение начнется как можно раньше, т.к. дети воспринимают все эмоциональнее, что накладывает отпечаток на развитие мировоззрения в более старшем возрасте.

Обучая удмуртскому языку детей дошкольного возраста, мы ставим следующие цели: приобщать детей к удмуртской культуре; воспитывать интерес и уважение к удмуртскому языку и носителям этого языка – удмуртам; научить понимать удмуртскую речь на бытовом уровне; научить составлять небольшие коммуникативно-значимые предложения, предложения о себе и предметах близкого окружения.

При отборе и построении содержания обучения, при выборе методов, форм и приемов обучения мы руководствуемся программой воспитания, развития и образования детей дошкольного возраста "Радуга", программой воспитания детей в национальных детских садах "Ошмес син", программой кружка удмуртского языка Е.А. Булатовой и интегративной программой "Лингва", составленной А.Н. Утехиной и Т.И. Зелениной.

Одним из аспектов раннего обучения второму языку является работа над лексикой. При структурировании процесса обучения лексике удмуртского языка мы руководствуемся положениями А.А. Леонтьева и А.Н. Утехиной о необходимости усвоения детьми значения слова.

Сначала были проведены беседы с детьми, в результате которых выяснилось, что они не имеют представления о таких понятиях, как "удмурт", "русский", "удмуртский". В связи с этим знакомству детей с удмуртским фольклором предшествовало объяснение, что такое "удмуртский". Материал давался в сопоставлении с русским.

На первом этапе родители получили задание сшить для кукол удмуртский и русский национальные костюмы. Воспитатель объяснил, что одна из гостей – Наташа – "русская", говорит на русском, понятном для нас языке, а другая наша гостья по имени Нати – "удмуртка", разговаривает на удмуртском языке. Мы отметили, что отличаются они и по одежде – это национальная одежда, которую носили в старину. Детям были названы предметы одежды, потом каждый из детей подержал кукол в руках, рассмотрел их поближе. Мы часто приглашали Наташу и Нати поиграть с нами, петь песенки, они были участниками занятий или "наблюдателями". Каждый раз они здоровались и прощались на родном языке. Дети довольно быстро научились здороваться и прощаться на удмуртском языке. Это даже доставляло им удовольствие. Их первое знакомство с удмуртским фольклором началось с колыбельной песни и прошло в игровой форме. Девочкам была предложена игра в "Дочки – матери" с главными действующими лицами – куклами Наташей и Нати в национальных костюмах. Наташе мы спели русскую народную колыбельную песенку, а Нати – удмуртскую. Содержание удмуртской песни было переведено на русский язык. Детям она понравилась. Позднее воспитатель пел ее детям, когда они укладывались спать, и они часто сами просили спеть колыбельную, непременно удмуртскую. Некоторые дети запомнили припев песенки и пели своим "дочкам". Выбирая водящих во время подвижных игр, дети познакомились с удмуртскими считалками. При наблюдениях за погодой, познакомились с песенками-закличками (зазывалками) к солнышку, к тучке, дождю. Дети непроизвольно запомнили слова нянь (хлеб), шунды (солнце), пилям (тучка), зор (дождь) благодаря неоднократному повторению песен.

Начиная со средней группы, работа над словарным запасом велась уже на занятиях по удмуртскому языку (один раз в неделю в средней группе, и два раза в старшей и подготовительной). При планировании используется программа "Ошмес син", программа кружка удмуртского языка Е.А. Булатовой. В средней группе изучаются такие темы: "Приветствие, знакомство", "Черты лица", "Части тела", "Семья", "Одежда", "Цвета предметов", "Счет до пяти", "Овощи", "Мебель", "Посуда", "Продукты питания".

В старшей группе дети уже не только узнают и называют предметы, но и могут их описать, подобрать 2–4 прилагательных к существительным, могут описать себя и друга, выполнить просьбы воспитателя, высказанные на удмуртском языке.

В подготовительной группе происходит повторение изученных ранее тем с введением новой лексики, объем которой определен в программе "Ошмес син". В подготовительной группе изучаются темы: "Явления природы", "Части суток", "Город. Деревня". В этом возрасте дети могут составить небольшой рассказ о ком-то, о чем-то, отвечая на вопросы: "Кин та? Ма та? Кыче со? Со ма каре?".

Усвоение лексики идет в определенной последовательности. На первом этапе происходит усвоение лексического значения удмуртского слова и одновременно его звуковой формы, которые можно раскрыть с помощью языковой догадки по созвучию с русским словом, сходным по форме и значению. Дети узнают эти слова в первую очередь и легко их запоминают. Например, по теме "Домашние животные": кошка – кочыш, курица – курег; по теме "Посуда": чашка – чаша, тарелка – тэркы, кружка – кружка.

Значение слова можно раскрыть с помощью наглядности, а также средствами самого языка, например, подбирая антонимы или синонимы, уже знакомые детям. Работая по теме "Зима", мы говорим: "Куазь кезыт", а по теме "Весна": "Куазь шуныт". Если дать детям предложение "Толалтэ куазь кезыт, нош тулыс – шуныт" – дети сами догадаются, что "шуныт" – это теплая. К этому же примеру относится словообразовательный анализ слова. Так, например, многие названия животных, их детенышей образуются, путем добавления к названию животных слова "пи": парсь – парсьпи, гондыр – гондырпи, чож – чожпи. Значение некоторых абстрактных понятий можно объяснить путем перевода. Например, "зечбуресь" – здравствуйте, "туннэ" – сегодня и т.д.

В начале работы вводились отдельные слова с помощью выше описанных приемов, а затем уже составлялись выражения с ними, осуществлялось их включение в контекст. Прослушав лекции доктора педагогических наук, профессора А.Н. Утехиной,

ознакомившись с её работой "Иностранный язык в дошкольном возрасте", автор статьи попробовал дать новые слова сразу в контексте, лишь затем их вычленил. Это сложнее для воспитателя, т.к. нужно подобрать подходящий текст. Но занятие получается интереснее. В самом начале занятия присутствует некая загадочность, что-то детям понятно, но что-то и неясно, они стараются догадаться по смыслу, это активизирует их мыслительную деятельность, возбуждает интерес.

Для того, чтобы дети правильно произносили удмуртские звуки, которых нет в русском языке, мы проводим соответствующую артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, используя для неё чистоговорки, потешки, смешилки, скороговорки с этими звуками. Например: "Зо – зо – зо, зо – зо – зо, лесытмы бадзым колзо, кыгчы питыраз колзо?" или: "Дыы – дыы – дыы – шумпотэ пичи додыы, дыы – дыы – дыы – котырак лымы тодыы". Упражнения для артикуляционной гимнастики и для пальчиковой гимнастик можно найти в книге В.А. Анисимовой "Чылкыт вераськом".

Чтобы дети легче запомнили произношение слов, мы проговариваем их, сопровождая какими-нибудь действиями – прошагиванием, прохлопыванием, протопыванием и т.д. Можно использовать и такой прием – произнести слова с разной интонацией (весело, сердито, печально, громко, тихо), по образцу воспитателя, как эхо (в более младшем возрасте) или по заданию воспитателя (в старшем возрасте).

После того, как детей познакомили с новыми словами, проводим работу по введению лексики в долговременную память. Для этого необходимы лексические упражнения, выполнять которые желательно каждый день. Упражнения могут быть механическими, заключающимися в простом копировании, повторении хором или индивидуально, и творческими (мы называем их дидактическими, словесными играми).

После усвоения слов начинается следующий этап, на котором дети при необходимости могут самостоятельно вспомнить нужное слово и использовать его при выполнении заданий. Чтобы дети правильно использовали формы слов, составляли предложения, им очень важно постоянно слышать удмуртскую речь. Это достигается при общении воспитателя с детьми, чтении и заучивании стихотворений, этому способствует также драматизация сказок и пение удмуртских песен, подвижные игры со словами, хороводные игры, физкультминутки, загадки и др. Занятия по удмуртскому языку лучше вести на удмуртском языке или постепенно перейти к нему. Но предлагаемые детям задания должны быть понятны, поэтому их необходимо объяснить на русском языке.

Дидактическим учебным материалом являются авторские произведения из хрестоматии "Вуюись", "Котырысь улон но мон", из журналов "Кизили", "Вордскем кыл", стихи В. Ившина из книги "Ворпо гуждор", и, конечно, удмуртский фольклор.

Наибольшего успеха в обучении ребенка неродному языку можно добиться тогда, когда родители хотят и могут разделить с ребенком радость открытия нового языка. Поэтому можно сказать, что работа в национальной группе началась с работы с родителями. На вводном этапе необходимо было добиться хотя бы положительного отношения к изучению удмуртского языка. На первом же родительском собрании мы попытались раскрыть родителям перспективы изучения второго языка, в данном случае удмуртского. В конце родительского собрания мы провели анкетирование, оказалось, что в группе всего две удмуртские семьи, но родители на удмуртском языке не общаются, дети могли слышать удмуртскую речь от бабушек. В трех семьях один из родителей по национальности удмурт, но выросли они в городских условиях и языка не знают; остальные семьи никак не связаны с удмуртским языком. Тем не менее все родители согласились на изучение удмуртского языка.

Последующие годы работы показали, что тех, кого не смогли убедить мы, убеждали сами дети. Родителей приглашали на занятия, праздники, индивидуальные беседы, дни открытых дверей, они всегда откликались на наши просьбы, старались поддержать нас добрым словом, рассказывали о том, что дети дома поют удмуртские песни, рассказывают стихи, пытаются научить родителей удмуртским словам и выражениям.

К подготовительной группе у детей накапливаются некоторые знания, умения. Они любят показывать то, что умеют и знают, поэтому мы не только сами изучаем удмуртский язык и фольклор, но знакомим с ним и другие старшие, подготовительные группы в детском саду. Мы проводим развлечения совместно с другими старшими группами на основе удмуртского фольклора. Дети часто выступают на общих родительских собраниях, на различных праздниках. Эти выступления, праздники имеют большое значение для создания эмоционального настроения. Как известно, положительные эмоции сопутствуют успеху, они поддерживают интерес, развивают активность и способности детей.

К концу четвертого года обучения достигнуты следующие результаты:

- 1) дети понимают речь воспитателя, что позволяет ему вести занятия в основном на удмуртском языке, использовать знакомые выражения и слова на занятиях по краеведению;
- 2) дети овладевают коммуникативно-значимыми единицами в ситуациях приветствия, знакомства, благодарности, обращения с просьбой, приглашения;
- 3) дети могут отвечать на вопросы, делать элементарное сообщение из нескольких фраз о себе, членах семьи, друге, животном;
- 4) заметна положительная динамика в слухоречевой памяти – дети способны удерживать в памяти речевые единицы разной длины – от отдельных слов до текстов песен, стихов;
- 5) у детей появляется интерес к удмуртскому языку и культуре; они могут отличить удмуртский язык от другого, различать элементы удмуртской культуры; некоторые дети стали слушать по радио и смотреть по телевидению детские передачи на удмуртском языке.

Наши выпускники могут продолжать изучать удмуртский язык в школе № 70, и мы рады, что некоторые дети поступают в национальный первый класс этой школы.

*О.В. Медведева*

### **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ИСТОКАМ ТАТАРСКОЙ И УДМУРТСКОЙ КУЛЬТУРЫ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Каждому человеку и каждому народу, чтобы жить осмысленно и с достоинством, надо понимать себя, осознавать свое место в мире природы, других людей, других народов. Такое знание и понимание возможно, когда освоена родная культура, когда понято и осмыслено прошлое – далекое и близкое.

Дошкольные учреждения играют в этом процессе важную роль.

Человеку нужно с детства знать и любить свои корни: родителей, родную землю, родной язык, культуру, историю. Воспитание любви к родному краю, развитие личности и способностей детей происходит в детском саду на основе использования национальной культуры. Оно начинается с обучения детей родному языку, поскольку в родном языке заложены основы национальной духовности, традиции народа. Поэтому обучение родному языку, на наш взгляд, является одной из важнейших задач национальных дошкольных учреждений.

На протяжении многих лет основным приоритетом нашего дошкольного учреждения является краеведение. Какие задачи решает педагогический коллектив в этом направлении? Прежде всего, внедрение национального компонента в воспитательно-образовательный процесс посредством изучения культуры, традиций татарского и удмуртского народов.

В целях решения проблемы национального воспитания в условиях детского сада была проведена большая работа всего педагогического коллектива и родителей. Лишь в единстве с семьей по-настоящему правильно могут решаться все вопросы воспитания. Именно в семье закладывается фундамент физического, психического и нравственного развития ребенка. Поэтому национальное воспитание следует начинать с изучения

общественного мнения родителей и сотрудников. Среди родителей дошкольников и педагогов детского сада был проведен социологический опрос, в результате которого выявлено, что 50% родителей – татары, 28% – удмурты, 20,5% – русские, 1,5% – другие национальности, а педагогический состав детского сада представлен следующим образом: 55% – татары, 29% – удмурты, 16% – русские.

Исследования показали, что необходимо направить больше усилий на внедрение национально-регионального компонента в воспитании и образовании дошкольников. Поэтому перед педагогическим коллективом была поставлена задача – заинтересовать родителей, сделать их своими союзниками в этом нелегком, но благородном деле.

В детском саду был создан Педагогический совет с представителями родительского комитета, на заседаниях которого был принят план мероприятий по пропаганде и ознакомлению родителей с татарской и удмуртской культурой.

Для того, чтобы донести до детей и родителей национальный колорит обычаев, оригинальность самовыражения, неповторимость и своеобразие языка, создана комната национального быта, где представлены предметы старины, утварь. В целях исследования, восстановления и систематизации фольклорного материала организуются экскурсии в Национальный музей. В сборе материала помогают родители, бабушки, дедушки и сотрудники детского сада. В комнату национального быта дети приходят на экскурсии; в ней также проводятся речевые занятия, литературные вечера.

Широко используются экспонаты, представленные в национальной комнате, и в изобразительной деятельности. В кружке "Маленькие волшебники" дети учатся рисованию, лепке, плетению. Лучшие работы выставляются в холлах детского сада.

Стало традицией проводить в детском саду творческие вечера с приглашением знаменитых людей – писателей и художников. Неизгладимые впечатления остались от встречи с удмуртским писателем А.А. Самсоновым. В память о встрече он подарил детскому саду сборник стихов и книжки-раскраски.

Дети старшего возраста знакомятся с символами Татарии, Удмуртии, России. В каждой группе оформлены краеведческие уголки.

В методическом кабинете собираются материалы по национальному воспитанию, имеется фонд видеокассет с записью национальных праздников и развлечений, разработаны и систематизированы конспекты занятий и пособий для педагогов. Специалистами разрабатываются перспективные планы по всем возрастным группам. Каждый праздник – это целое театральное действо с включением удмуртских, татарских, русских песен, стихов, игр и танцев. Над разработкой сценариев работает весь педагогический коллектив.

Возрождая традиции и культуру татарского и удмуртского народов, педагогический коллектив старается принимать участие во всех мероприятиях района и города. Педагоги неоднократно становились лауреатами и дипломантами конкурсов: "Я – Гражданин России", "Золотой Италмас" (2000, 2003 гг.), "В стране веселых нот" и др. Также на базе детского сада проводятся различные национальные праздники – "Сабантуй", "Посиделки", "Ворпо гуждор".

Говоря о планах на будущее по вопросам национального воспитания, следует отметить необходимость решения следующих задач:

- объединение усилий детского учреждения и семьи в вопросах изучения национального языка;
- адаптация исторического материала для дошкольников;
- разработка методических рекомендаций, сценариев и конспектов занятий, подготовка наглядных пособий.

В свете вышесказанного необходимо отметить, что каждое дошкольное учреждение, школа, детский клуб, библиотека должны стать центрами духовной и национальной памяти.

## **ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К ИСТОРИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ УДМУРТСКОГО НАРОДА ЧЕРЕЗ РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

В ДОУ № 208 работа по национальному воспитанию дошкольников ведется с 1997 года. Всё начиналось с кружка по знакомству с удмуртским языком. "Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина... В светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке – в наследие потомкам" – говорит К.Д. Ушинский в своей работе "Родное слово".

Первым руководителем кружка была воспитатель А.Я. Кожевникова. Для более легкого восприятия материала детьми педагог использовала игры, сказки, а также старинные предметы удмуртского быта. Так возникла комната удмуртского национального быта. Весь коллектив, а также родители собирали экспонаты. О каждом из них записывали легенды: откуда этот предмет и для чего он служил.

Каждому педагогу известно, что окружающие предметы оказывают большое влияние на формирование духовных качеств ребенка – развивают любознательность, воспитывают чувство прекрасного. В комнате удмуртского национального быта проводятся занятия по знакомству с бытом, трудом, народными промыслами, костюмами удмуртского народа.

Одной из форм работы по приобщению детей к удмуртской культуре является сюжетно-ролевая игра "Семья", которая проводится в комнате удмуртского национального быта. Дети используют в игре старинные вещи. Здесь же они знакомятся и с удмуртской национальной кухней.

Постепенно кружковая работа переросла в более глубокое изучение языка и традиций удмуртского народа. В 2001 году были введены занятия по изучению удмуртского языка со средней группы. Общение на удмуртском языке в повседневной жизни начинается с младшего возраста.

В детском саду оформлен прекрасный кабинет удмуртского языка, где собрана библиотека книг по приобщению детей к удмуртской культуре.

Богатый опыт работы накоплен преподавателем удмуртского языка детского сада О.М. Аркашевой. В своей работе она использует программу А.П. Пронькиной "Ошмес син" по изучению удмуртского языка и программу М.Д. Маханевой "Приобщение детей к истокам русской народной культуры". Поскольку мы живем в русскоязычном обществе, возникла необходимость приобщения детей и к русской народной культуре. Было начато оформление комнаты русского национального быта. Занятия по краеведению знакомят как с удмуртской, так и с русской культурой. Так, дети знакомятся с удмуртским и русским национальным костюмом, с символами – русской березкой и с удмуртским цветком италмас. Главная цель этой работы – через обучение удмуртскому языку расширить знания детей о национальной культуре, выстроить процесс постижения второго языка как процесс удовлетворения личностных, познавательных, игровых потребностей ребенка в интересном общении со взрослыми и другими детьми; обогатить словарный запас. Из удмуртского фольклора дети узнают об истории своего народа, смелости, мужестве народных героев, узнают о труде, обычаях и традициях своего народа.

При проведении занятий широко используются стихи, загадки, считалки, мифы и легенды, пальчиковые игры, игровые упражнения, подвижные игры.

Через подвижные игры ("Трифон агайлэн" – "У дядюшки Трифона", "Гозы пунса" – "Вить веревку", "Небыльток" – "Растяпа") дети знакомятся с народной музыкой, удмуртскими танцевальными движениями, народными ремеслами (плетением), развивают внимание и сообразительность.

Красота открывается в старинных колыбельных песнях.

Дети очень любят песни о животных, называемых также потешками.

О.М. Аркашева творчески относится и к самим формам проведения занятий: часто использует занятия-посиделки, занятие-КВН, занятие-конкурс, занятие-игру, занятие-путешествие, занятие-экскурсию, уделяет огромное внимание игровым приемам, побуждающим дошкольников к самостоятельной деятельности. На занятиях используется огромное количество материала: маски, костюмы, картины, различные по свойствам и качеству игрушки, применяются сборники аудио- и видеокассет, а также раздаточный материал в виде карточек, раскрасок, дидактических игр с определенным типом заданий для усвоения языка.

Применяются и методы интеллектуального развития детей, такие как дорисовывание до целого, включение героя в разные ситуации, лабиринты, нахождение общего и различного, кроссворды, подбор изображений по форме, цвету, размеру, материалу, удаление лишнего или добавление недостающего, соединение по точкам и т.д. Эти наиболее характерные приемы выполнения заданий для дошкольников повышают речевую активность, уровень осмысления языковых явлений, дают большую запоминаемость языковых единиц, понимание народной удмуртской культуры. Все это позволяет ребенку идентифицировать себя как носителя удмуртской культуры, как члена удмуртского этноса.

Уникален цикл занятий "Истории вещей", разработанный О.М. Аркашевой. Дети с огромным интересом узнают, например, историю электрической лампочки. Педагог гармонично включает в эту деятельность новый речевой материал, называя предметы и на русском и на удмуртском языках. Дети и воспитатели мастерят эти предметы; таким образом, дети проникаются к ним бережным отношением. В процессе работы продолжается усвоение языковых единиц, идет обогащение речи новыми существительными (лучина – чаг, свеча – сюсьтыл), глаголами (писать – гожьян), прилагательными (красивый – чебер).

Хорошей традицией по знакомству с фольклором удмуртского народа стали в нашем детском саду народные и обрядовые праздники – Рождество, масленица, Пасха, Троица. У удмуртского народа есть красивые семейные обряды, обрядовые праздники, связанные с посевной (Гырон быдтон), с уборкой урожая (Бусы сюан), праздник лета (Гербер).

Второй год педагоги нашего ДОУ ведут научно-экспериментальную работу, соединяя науку с реальной практикой. Коллектив детского сада с энтузиазмом откликнулся на призыв собирать семейные обряды не только удмуртского народа, но и других народов, населяющих Удмуртию. Была проделана колоссальная работа: изучена литература, опрошены люди старшего поколения, и в результате появились альбомы с фотографиями, красочными иллюстрациями: "Обрядовые праздники", "Обряды удмуртского народа и народов, населяющих Удмуртию", "Передаем молодому поколению".

Знакомство с обрядами начинается со средней группы. Для этого возраста разработаны обряды в виде театрализации знакомых народных сказок. Эта работа позволяет приучать детей слушать удмуртскую речь, понимать в речи знакомые удмуртские слова, знакомить с новыми словами.

В старшей группе продолжается приобщение детей к труду, к народным промыслам, идет знакомство с народными традициями в виде посиделок, в ходе которых дети осваивают удмуртскую речь в диалогах, рассказывают шуточные истории, поют народные песни, учатся свободно общаться друг с другом на удмуртском языке.

В подготовительной группе идет приобщение детей к семейным обрядам ("Наречение имени", "Постройка дома", "Новоселье"). В этом возрасте ставятся настоящие спектакли, где дети показывают свое умение общаться на удмуртском языке. Происходит формирование лексических навыков говорения, грамматического строя, расширение и активизация лексического запаса; продолжается воспитание патриотических чувств, любви к фольклору, музыкальному творчеству удмуртского народа.

Все праздники и обряды тесно связаны с трудом и различными сторонами общественной жизни человека. В них присутствуют тончайшие наблюдения за такими сторонами жизни человека, как семья, труд, времена года и др.



Огромную роль в овладении вторым языком играет семья как самая главная составляющая жизни ребенка. Мы работаем в тесном сотрудничестве со всеми участниками педагогического процесса: кроме педагогов и детей – это папы и мамы, бабушки и дедушки, которые оказывают нам помощь в работе по национальному воспитанию. Мы используем разные формы работы с родителями: консультации, клубы, родительские гостиные, дни открытых дверей, праздники и многое другое. Не все родители владеют удмуртским языком. Для них заведены тетради домашних заданий "Учите вместе с нами". В детском саду практикуются открытые занятия, после которых идет активный обмен впечатлениями. Такая работа дает хорошие результаты. Вместе с педагогами родители активно участвуют в обрядах, инсценировках, разучивают с детьми стихи, закрепляют язык. Оформление родительских уголков отражает национальный колорит. Вниманию родителей предлагаются рубрики, знакомящие с новыми словами, стихами, сказками. Тематические выставки "Край мой родниковый", "Мой город", "Легенды и мифы Удмуртии", "Удмуртский костюм", "По сказкам удмуртского народа" способствуют углублению знаний удмуртского языка и культуры.

Чтобы гибко реализовывать в режиме дня все виды детской деятельности, мы в своей работе отдаём предпочтение интегрированным занятиям, что позволяет добиваться хороших результатов по закреплению речевого материала и обеспечивает контакт между воспитателями, преподавателем ИЗО, музыкальным руководителем и инструктором физкультуры.

Проводятся совместные спортивные развлечения и праздники по мотивам удмуртских сказок и легенд, где закрепляется речевой материал в подвижных играх: считалках, закличках, загадках. Традицией стало проведение туристических мини-походов в лес, где детей встречают герои удмуртских сказок: и коварная Баба Яга – Обыда; и злой водяной – Вумурт, и добрый лесовик – Нюлэс Кузё. Встреча с героями надолго остается в памяти у детей. А заканчивается поход традиционно угощением печеной картошкой у костра.

Накоплен большой материал по удмуртскому песенному фольклору. Удмуртская музыка очень привлекательна и интересна для детей, ведь удмуртский народ славен своей музыкальностью с древних времен. Красивы, самобытны, напевны удмуртские народные песни. В них раскрывается целая гамма настроений и чувств ("Яльке", "Ширьян", "Чагыр, чагыр дыдыке", "Корка", "Берад", "Кеносэд", "Э, пе, зазере", "Киньёс, киньёс").

В подготовительной группе интересны занятия по знакомству с удмуртскими композиторами С.К. Карповым, Г.А. Корепановым-Камским, прослушиванию их музыки. Затем дети "рисуют музыку", а рисунки помогают увидеть настроение ребенка, понимание им музыкального произведения. Цель таких занятий – сформировать выразительность детских рисунков под влиянием прослушивания музыкальных произведений.

Разработан цикл занятий ИЗО на тему "Традиции и обычаи удмуртских национальных украшений", на которых закрепляется лексический материал по темам: "Одежда", "Цвета", "Посуда", "Украшения", "Животные". Во время работы дети проникаются духом прошлых времен, приобщаются к истокам удмуртского народа, знакомятся с его обычаями, традициями, обрядами, сказочными и мифическими героями, приобщаются к древнему искусству, овладевают навыками народного ремесла, учатся ценить уникальность своего народа.

Организована работа кружка по рукотворчеству "Зорай". Разработан цикл занятий по аппликации из ткани на полотенце, платке, переднике, платье, где дети украшают изделия удмуртским народным орнаментом; проводятся занятия по изготовлению тряпичных кукол из лоскутков, занятия по работе с обрезью ниток; вышивание и плетение из ниток. В процессе труда идет закрепление речевого материала, полученного на занятиях по обучению удмуртскому языку. На таких занятиях идет обогащение эмоционально-чувственного опыта детей в труде и общении на удмуртском языке, поддержание любознательности, развитие познавательных способностей, ручной умелости.

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ**

Невозможно переоценить роль родного языка, который помогает детям осознанно воспринимать окружающий мир и является средством общения.

ДОУ № 275 работает над проблемой раннего обучения детей удмуртскому языку уже 16 лет. Целью нашей работы является формирование личности ребенка, его воспитание, развитие способностей к изучению второго языка. Раннее изучение второго языка формирует основы языковой способности ребенка, развивает его мышление, готовит к овладению в дальнейшей жизни иными языками.

В связи с этим коллектив ДОУ решает следующие задачи:

- 1) построение качественного образовательного процесса, направленного на развитие у дошкольника эмоционального положительного отношения к родному краю и изучению языка;
- 2) отбор необходимого доступного для дошкольников содержания образования в соответствии с целями развития ребёнка, его возрастными особенностями и интересами;
- 3) создание условий для самостоятельной и совместной со взрослыми работы детей с краеведческим материалом (предоставление детям возможности проявлять творчество);
- 4) обеспечение эмоционального благополучия ребёнка в освоении краеведения;
- 5) обогащение развивающей среды краеведческим материалом (дидактическими пособиями, играми, предметами искусства, продуктами детского творчества);
- 6) согласование тематики занятий, проводимых в группах, со специалистом дополнительного образования.
- 7) отслеживание результатов на основе наблюдения за процессом.

По утверждению В.А. Сухомлинского, "духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок". Театрализованная деятельность является одним из эффективных средств раннего языкового образования. Её можно рассматривать как мощный инструмент шлифовки многих человеческих способностей. Преодолевая пространство и время, сочетая возможности нескольких видов искусств – музыки, танца, литературы и актерской игры, театрализованная деятельность обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка. Занятия сценическим искусством развивают сферу чувств, будят соучастие, сострадание, развивают способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним. Театрализованная игра направлена на развитие игрового поведения, способности творчески относиться к любому делу, умения общаться со сверстниками и взрослыми в различных жизненных ситуациях.

При обучении детей удмуртскому языку театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи:

- формирование и совершенствование звуковой культуры речи, ее выразительности через лексический словарь ребенка, через развитие гибкости аппарата и фонематического слуха;
- развитие памяти, внимания, творческого воображения;
- формирование и совершенствование иноязычной публичной речи (монолог, диалог);
- развитие вкуса, воспитание чувства прекрасного.

Для решения этих задач необходимо выполнить определенные условия. Главным условием является организация работы. По нашему мнению, только разумная организация театрализованной деятельности способствует выбору основных направлений, форм и методов работы по данному вопросу, рациональному использованию кадрового потенциала, а также реализации новых форм общения с детьми, индивидуальному подходу к каждому

ребёнку, нетрадиционным путям взаимодействия с семьей и т.д., что в итоге ведет к целостности педагогического процесса и форм его реализации, выступающих как единая продуманная система организации совместной жизни детей и взрослых.

Среда является одним из основных средств развития личности ребёнка в театрализованной деятельности, источником его индивидуальных знаний и социального опыта. При этом предметно-пространственная среда должна не только обеспечивать совместную театрализованную деятельность детей, но и являться основой самостоятельного творчества каждого ребёнка, своеобразной формой его самообразования. Поэтому при проектировании предметно-пространственной среды, обеспечивающей театрализованную деятельность детей, мы учитываем:

- индивидуальные социально-психологические особенности ребёнка;
- особенности его эмоционально-личностного развития;
- индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности;
- любознательность, исследовательский интерес и творческие способности;
- возрастные и поло-ролевые особенности.

Для обеспечения оптимального баланса совместной и самостоятельной деятельности детей в каждой возрастной группе созданы театрализованные зоны или уголки сказки, а также "тихий уголок", в котором ребёнок может побыть один и "прорепетировать" какую-либо роль или ещё раз посмотреть иллюстрации к спектаклю.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности ребёнка при организации театрализованной зоны в группе, предусмотрена возрастная адресованность оборудования и материалов. Например, в группе для детей 2-4 лет в данной зоне оборудован уголок ряженья с внесением удмуртских костюмов и игрушек-животных для театрализации знакомых сказок. В группе же для детей 5-7 лет более широко представлены виды театров, а также разнообразные материалы для изготовления атрибутов к спектаклям и т.д.

В условиях детского сада роль предметной среды особенно велика, поскольку ребёнок находится с ней в постоянном контакте. Для знакомства детей с традициями, бытом и культурой удмуртского народа в групповые комнаты внесены куклы в национальных костюмах, репродукции картин удмуртских художников, предметы народно-прикладного искусства.

В уголках ряженья дети могут надеть удмуртские наряды и украшения. В уголке для самостоятельной художественной деятельности дети могут поиграть в дидактические игры "Украсть варежку", "Закончи узор", "Одень куклу в удмуртский наряд", "Волшебные карандаши". В каждой группе имеются макеты удмуртской избы, подворья и рельефа Удмуртии с приложением следующих дидактических игр: "Кто живёт в лесах Удмуртии"; "Реки и города Удмуртии"; "Найди домик для куклы"; "Чьи детки?"; "Встречаем гостей"; "Моя семья"; "Кто-кто в нашем домике живет?"; "Новоселье куклы".

Раскрытию творческих способностей детей способствуют и специальные полифункциональные помещения: музыкально-театральный зал, комната сказок, гримёрная и изостудия – мастерская по изготовлению атрибутов, декораций и костюмов к спектаклям.

Вся работа по театрализованной деятельности ведётся в комплексе. Продумывая свою работу с детьми, педагоги стараются проявить максимум инициативы и дают возможность детям действовать сообразно своим желаниям и наклонностям, в соответствии с индивидуальным типом развития.

Методист по изодеятельности знакомит детей с мифами и легендами удмуртского народа, что, в свою очередь, помогает детям изобразить их в живописи, графике, аппликации, лепке и лучше понять характер героев. Большое внимание уделяется оформлению театральных игр, обсуждению атрибутов игры и костюмов.

Занятия по физическому воспитанию включают удмуртские народные игры, которые помогают совершенствовать моторику, координацию, плавность, целенаправленность движений, формировать образно-выразительные умения, которые так необходимы маленьким артистам.

На музыкальных занятиях развивается творческая самостоятельность в передаче образа, выразительность пантомимических действий.

Театрализованная деятельность детей, безусловно, не появляется сама собой. Огромную роль играет воспитатель, который направляет данный процесс и проводит следующие виды деятельности с детьми: просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры-драматизации; подготовку и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок; упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной).

Педагоги знакомят детей не только с текстом литературного произведения или сказки, но и со "знаками", играющими роль выразительного языка (жестами, мимикой, движением, костюмом, мезансценой).

Необходимо, чтобы воспитатель не только выразительно читал или рассказывал, умел смотреть и видеть, слушать и слышать, но и владел основами актёрского мастерства, а также основами режиссёрских умений.

Сначала педагог читает произведение, а затем проводит беседу, поясняющую и выясняющую понимание содержания и средств выразительности. От возраста к возрасту используются следующие средства выразительности: *во второй младшей* группе формируются простейшие образно-выразительные умения (уметь имитировать характерные движения сказочных животных); *в средней группе* дети обучаются элементам художественно-образных выразительных средств (интонации, мимике и пантомиме); *в старшей группе* совершенствуются художественно-образные исполнительские умения; *в подготовительной к школе группе* развивается творческая самостоятельность в передаче образа, выразительность речевых и пантомимических действий.

Театральные занятия строятся на основе развивающей методики и представляют собой систему творческих игр, упражнений и этюдов, направленных на развитие психомоторных и коммуникативных способностей детей. Театральные игры рассчитаны на активное участие ребенка, который является не просто пассивным исполнителем указаний педагога, но и соучастником педагогического процесса. Ход занятий характеризуется эмоциональной насыщенностью и стремлением достичь продуктивного результата через коллективное творчество. Театрализованные занятия выполняют одновременно познавательную, воспитательную, и развивающую функции. Их содержание, формы и методы проведения способствуют достижению трех целей:

- развитию речи и навыков театрально-исполнительской деятельности;
- созданию атмосферы творчества;
- социально-эмоциональному развитию ребенка.

В соответствии с этим практическое действие каждого ребенка является важнейшим методическим принципом проведения данных занятий. Нами выделены четыре основных компонента в структуре театральной деятельности: развитие выразительности жестов, мимики, голоса; приобщение детей к коллективному и согласованному взаимодействию, проявлению своей индивидуальности; развитие эмоциональной сферы; совершенствование исполнительского мастерства.

Всё вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: в процессе театрализованных игр расширяются и углубляются знания детей об окружающем мире; развиваются психические процессы: внимание, память, восприятие, воображение; стимулируются мыслительные операции; происходит развитие различных анализаторов: зрительного, слухового, речедвигательного, кинестетического; активизируются и совершенствуются словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи, мелодико-интонационная сторона, темп, выразительность речи; совершенствуются моторика, координация, плавность, переключаемость, целенаправленность движений; развивается чувство коллективизма, ответственности друг за друга, формируется опыт нравственного поведения; стимулируется развитие творческой, поисковой активности, самостоятельности. Участие в театрализованных играх доставляет детям радость, вызывает активный интерес, увлекает их.

## **ЯЗЫКОВАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ**

Овладение родным языком является одним из важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте и рассматривается в современном дошкольном образовании как одна из основ воспитания и обучения детей.

Речь связана с познанием окружающего мира, развитием сознания и личности. Формирование речевой деятельности представляет собой процесс взаимодействия ребенка с окружающими его людьми с помощью материальных и языковых средств.

В дошкольном возрасте при еще не сложившемся сознании ребенок более чувствителен к информации. Он воспринимает мир всеми органами чувств. Одновременно с чувственными впечатлениями, представлениями о предметах и явлениях, усваиваются и слова, их значения, произношение, грамматические формы.

Степень точности формирующихся представлений и языковых форм зависит от ряда условий: участия в формировании представлений возможно большего числа внешних чувств, а также от активности самого ребенка в постижении окружающего мира. Отсюда становится понятным, что для обучения языку нужны: речевая среда, которая дает образцы языка, речевая активность, речевая практика самого ребенка.

Важность создания языковой развивающей среды при обучении дошкольников 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 умения при этом являются более прочными и гибкими".

Цели и задачи обучения детей татарскому языку в нашем дошкольном учреждении определяют, что среда должна носить, прежде всего, развивающий характер. Поэтому мы говорим о создании речевой развивающей среды, которая рассматривается нами достаточно широко – это собственно языковое окружение ("языковая среда") и физическое окружение ребенка на занятии и в жизни ("предметная среда").

Одним из основных средств языковой среды при обучении дошкольников татарскому языку является речь взрослых: воспитателя, родителей. Многолетний опыт работы показывает, что для усиления обучающего воздействия речи воспитателя необходимо учитывать ряд факторов:

- 1) речь воспитателя должна быть доступна детям в языковом отношении:
  - структуру речи воспитатель согласовывает с возрастом детей: чем младше ребенок, тем проще должна быть синтаксическая структура речи;
  - содержание речи воспитателя соответствует развитию, запасу представлений, интересам детей, воспитатель опирается на их опыт;
  - важны точность и простота речи;
- 2) особого внимания заслуживает этика речи воспитателя:
  - воспитатель говорит грамотно, литературно;
  - регулирует темп речи;
  - педагог говорит эмоционально, по возможности образно, выразительно.

Анализ литературы, наблюдения и собственно работа воспитателя татарского языка позволили нам выделить основные моменты, где с первых дней обучения можно использовать только татарский язык.

*Язык инструкций и команды.* Обучающая практика показывает, что важно постоянно использовать язык в выполнении заданий на занятиях. Нами разработан краткий перечень слов-инструкций на татарском языке для всех возрастных групп. Например:

*Первый год обучения.*  
Проходите! – Узыгыз!  
Садитесь! – Утырыгыз!  
Здравствуйте! – Исэнмесез!  
До свидания! – Сабуулыгыз!  
Возьмите игрушки! – Уенчыкларны  
алыгыз!

*Второй год обучения.*  
Проходите, пожалуйста! – Рэхим итеп узыгыз!  
Садитесь, пожалуйста! – Рэхим итеп  
утырыгыз!  
Доброе утро! – Хэерле иртэ!  
Добрый день! – Хэерле кон!  
Выбери картинку! – Рэсемне сайлапал!

При регулярном и активном использовании слов-инструкций наблюдается переход этих выражений из пассивного в активный словарь ребенка.

*Язык игры.* Речевые игры при обучении татарскому языку мы классифицируем по видам речевой деятельности: фонетические, лексические и грамматические. К ним мы относим еще и слова, выражения, потешки, приговорки, заклички, небылицы, считалки, регулирующие выбор водящего, выбытие игроков из игры, ход игры, очередность вступления в игру. Детям достаточно один раз объяснить правила игры на русском языке, а затем дать название на татарском. При этом можно придумывать различные названия. Смешные, эмоционально значимые названия хорошо запоминаются ("Чеп-чеп-чэбекэй" – "Ладушки", "Куянкай" – "Заинька", "Тэкия урэм" – "Плетем венки", "Йозек салыш" – "Колечко", "Келдереш" – "Смешинка", "Мегез-мегез" – "Рога-рога!", "Песиём-песиём" – "Кисонька").

Игротека, составленная в соответствии с видами речевой деятельности и возрастом детей – активный помощник педагога.

*Язык поощрений.* Во время занятия воспитатель старается чаще хвалить и поощрять детей, утверждая в них уверенность в своих силах, способностях. Важно также, чтобы похвала исходила не только от педагога, но и от самих детей. По команде воспитателя дети награждают успех товарища аплодисментами (младшие дети) или произносят: "Булдырдын ускэнем!" – "Умница!" (старшие дети). Малышам педагог говорит: "Каяшим минем!" ("Солнышко мое"), "Сандугачым!" ("Соловушка моя"). Старшим: "Рэхмэт!" ("Спасибо"), "Бик эйбэт!" ("Очень хорошо"), "Бик яхшы!" ("Отлично"), "Соендерден!" ("Порадовала"), "Искиткеч!" ("Исключительно").

Наш детский сад работает по научно-методической технологии Н.М. Крыловой "Детский сад – дом радости". Используя основные принципы данной технологии, мы выделяем в своей работе четыре основные ступени: *Чудо слова, чудо языка* (Воспитатель – артист, ребенок – очарованный зритель); *Индивидуальная работа* (Воспитатель и ребенок – "вкусные собеседники"); *Самостоятельность* (Воспитатель – дирижер, ребенок – исполнитель); *Творчество* (Воспитатель – очарованный зритель, ребенок – артист).

На первой ступени воспитатель – артист, а ребенок – очарованный зритель. Воспитатель должен показать "чудо слова", "чудо языка".

На второй ступени особое внимание уделяется индивидуальному обучению. Здесь воспитатель и ребенок – "вкусные собеседники". Общение с ребенком идет с глаза на глаз, воспроизводится пройденный материал.

Особенностью третьей ступени является самостоятельность. На этом этапе проводятся фронтальные занятия. Если 75% детей усвоили программный материал, воспитатель выступает в роли дирижера, а дети – исполнители.

Пройдя эти три ступени, можно достигнуть четвертой, которая является уровнем творчества. Воспитатель и ребенок меняются ролями: ребенок – артист, а воспитатель – очарованный зритель. Но творчества нельзя достигнуть без свободного владения языком, поэтому высшей ступени достигают дети, владеющие родным языком.

Другой составляющей речевой развивающей среды является предметное окружение. Известно, что формирование речи ребенка связано с развитием восприятия, внешних чувств, представлений и понятий, что составляет сенсорное развитие. Поэтому одним из важных принципов обучения языку мы считаем наглядное обеспечение.

Как показывает практика, для создания мотивации при изучении татарского языка эффективно использовать на занятиях кукол, которые понимают и разговаривают только по-татарски. Поэтому частыми героями детских занятий являются куклы Гелчечек и Шэвэли – девочка и мальчик. Кукла выступает активным участником общения на татарском языке, педагог общается с детьми посредством куклы.

На занятиях по обучению татарскому языку представляется возможным устраивать игру-драматизацию. Дети с удовольствием изображают и играют роли сказочных героев. Инсценирование сказок, стихов, считалок, песенок из татарского фольклора расширяет словарный запас детей, раскрывает мир национальной культуры. Кроме того, театрализованные игры формируют эстетические и эмоциональные чувства малышей. Воспроизводя в игровой форме образы своих героев, дети передают основные характеристики персонажей – доброжелательность, хитрость, жадность, щедрость и др.

Другим действенным средством создания языковой развивающей среды мы считаем аудио- и видеоматериалы. Ежегодно пополняется фонотека и видеотека татарских песен, стихов, сказок в исполнении профессиональных артистов, наших педагогов и детей.

Задача педагога состоит еще и в том, чтобы ребенок смог понять, что научиться говорить на национальном языке – это не только выучить слова и выражения, но и научиться жить в культурном пространстве этого народа, знать его обычаи, праздники, быт.

Для решения этой задачи в нашем детском саду оформлены национальные уголки в каждой возрастной группе и комната национального быта, в которой представлены три культуры, три национальные "избы": русская, татарская, удмуртская. Собран богатейший материал, подлинные предметы быта: национальные костюмы, головные уборы, обувь; предметы обихода: полотенца, салфетки, скатерти, покрывала, посуда, утварь и др.. Через музейные предметы детей легче научить мыслить, слушать, говорить. Музейные экспонаты, экскурсии помогают формированию общей культуры и обогащают родной язык.

Таким образом, важность создания языковой развивающей среды на занятии татарского языка и в повседневной жизни неоспорима.

*О.И. Смирнова*

## **МНОГОЯЗЫЧИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Организация двуязычных дошкольных учреждений, соотношение обучения второму языку на специальных занятиях с повседневным общением на новом языке – эти вопросы жизненно важны для современной системы дошкольного воспитания. Педагоги ДОУ № 112 г. Ижевска на практике решают проблемы координации двух или более языков в учебно-воспитательном процессе. Научно обоснованный подход к решению проблемы должен быть комплексным, т.е. рассматривать многоязычие в воспитательно-образовательном процессе детского сада одновременно с социолингвистических, психолингвистических, психолого-педагогических и лингводидактических позиций. Тенденция к интеграции в последние годы завоевала большую популярность в педагогике, а в ситуации мультилингвизма она диктуется природой и сущностью многоязычия как своеобразного проявления многоаспектной и неоднозначной речевой способности человека. Максимально непротиворечивое развитие этой способности может происходить, по-видимому, лишь в специально обустроенной коммуникативной среде. В этом плане представляется перспективным описание некоторых педагогических условий в психолингвистическом аспекте, данное американским ученым С.Д. Крашеном. К условиям успешного усвоения родного и иностранного языка (ИЯ) С.Д. Крашен относит:

- объём и качество иноязычной информации;
- естественную последовательность усвоения грамматического материала;

- эмоциональные факторы, способствующие лучшему усвоению ИЯ (гипотеза эмоционального фильтра).

Эмоциональные переменные величины входят в одну из следующих категорий:

- мотивация;
- уверенность в успехе;
- отсутствие тревожности в личном плане или в учебной группе.

Те дети, эмоциональное состояние которых оптимально, будут более открыты для усвоения ИЯ. Эмоции – одна из составляющих частей человеческой природы, отражение индивидуальности человека. Воспитание способно ослабить отрицательное и усилить положительное эмоциональное восприятие у детей. Для создания благоприятного эмоционального фона в практику нашего центра введена ежедневная психогимнастика, в ходе которой, при помощи различных приёмов, удаётся снять или снизить личную тревожность, неуверенность в себе, пробудить в детях сочувствие к тому или иному событию. Дети учатся понимать эмоциональное состояние другого человека и использовать различные выразительные средства. Ведь в общении всё имеет значение: определенный наклон или поворот головы, выразительная поза, характерные движения рук, ног и туловища, походка. Понимание и овладение языком жестов и движений собственного тела позволяют человеку не только стать интересным собеседником, но и дают возможность познавать других людей.

У каждого народа сформировалась своя "интонация общения", отражающая особенности культуры и менталитета. Взаимопонимание возникает, если говорить на "одном языке" – языке единых ценностей. При всех различиях, благодаря единым представлениям о добре и зле, люди понимают друг друга. Этнокультурное развитие разворачивается в непрерывающемся континууме культуросообщения: культура не перестаёт предъявлять человеку определённого рода предписания, касающиеся способа, формы, меры исполнения культурных действий.

Посредством удмуртского языка дети начинают знакомство с удмуртской культурой. Усвоение общечеловеческих ценностей, вхождение в культуру народа происходит посредством знакомства детей, начиная со средней группы, с удмуртским фольклором. Пословицы и поговорки кратко и ярко фиксируют нравственные нормы и коммуникативные правила. Легенды и сказки предоставляют насыщенные образы. Поучительные примеры и предостережения нацелены на создание у детей образа удмуртской культуры и разнообразных путей восприятия её атмосферы, и здесь глубокое познание своих корней, хорошее знание других культур действуют как составляющие части единого процесса социокультурного развития ребёнка.

Очень важно в процесс познания включать семью; для этого с родителями ведётся различная по своей форме работа. В начале учебного года проводится родительское собрание, на котором родители узнают, каким образом они могут помочь своим детям изучать новый для них язык. В течение года организуется тренинговая работа, благодаря которой родители отрабатывают возможные стили общения с собственным ребёнком. Проводятся семинары и лекции по возрастной психологии. В конце года родители посещают открытые занятия в форме утренника, путешествия, ролевой игры, на которых дети на практике показывают свои знания и умения: инсценируются сказки, исполняются песни и стихотворения на удмуртском языке.

Любой язык является "застывшим образом" восприятия мира тем или иным народом, поэтому изучение каждого нового иностранного языка означает усвоение новой языковой картины мира, проникновение в культуру народа – его носителя.



## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ДВУЯЗЫЧИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На протяжении многих лет основным приоритетом дошкольного учреждения является краеведение, а также работа по раннему языковому образованию. Поэтому хотелось бы более подробно остановиться на вопросе организации педагогического процесса, повышения квалификации воспитателей в обучении раннему языковому образованию и краеведению.

При организации методической работы необходимо решить ряд вопросов, касающихся методической литературы и пособий. Методической литературы и программ множество, но они ориентированы на детей без дефектов речи, а детский сад ведет работу с детьми смешанного состава. Лишь малая часть дошкольников разговаривает на татарском языке, некоторые из них только понимают, но не разговаривают на языке, в том числе и русскоговорящие дети. Поэтому хочется отметить, что "Программа обучения татарскому языку в русскоговорящих детских садах" под редакцией З. Межитовой наиболее приемлема для работы в условиях детского сада, но, тем не менее, ее желательно адаптировать для детей.

Осуществление работы по обучению детей татарскому языку происходит во всех видах детской деятельности:

- в изобразительной деятельности – аппликация, рисование, конструирование;
- в музыкальной деятельности – песни, танцы, хороводы;
- в трудовой деятельности.

Для работы в данном направлении необходимо, в первую очередь, обеспечить педагогический коллектив методической литературой:

- для воспитателей;
- для руководителя изодеятельности;
- для музыкального руководителя;
- для работы в комнате национального быта;
- для проведения национальных праздников, развлечений и вечеров;
- для детского чтения.

Для лучшего усвоения детьми пройденного материала (сказок, песен) – создана небольшая аудио- и видеотека.

В помощь воспитателям оформляются папки: "Орнаменты"; "Туган ягым бизэклэре"; "Халкыбызнын кунел бизэклэре"; "Татар халык кулмэклэре".

Важным направлением работы с педагогическими кадрами является организация повышения их квалификации по раннему языковому образованию. Формами повышения квалификации, применяемыми в детском саду, являются: посещение курсов, проблемных семинаров, методических объединений, семинаров-практикумов. Кроме того, были организованы неоднократные встречи с коллегами из г. Глазова и Агрыза (Республика Татарстан). В ноябре 2002 года в г. Казани была организована межрегиональная научно-практическая конференция "Языки народов Российской Федерации – национальное достояние". В Институте иностранных языков и литературы УдГУ регулярно проводятся семинары и конференции по раннему языковому образованию.

Важным фактором повышения квалификации профессионального уровня является самообразование. Оно определяется как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью. Самообразование как постоянная деятельность педагога включает: научно-исследовательскую работу по определенной проблеме, в данном случае, по обучению татарскому языку; посещение библиотек имени Мусы Джалиля и А.С. Пушкина, в которых есть национальные отделы; изучение научно-методической и учебной литературы; знакомство с работой коллег, обмен мнениями по вопросам

организации педагогического процесса по раннему языковому образованию, создание атрибутов для детских игр и пособий.

Самообразование является очень важной формой работы для педагогов, но оно не было бы эффективным, если бы каждый педагог решал ту или иную проблему или ситуацию только для себя, поэтому среди педагогов проводятся педагогические дискуссии, круглые столы, обмен мнений по проблемам раннего языкового образования.

В течение учебного года с воспитателями по раннему языковому образованию проводились следующие мероприятия:

- педагогический совет на тему "Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста через приобщение к истокам татарской и удмуртской культур" (ноябрь 2004 г.);
- открытые занятия в комнате национального быта;
- взаимопосещение занятий воспитателями по краеведению;
- консультации для воспитателей: "Использование нетрадиционных форм работы в приобщении дошкольников к татарской и удмуртской культуре" и "Патриотическое воспитание в детском саду".

Один раз в полгода проводится выставка методической литературы "Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста".

Всем сотрудникам дошкольного учреждения хорошо известно, что семья и детский сад составляют для ребенка на определенном этапе основную воспитательно-образовательную среду. Нами используются основные стандартные формы работы с родителями: родительские собрания, родительские комитеты, дни открытых дверей, консультации, беседы, тематические выставки, встречи с администрацией, посещение семей на дому.

Кроме того, с педагогами, родителями и детьми планируются и проводятся такие мероприятия, как дни открытых дверей, КВНы, викторины, национальные праздники ("Сабантуй", праздник удмуртской и татарской поэзии и т.д.), семейные конкурсы ("Папа, мама, я – музыкальная семья"), выпуск газеты "Бэхетле балачак" ("Счастливое детство"), оформление групп в национальном стиле и т.д.

Работа с воспитателями, родителями и детьми освещается на страницах газет "Янарш" ("Возрождение") и "Хозяйственная газета", на экранах телевидения "Моя Удмуртия" в передачах "Безнен вакыт" ("Наше время"), "Хэерхе кич" ("Добрый вечер") и в детских передачах "Кунелле кынгырау" ("Веселый колокольчик") и "Шудон корка", а также по радио "Удмуртия" в передаче "Очрашу" ("Встреча").

В настоящее время педагогический коллектив работает над созданием творческой группы по решению проблем, возникающих в раннем языковом образовании.

В заключение хочется вспомнить слова академика Д.И. Лихачёва: "... Язык открывает человека во всех его душевных тайнах. Богатый язык соответствует богатой душевной жизни. Когда исчезают языки малых народностей... это беда. Любые языки надо сохранить".

*Л.Н. Хасанова, Н.Р. Хромых, Н.А. Лебедева*

## **ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКУ УДМУРТСКОГО НАРОДА**

На современном этапе происходит интенсивный процесс обучения национальным языкам и приобщения к их культурным ценностям. В образовательной политике РФ проводится линия возрождения и развития национальных школ и формирования национально-региональных систем образования. В Удмуртии во многих дошкольных учреждениях и школах созданы факультативы и национальные группы с обучением удмуртскому языку. Для удмуртов сохранение языка, фольклора, старинного песенного

искусства, костюмов со своеобразием их орнаментов, национальных традиций является важнейшей задачей. Это сокровище духовного богатства народа, наследие, копившееся веками, позволяет человеку в кратчайший срок подняться на нравственный и культурный уровень своей нации, способствует формированию определенных основ нравственности: любви к Родине, гражданственности, доброжелательности, толерантности по отношению к людям независимо от расовой и национальной принадлежности.

Педагогический коллектив детского сада № 209 г. Ижевска один из первых в республике организовал обучение детей дошкольного возраста удмуртскому языку. Большую поддержку мы получили от родителей наших воспитанников. В детском саду была организована первая специализированная группа. Радовал тот факт, что родители детей из русских семей понимали важность приобщения детей к культуре и истокам другого народа. С каждой семьей были проведены беседы о том, как будет осуществляться работа по обучению языку и какая помощь потребуется от них.

В воспитательно-образовательном процессе мы органично соединили программу "Радуга" и программу "Ошмес син" (автор – А.П. Пронькина). На занятиях по обучению удмуртскому языку развивали фонематический слух детей, знакомили с отдельными словами, обозначающими хорошо знакомые предметы, игрушки, части тела, одежду, посуду. Учили по жестам понимать просьбу на удмуртском языке. Для того, чтобы дети правильно произносили слова, мы уделяли большое внимание обучению звуковой культуре речи. Например, трудно произносимые звуки *ж, з, о, ч* отрабатывали с помощью артикуляционной гимнастики. Удмуртские сказочные герои Лопшо Педунь, Вукузе, Анна кенак своим участием на занятиях способствовали активизации работы воспитанников. После освоения произношения отдельных звуков дети подбирали слова, в которых они встречаются, а затем находили их в предложенных нами песенках, потешках. Также использовались ситуативные игры, что способствовало развитию диалогической речи. С целью обогащения словарного запаса детей постепенно включали глаголы и прилагательные. Далее задания усложнялись.

Для того чтобы маленький ребенок наслаждался звуками языка, речь воспитателя всегда должна быть эмоционально окрашенной. Лишь при соблюдении этого условия дети с радостью имитируют, с удовольствием артикулируют, а затем и оперируют словами.

Широко используется в работе с детьми "народная педагогика" – фольклор удмуртского народа. В младшем возрасте это песенки, потешки, заклички, которые помогают детям познавать близкое окружение, явления природы и быта. Простейшие фольклорные упражнения способствуют подготовке сознания ребенка к восприятию более сложных жанров, например, сказок, мифов. Мы знакомим детей с народным творчеством на занятиях и в свободное время (чтение перед сном, игры-драматизации, вечер сказок и т.д.).

В обучении старших дошкольников активно используются считалки, дразнилки. Непонятность считалки, её заумность интригуют и привлекают детей, заставляя придумывать еще более непонятные ритмизированные фразы, т.е. проявлять творчество. Им нравятся веселость и шаловливость в дразнилках удмуртов. А использование в работе загадок, поговорок и пословиц способствует умственному развитию детей, обогащает их представления яркими образами, а язык – меткими эпитетами, оборотами и образными выражениями.

Для успешного усвоения языка и привития интереса к культурному наследию необходимой является развивающая речевая среда, к созданию которой мы привлекаем родителей. Так, с их помощью была оформлена прихожая группы в национальном стиле, стенд "Учите с нами", на котором помещается информация и материал для закрепления языка в домашних условиях. Активными помощниками в создании комнаты удмуртского быта были бабушки и дедушки наших воспитанников. Необычная для детей обстановка, интересные предметы, незнакомые слова помогли поддержать интерес детей к истории и культуре удмуртского народа. Специально организованные занятия познавательного характера, беседы, экскурсии проводятся в обстановке комнаты удмуртского быта. Дети

не только визуально знакомятся с предметами старины. Они практически осваивают ткацкий станок. Родители, дедушки и бабушки в обстановке старины рассказывают детям о семейных традициях, реликвиях, знакомят с секретами изготовления предметов из дерева, прутьев и бересты, учат приготовлению удмуртских блюд, посвящают в тайны ремесел и профессий.

Для детей старшего дошкольного возраста мы организуем экскурсии в музей под открытым небом в починок Ильинка с участием родителей. Во время таких мероприятий между детьми и родителями идет речевое общение. Экскурсия дает целостное понятие о селе, дети в реальных условиях наблюдают за животными.

В нашей системе обучения и воспитания у детей любви к удмуртскому языку и малой Родине большое внимание уделяется взаимосвязи с социальными учреждениями. Своеобразие и неповторимость удмуртского языка помогают донести до детей работники библиотеки № 14, организуя для них вечера загадок, викторины, творческие гостиные. Работники Национального музея приходят в детский сад и проводят познавательные беседы. Ассоциация "Кенеш" организует мероприятия, в которых участвуют воспитатели и семьи наших воспитанников. Экскурсии в Дом природы способствуют формированию у детей представления о флоре и фауне Удмуртии и воспитывают бережное отношение к природе. Наши выпускники посещают школу № 49, в которой они продолжают обучение удмуртскому языку и краеведению.

Встречи с народными творческими коллективами г. Ижевска позволяют дать детям более полное представление о музыкальных инструментах, о песенном творчестве и расширить представления детей о костюмах северных и южных удмуртов. Солисты ансамбля "Италмас" познакомили детей с жалейкой и разными свистульками. С. Кунгуров и участники квартета "Крезь" рассказали о старинном инструменте, гусях. Интересной и познавательной оказалась встреча с фольклорным ансамблем "Чипчирган", в ходе которой дети активно включились в народные игры, танцы, познакомились с элементами удмуртского костюма. А солисты фольклорной группы Ижевского музыкального училища своим участием в празднике "Осенний портмаськон" познакомили детей с древним обрядом прославления плодородия – колядованием.

Накапливая определенный опыт, мы всячески стремимся участвовать в мероприятиях, касающихся проблемы национально-регионального компонента. Так, наши педагоги принимали участие:

- В октябре 1998 г. в городской конференции, которая прошла на базе нашего ДОУ. Доктор исторических наук, профессор В.Е. Владыкин и доктор педагогических наук, профессор А.Н. Утехина с научной точки зрения преподнесли важность сохранения языков "малых народов" и воспитания любви к Родине посредством приобщения детей дошкольного возраста к культурному наследию. В работе конференции принимал участие французский лингвист, профессор Жан-Люк Моро. Он посетил нашу национальную группу и общался с детьми на русском и удмуртском языках. Ж.-Л. Моро владеет многими языками народов Западной Европы.
- С 2000 г. мы работаем в тесном контакте с Институтом иностранных языков и литературы УдГУ (директор Т.И. Зеленина). Наши педагоги принимали участие во Всероссийской конференции по раннему языковому образованию, где на мастер-классах детской школы "Лингва" познакомились с методикой обучения дошкольников. Эта школа использует в обучении методику, которую разработала для ДОУ профессор А.Н. Утехина.
- В декабре 2003 г. на базе нашего детского сада для воспитателей национальных групп города состоялся семинар-практикум на тему: "Взаимодействие семьи и детского сада по обучению детей удмуртскому языку", на котором происходил обмен опытом. В практической части было предложено занятие на тему "Моя семья" с участием семьи Журавлевых – Мартыновых и выступление родителей и детей фольклорной группы детского сада "Италмас". В теоретической части

обобщили опыт работы с родителями, рассказали о достижениях и перспективах совместной деятельности для успешного обучения детей удмуртскому языку.

- В октябре 2004 г. воспитатель Н.А. Лебедева познакомила немецких студентов-филологов, находившихся на стажировке в Институте иностранных языков и литературы УдГУ, с методикой обучения дошкольников удмуртскому языку. Музыкальный руководитель Н.А. Мартянова и воспитатель Н.Г. Шишкина провели музыкальное занятие с использованием удмуртского фольклора. Студенты были восхищены результатами нашей работы, потому как в Германии в детских садах не ведется обучение иностранным и национальным языкам.

В коллективе трудятся воспитатели, имеющие квалификацию "Преподаватель русского языка и литературы, удмуртского языка и литературы". Это позволит с 2005-2006 учебного года осуществить переход к факультативному обучению детей дошкольного возраста. Такой специалист, используя языки и культуры двух народов в сравнении, поможет дошкольникам увидеть сходство и отличие в жизни каждой нации.

Наш педагогический коллектив, занимающийся такой жизненно важной, необходимой деятельностью, как обучение детей национальному языку и приобщение их к национальной культуре, находится в постоянном поиске решения проблем по возрождению самосознания, гражданственности населения Удмуртской Республики.

*Н.Н. Шмидт*

### **РИФМОВКИ, ПЕСНИ И СКАЗКИ В РАННЕМ ОБУЧЕНИИ**

(из опыта преподавания английского языка)

Сегодня никого не надо убеждать в том, что раннее обучение иностранному языку (ИЯ) способствует не только более свободному практическому овладению им, но содержит в себе большой интеллектуальный, воспитательный и нравственный потенциал.

Исследования подтверждают, что дети, изучающие английский язык с дошкольного возраста, в будущем быстрее и легче ориентируются в иностранных языках, быстрее реагируют на нестандартные ситуации, более коммуникабельны и творчески развиты.

Возрастные особенности ребенка дошкольного возраста, его речевое развитие обуславливают специфику целей и содержания раннего обучения ИЯ. *Основной целью* раннего обучения ИЯ является *развивающая*, которая предусматривает воспитание и развитие ребенка средствами иностранного языка: гуманистическое развитие личности (формирование у детей внимательного и уважительного отношения к партнерам по общению, по игровой деятельности); формирование положительного отношения к изучению английского языка, людям – носителям этого языка и их культуре, т.е. расширение у ребенка кругозора при помощи знакомства с бытом и традициями, литературой и музыкальной культурой страны изучаемого языка. Не следует заставлять детей механически заучивать слова. Главное для нас – привить любовь и интерес к иному языку.

Обучение английскому языку дошкольников рассматривается нами как один из предварительных важных этапов, готовящих ребенка к обучению в школе, закладывающих правильное произношение, лексический запас, умение понимать иностранную речь на слух и участвовать в несложной беседе, т.е. основная задача – научить понимать несложную, доступную по содержанию речь и привить детям некоторые умения и навыки говорения – динамичное развитие устной речи (говорения и понимания на слух). Сначала дети должны приучаться слушать, повторять, различать, целенаправленно употреблять, наконец, использовать разноуровневые языковые элементы. Вместе с тем, как и при обучении родному языку, в этом возрасте очень важно выработать моторные навыки, которые не только помогают лучше усвоить лексико-грамматический материал (усвоение звуковых особенностей английского языка и основ его лексики и грамматики), но и способствует успешному развитию речемыслительных процессов.

Для реализации вышеставленных целей и задач отбор материала осуществлялся, исходя из его развивающей ценности. Учебники и пособия могут быть двух типов: игровые и учебные. Первые учитывают возраст детей, а вторые переносят классическую методику обучения в дошкольные учреждения. Мы отдаем предпочтение игровым учебникам и пособиям, поскольку, постигая основы ИЯ, дети, прежде всего, развиваются.

Большинство учебников для малышей включают следующие темы: "Знакомство", "Моя семья", "Числа", "Животные", "Цвета" и т.д. Мы уверены, что, комбинируя самые интересные и захватывающие задания из разных книг и пособий, можно добиться хороших результатов.

В детском саду работают группы первого и второго года обучения. Занятия проводятся в старших и подготовительных группах, в том числе и специализированных группах для детей с нарушенным зрением (в каждой подгруппе 8-12 детей). Обучение строится по учебно-методическому пособию к программе "Истоки" – "Добро пожаловать на карнавал!" (английский для детей 5-6 лет) Н.М. Родина и учебно-методическому комплексу "Английский для малышей" И.А. Шишковой и М.Е. Вербовской (под редакцией профессора Н.А. Бонк). Естественно, используется дополнительная литература: "Изучаем английский язык" Л.С. Архангельской, "Английский в рифмах" С.В. Лосева, "Речевые игры в раннем языковом образовании" А.Н. Утехиной, "Программа развития и обучения дошкольника. Английский язык в песенках для детей 4-6 лет" И.И. Бурова, А.В. Бурова, книги С.Е. Благовещенской "Учим английский язык" из серии "Развитие ребенка", "Английский для малышей" А.В. Коньшевой.

Для достижения наилучших результатов кабинет оснащен: аудиокассетами ("Английский для малышей", "Merry English"); CD-дисками ("Занимательный английский для детей", "Английский для самых маленьких"); видеоматериалами (видеоучебник Е. Меркуловой "Английский язык", "English от 5 до 7" – учебный видеофильм с элементами анимации, "Английский вместе с Хрюшей и Степашкой"); разнообразными играми и дидактическим материалом. Все это, безусловно, положительно влияет на обучение. В каждой группе есть небольшой уголок английского языка, где представлен пройденный материал, которым могут пользоваться как дети, так и родители.

Внимание у детей дошкольного возраста неустойчиво. Отсюда вытекает необходимость живого, динамичного и интересного обучения на начальной стадии как необходимого условия не только формирования у детей нужных знаний, умений и навыков, но и развития внимания.

При планировании занятий, учитывая неустойчивость внимания малышей, следует использовать частую смену видов деятельности детей. Ребенок обычно утомляется не деятельностью, а её однообразием. Лучше всего ребенок учится, когда он вовлечен в действие, в движение, в игру, в творческую деятельность. Дети садятся за столы только тогда, когда им нужно поработать с раздаточным материалом.

У детей дошкольного возраста наглядно-образная память доминирует над логической. Они лучше всего запоминают конкретные предметы, цвета, события, лица, факты. Поэтому ассоциация слов с конкретными предметами или действием является необходимым условием усвоения языкового материала на этом этапе. Яркая, красочная наглядность является хорошим помощником педагогу при обучении детей. Ребенок гораздо быстрее усваивает слово на ИЯ, если оно связано непосредственно с предметом, картинкой или действием.

Учитывая психологические закономерности усвоения языка дошкольниками, мы решили попробовать использовать *синонимический подход* при обучении английскому языку в нашем дошкольном учреждении. Поскольку в этом возрасте речь детей подчиняется закономерностям непосредственного, чувственного восприятия, т.е. ребенку важно, с одной стороны, чтобы предмет, действие или явление были названы, но с другой – ему пока еще не важно, какими словами они будут названы. Ребенок не боится говорить на иностранном языке, поскольку для него не существует разницы между искусственными

словами (например, названия покемонов или имена героев из книги) и словами иностранного языка. Ребенок не воспринимает английский язык иначе, как интересную игру, но игра должна быть действительно интересной и понятной.

Мы заметили, что в памяти детей надолго остаются так называемые макаронические стихи, например: "В белом домике *white house* жила серая мышка *grey mouse*. Около синего озера *blue lake* жила зеленая змея *green snake*".

В данном случае используются обозначения предметов, явлений, понятий как на русском, так и на английском языках: в русский текст вводятся иностранные слова, словосочетания, отдельные небольшие фразы, грамматические структуры, которые постепенно вытесняют русские слова из текста сказок, песен, рифмовок.

При таком подходе следует использовать тексты, соответствующие возрастным особенностям детей и их возможностям, при этом используется и разнообразная тематика, т.к. такие тексты не связаны ни объемом иноязычной лексики, ни грамматическими структурами. Тексты – это знакомые детям сказки с хорошо известными героями; рифмовки и песенки на определенную тематику для введения и закрепления лексических единиц. Незаменимым помощником является видеоучебник английского языка Е. Меркуловой, где много замечательных песенок, текст которых построен по описанному принципу.

Подобный подход к заучиванию английских слов дает действительно хорошие результаты. Строчки, в которых рифмуются английские и русские слова, упрощают запоминание. Более того, дети сами сочиняют стишки и рифмовки о том, что им интересно, что их волнует.

Дети не только легко запоминают рифмовки и песенки, они также легко используют их вне русского контекста, в чем собственно и состоит наша задача. Запоминая стихи и песни, дети погружаются в мир языка и начинают безбоязненно общаться с преподавателем и друг с другом на новом для себя языке.

С каждым годом мы всё больше убеждаемся в том, что иностранный язык можно и нужно изучать с помощью сказок, в которых героями являются давно знакомые детям персонажи.

Рассказывание сказок при изучении языка необходимо, однако важно и то, чтобы слова, выученные на занятиях, вписывались в целостный контекст языка. В тексте незнакомые слова появляются вместе с давно выученными.

Сказка привлекает внимание детей, помогает им сконцентрироваться. На материале сказок ребенок учится предсказывать события, придумывать новые продолжения историй. Они дают богатый материал для обсуждения, их можно разыграть – ребята при этом получают возможность самостоятельно использовать новые слова. Сказка помогает детям без особого труда войти в новую языковую среду и пополнить свой словарный запас. Тем более, что старшие дошкольники уже в состоянии запоминать не только отдельные английские слова, но и целые фразы. Кроме того, сказка – это смена персонажей, действий, одним словом – динамика, которая так необходима детям дошкольного возраста.

Начинать урок лучше со сказки-интриги, вовлекающей ребенка в определенную роль, а заканчивать непредсказуемым результатом, но обязательно с четкими выводами и закреплением приобретенных знаний.

Предъявление всех сказок идет на русском языке, но название сказки и новые ключевые слова предъявляются на английском языке. Отдельные, особенно экспрессивно произносимые слова-реплики, оказываются выученными наизусть и употребляются к месту (например, когда педагог, рассказывая сказку, делает паузу, дети сами продолжают повествование). Познакомившись со структурой и лексикой, дети включаются в общение на английском языке, изображают героев сказки, рисуют, раскрашивают.

Сказка выступает в роли организующего момента, по которому проводится последовательная работа над сюжетом. Доступное детям содержание обыгрывается в разных видах деятельности, причем, часто дети сами выступают с инициативой

варьирования. Необходимость учить слова и языковые конструкции становится естественным условием общения, поскольку дети знают, что у всех наших сказочных героев есть один общий секрет: они пришли к нам из сказок, чтобы говорить с нами на английском языке.

#### *Результаты.*

Трудно сказать, сколько новых слов должен знать малыш через год занятий английским языком в группе детского сада. Наши дети могут поздороваться, попрощаться, познакомиться (представить себя и кого-либо), сообщить о себе (назвать себя, сказать, что умеет делать, как у него дела и т.д.); они понимают обращенные к ним реплики и реагируют на них; у них сформировано умение делать краткое сообщение о животных, умение сделать сообщение о членах своей семьи, знают английские стишки, рифмовки и песни. Мы не обольщаемся, что в результате наших занятий ребенок научится английскому языку как средству общения, а вот пробудить интерес к нему и желание изучать этот иностранный язык, познакомить ребенка с элементами английской культуры, с жизнью английских сверстников, их играми и песнями, надеемся, нам удастся. Понятно, что механическое знание нескольких слов вовсе не означает владения даже минимальными основами языка. Так что определить уровень владения языком на первоначальном этапе его изучения можно лишь в свободном общении. Нас радует то, что с помощью рифмовок, песен и сказок ребенок успешно делает свои первые шаги в изучении английского языка.

*М.Ю. Шумская*

### **УСИЛЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ЭФФЕКТА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ "PEBBLES"**

(английский язык для дошкольников)

В рамках работы в дошкольном учреждении нами на практике используется широко известный учебно-методический комплекс Е.И. Негневицкой и З.Н. Никитенко, проводится фонетическая зарядка с использованием сказки о Мистере Язычке "Mr. Tongue" Н.Е. Вербовской и И.А. Шишковой, апробируется "Первый учебник по английскому языку" по методике И.А. Рыжковой, используются пиктограммы по методике М.З. Биболетовой, проводится аудирование текстов, диалогов и песен с помощью звукового комплекта "Happy English" Галины Доли, "English for babies" и т.д.

Особо эффективным средством создания иноязычной среды являются видеоматериалы. Видео не только делает процесс обучения увлекательным, но и позволяет наглядно продемонстрировать образцы речевого поведения. Поскольку мы обучаем детей не только языку, не только умению решать конкретные задачи общения, но речевому и неречевому поведению, характерному для другой культуры. Нами был приобретен комплект видеокассет "Английский язык с Фафалей" из мастерской Игоря Шадхана (г. Санкт-Петербург), мультфильмы "Маззи", "Златовласка" и другие. В результате кабинет оборудован мини-аудио-видеотекой для изучения английского языка.

Мы убеждены, что умелое совмещение различных приемов, форм и средств обучения, т.е. своеобразный синтез, оживляет интерес детей, создает импульс к творческой активности и детей, и учителя.

В апреле 2001 г. на семинаре по раннему обучению английскому языку, организованному Британским советом в Москве, была проведена презентация новых, неадаптированных для российских детей программ издательства "Longman". Каждая из них была нацелена на определенный возраст детей, имела свои достоинства и указания на сферу применения (некоторые пособия разработаны для индивидуальной работы или работы с ограниченным количеством детей). Было отмечено, что еще 10 лет назад преподаватель знал, что главной целью обучения является научение ребенка говорению, общению на иностранном языке, так как основным методом обучения выступал коммуникативно-деятельностный метод. С изменением парадигмы образования



изменилось и направление в обучении: дисциплинарная модель сменилась личностно-ориентированной, сущность которой заключается в том, что в процессе обучения обучающий и обучаемый выступают как равноправные субъекты образовательного процесса, что приводит к развитию личности и педагога и ребенка.

Таким образом, если в центре образовательного процесса оказывается ребенок, его внутренний мир, а не сам процесс обучения иностранным языкам, можно говорить о том, что педагог реализует личностно-деятельностный подход. Как представитель "мира взрослых", педагог:

- перестраивает свое сознание, изменяет свое отношение к "миру детства", учится воспринимать ребенка не как дитя, а как партнера по общению и совместной деятельности;
- четко представляет ту семейную среду, в которой живет ребенок, взаимодействуя и общаясь с ним.

Эти два положения помогают педагогу овладеть технологией личностно-ориентированного взаимодействия.

Дети старшего дошкольного возраста способны сами оценить свой успех на занятии и достаточно глубоко переживают неудачу. Причины неуспеха ребенка при обучении иностранному языку различны, но основные из них:

- произвольность восприятия;
- воспроизведение пройденного материала.

Ребенку необходим повтор ситуации в точности. Поскольку в данном возрасте речевые механизмы еще не полностью сформированы и действует механизм импринтинга, наиболее эффективным представляется путь создания образа языка у ребенка через многократное прослушивание отрабатываемых структур, так как дети переводят с русского на английский ситуативно в отличие от взрослых (грамматически).

Созданию образа языка также способствует беспереводная семантизация. На этапе презентации лексического материала существуют различные способы семантизации:

- использование наглядных пособий, выполненных на высоком эстетическом уровне;
- разъяснение на иностранном языке;
- внедрение элементов невербальной коммуникации: движений и жестов.

Современным требованиям к учебно-методическим комплексам полностью соответствует двухуровневый курс "Pebbles" авторов Gail Ellis и Penny Hancock.

Упомянутые "причины неуспеха" могут быть преодолены при взаимодействии трех заинтересованных сторон – ребенок – учитель – родитель.

Аудиокассета предоставляет возможность многократного повторения. Яркая и красочная книга помогает вспомнить и воспроизвести ситуацию дома в точности.

Возможности курса трудно переоценить. Сюжетная линия строго выдержана. Главные герои курса – король, королева, принц Эдди, принцесса Роуз и дракон сопровождают ребенка из урока в урок. Королевская семья живет в волшебном замке Pebbles, но имеет друзей из реального мира, Анну и Джо, что помогает детям соединить фантазию и реальность. Для придания остроты сюжета существует отрицательный персонаж Big Bad Wolf (волк).

В конце каждого урока выделено определенное время "Story-time" для прослушивания сказки. Известно, что деятельность детей при прослушивании сказки на английском языке подобна игровой деятельности. Однако если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то при прослушивании сказки обстоятельства и действия воображаемые. Слушая сказку, дети "погружаются" в язык, так как им интересно. При этом ребенок часто становится на позицию героя и действует вместе с ним. И хотя сказка полностью рассказывается на английском языке, звуковые эффекты и картинки помогают безошибочно угадать содержание и определить эквивалент русской народной сказки. Дети с восторгом слушают ее, запоминая большие языковые пласты.

Разнообразные речитативы в стиле "рэп" позволяют усваивать новые лексические единицы и клише в необычном ритмическом рисунке, одновременно развивая в ребенке вкус, умение двигаться и музыкальные способности.

Обобщающие настенные схемы широко используются на протяжении обоих курсов, которые представляют общую картину группы по каждой конкретной теме.

Навыки диалогической и монологической речи автоматизируются в тех играх, где при помощи кубика или спинера ребенок (играющая пара) поступательно движется от старта к финишу, например, наряжая куклу или поочередно отрабатывая пройденные речевые структуры в единоборстве жирафа и льва. В данном случае их диалог ситуативно обусловлен и значим.

Игра "Музыкальные статуи" помогает создать атмосферу естественного общения. Игра проводится в режиме "ученик-ученик", что также хорошо стимулирует личностно-ориентированный процесс обучения.

Но более всего проявить свою индивидуальность, актерский талант и знание языка помогают инсценировки. Попробовать себя в роли артиста, выступающего на сцене перед родительской аудиторией или озвучивая героев настольного и пальчикового театра, мечтает каждый.

Мы используем каждую возможность, позволяющую проявить детям свои вновь полученные навыки владения языком на праздниках, утренниках, концертах, подключая к творческому процессу весь педагогический коллектив.

Одним из первых праздников, с которым знакомится ребенок, является "Halloween". Это связано с тем, что, имея глубокие историко-религиозные корни, данный праздник, уже давно является детским и носит развлекательно-карнавальный характер. Основные герои праздника – чудища темного мира – чрезвычайно притягательны для детей. В ожидании их появления дети украшают окна их изображениями, вырезают из тыкв характерные физиономии (*Jack-o'Lantern*), чтобы, нарядившись в них, повеселиться, пугая друг друга и требуя откупа.

Сюжет праздника нравится детям разных возрастов, и интерес к нему приводит к быстрому и глубокому овладению учащимися необходимым речевым материалом, к запоминанию стихов и песен, большинство из которых принадлежит народному творчеству.

Следует отметить, что определенная часть преподавателей и родителей негативно относятся к знакомству детей "с нечистой", тем более в том возрасте, в котором это происходит у нас (6-10 лет). Родители опасаются возникновения у детей страхов. Наш опыт проведения данного праздника, подкрепленный мнением психологов, говорит о том, что правильно организованная подготовка к празднику и само празднование, наоборот помогают детям преодолеть страхи, если они у них уже есть, и служат профилактикой новых. Сам факт, что пугала трансформируются в то, что развлекает и смешит, а также собственные "воплощения" в ужастиков, возможность побывать в роли пугающих на фоне коллективного детского веселья окончательно рассеивают страхи перед чудищами. Такая психотерапевтическая особенность праздника – еще один важный повод для включения его в программу раннего обучения английскому языку в детском саду.

Коллектив в составе родителей и педагогов помогает в проведении страноведческих праздников, таких как "Halloween", "Christmas day", "St. Valentine's day", "Easter", на которых дети впервые узнают историю праздника, его символику; овладевают элементарной лексикой; учат рифмовки поздравительного характера.

## Раздел 2. "ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ"

*С.Т. Александрова*

### ГЕРДЕРОВСКИЙ ПРОЕКТ "ИДЕАЛ ШКОЛЫ"

Иоганн Готфрид Гердер (1744-1803) – выдающийся деятель немецкого Просвещения, участник и теоретик общенемецкого литературно-общественного движения "Буря и натиск". Широко известна его философская и литературоведческая деятельность. Гораздо менее известны и совершенно не изучены в России педагогические взгляды Гердера, которые сложились под влиянием Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменского, Г. Песталоцци и являлись прогрессивными для своего времени. Гердер был ректором и проповедником в Риге, позднее работал в высших и низших Веймарских школах.

Гердер ответственно подошёл к решению задач школьной политики. Правда, в существующих социально-экономических условиях страны он мог лишь частично осуществить свои планы реформы школьного образования, особенно улучшения процесса преподавания в народных школах, а также более основательной подготовки учителей. Гердер размышляет о полной реформе и составляет законченный проект "Идеала школы" [1]. В сжатом изложении выступают в этом проекте школы основные убеждения Гердера-педагога, сформировавшиеся под влиянием рижской атмосферы и его реалистических убеждений.

Гердеровская школа является школой реалистической. В первую очередь реалистичен учебный материал; абсолютно реалистичным видит педагог метод обучения. Гердер выступает против абстракций, надуманных диспутов, словесной премудрости. "Дела вместо слов, живое восприятие вместо мертвых понятий" – вновь и вновь повторяющийся девиз, основной принцип этого плана школы. Занятия естественными науками создают ядро, фундамент образования, что дает возможность обучать "для человечества и для всей жизни"; языковые занятия примыкают к занятиям основными предметами.

И.Г. Гердер считает, что занятия естественными науками должны быть трехступенчатыми и ведущим аспектом в этом трехступенчатом продвижении должен быть психологический аспект. Три ступени соответствуют детскому, отроческому и юношескому возрасту, в то время как преобладающими силами души, по мнению Гердера, для первого возраста считаются мысль и чувство, во втором – сила воображения, в третьем – рассудок и интеллект. Духовные силы необходимо формировать с юности, педагог рассматривает это как "приемы всеобщего воспитания и блаженства человека в течение его жизни". Гердер отмечает, что духовные силы обучаемого следует формировать равномерно, умножать пропорционально и этого можно достичь разделением учебного материала на каждой ступени на три части. На первой ступени важным является наглядное природоведение, изложенная в живой форме история и с глубокой человечностью преподаваемый катехизис. Указанные предметы были обозначены педагогом как природа, история и абстракция. По аналогии с этим делением строится обучение на второй и третьей ступенях. На второй ступени обучение больше приближается к научному; природоведение сменяется естествознанием, к физике присоединяется тесно связанная с ней математика; история вырастает до всеобщей истории; занятия религией подходят к историческому объяснению религиозных представлений и библейских текстов, перерастая затем в уроки гуманизма и человечности. Третья ступень завершает переход от опыта к рассуждению. Природоведение, естествознание, математика получают научно-обоснованный систематический характер; история и география осмысливаются с точки зрения политики и прагматизма; уроки религии и учение о гуманизме возвышаются до философии, которая базируется на этике, эстетике, политике, психологии, теологии.

Первое требование Гердера к преподаванию языков звучит как "язык изучается не от грамматики, грамматика должна изучаться из языка". Отсюда вытекает вывод, что

основой преподавания языков должен быть родной язык. На первой ступени родной язык должен изучаться не обособленно, а на других предметах и в связи с ними. И хотя позже немецкий язык обособляется, становясь самостоятельным предметом, он остается в постоянной связи с другими предметами. На основе научного материала ученик должен учиться сначала говорить, затем писать, обучаться синтаксису и риторике, изучить различные стили изложения: описание, рассказ, побудительный, философский, практический и деловой стиль и т.д.

Затем к занятиям родным языком прибавляется французский язык, так как он, говорит Гердер, наиболее легкий и упорядоченный, являющийся всеобщим и неотъемлемым для Европы, наиболее образованный язык, поэтому он должен предшествовать даже латинскому. "Я хочу, – прибавляет он, – чтобы даже ученый знал французский язык лучше, чем латынь". На первой ступени преподавание начинается с "уроков болтовни", разговорного языка. На второй говорят и пишут, ученикам стараются привить вкус к красоте языка и его оборотам на примерах лучших французских авторов. На третьей ступени упражнения в чтении и стилистике достигают областей критики и философии.

Только вслед за французским И.Г. Гердер предлагает ввести латинский язык. Ученый отмечает, что начинать надо не с говорения, а с "живого чтения". На второй ступени формируется стиль ученика на основе прочтения текстов римских историков и ораторов; на третьей обучающийся глубже проникает в духовную суть латинского языка, т.к. помимо произведений историков и ораторов он знакомится с творчеством поэтов Древнего Рима.

Изучение греческого языка появляется после латинского и, наконец, наступает время для изучения еврейского языка, но в ограниченном объеме и лишь в плане грамматики.

В проект школы вплетается проект "Катехизиса гуманизма"; в нём находят отражение взгляды И.Г. Гердера, сформировавшиеся в период его деятельности в качестве проповедника и педагога. Идея создания "книги о человеческом и христианском образовании" полностью захватывает ученого. Для Гердера воплощение этой идеи означало написание учебника, в котором бы в доступной форме было изложено учение о религии вообще и христианской религии в частности, в которой, по мнению педагога, сокрыто всё содержание человеческих отношений, и которая проповедует общество идеального высокоразвитого гуманизма

#### Литература

1. Herders Werke. B.V. Berlin. 1978. 3B. 5: Schulrede. 360 S.

*О.В. Белобородова*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Новые исторические условия развития нашего общества, стремления к интеграции различных сфер человеческой деятельности стимулируют развитие научных знаний в области преподавания иностранного языка и их применение в учреждениях различного типа. В процессе преподавания иностранного языка большую роль играет лингвострановедческий аспект, так как изучение иностранного языка дает возможность познакомиться с иным видом государственности, иной социальной культурой, оригинальным культурным наследием в широком смысле этого слова, несущим на себе влияние других культур. Учащиеся могут лучше осознать то общее, что есть у народов, принадлежащих к разным культурам, глубже понять идею создания единого общеевропейского дома, механизм общеевропейской и мировой интеграции, общее стремление народов к совместной деятельности в решении актуальных на сегодняшний день вопросов и проблем, связанных с экологией, экономикой, социальной и законодательной защищенностью народов и касающихся сотрудничества в области науки, искусства, образования. Лингвострановедческий аспект в содержании обучения

иностранному языку играет существенную роль в развитии личности ребенка, желающего и способного участвовать в межкультурном диалоге.

Результатом обучения иностранному языку должно стать формирование лингвокультурологической компетенции. Обучение лингвострановедению можно разделить на три направления:

- когнитивное – сообщение знаний в виде лекций, информации, представленной в текстовом, аудио- и видеоварианте;
- коммуникативное – обучение общению на иностранном языке в естественной обстановке;
- межкультурное – обучение ориентированию в чужой культуре, развитие умения привнести в чужую культуру что-то из своей культуры.

Остановимся на втором и третьем направлениях.

На практических занятиях по теме "Германия" учащиеся получают много информации о жителях этой страны, её культуре, экономике и политике, социальных системах и проблемах. Реальные или приближенные к реальным условиям иноязычного общения ситуации создаются на уроках посредством парной и групповой работы. Для осуществления такого общения учащиеся изучают технику общения – как начать беседу, поддержать её, вступить в неё, в случае необходимости – дополнить, уточнить, запросить информацию, согласиться или не согласиться с предложенным вариантом.

Не все учащиеся способны запомнить большой объем информации об изучаемой стране. Для "оживления" информации, её дополнительного повторения можно использовать такой прием как "языковая мельница" (Sprechmühle). Учащиеся получают листы с контуром карты Германии и рисуют дома на листе символы, которые означают их ассоциации с тем или иным местом, событием, представителем данной страны. Очень хорошо, если их символы будут совпадать географически с картой Германии. Например, символ, связанный с Л. Бетховеном, будет находиться примерно на уровне города Бонна, где родился композитор. Второй этап данного задания связан с развитием коммуникативных навыков учащихся. Они прикрепляют листы к своей одежде, преподаватель может включить негромкую (национальную) музыку, и учащиеся произвольно двигаются под музыку в классе. Когда музыка останавливается, учащиеся образуют пару с оказавшимся рядом партнером и беседуют с ним, выясняя, почему он нарисовал тот или иной символ. В результате должен получиться обмен информацией о Германии, который позволяет освежить некоторые факты и данные, которые, возможно, уже стерлись из памяти. Такой обмен партнерами может происходить не более трех раз, иначе новизна данного приема утрачивается.

При изучении такой глобальной темы, как "Германия", можно постепенно подготовить учащихся к итоговому контролю в форме викторины. Для этого в конце каждого урока совместно с учащимися преподаватель составляет вопросы для викторины. Положительная сторона этого приема состоит в том, что учащиеся знают, что именно будет требоваться от них на итоговом занятии по теме, они сами принимают участие в составлении вопросов и выбирают ту информацию, которая их действительно заинтересовала.

На уроке можно проводить также конкурс рекламы страны. Возможны два варианта:

1. Учащиеся составляют рекламу дома, опираясь на тот материал, который они изучали в школе. На уроке проводится конкурс на лучшую рекламу, выбирается жюри, которое оценивает работы учащихся по определенным критериям: форма рекламы, содержание, наглядность, языковые критерии;
2. При изучении федеральной земли Нижняя Саксония учащиеся узнали, что в столице данной земли, городе Ганновере, в 2000 году состоялась выставка Экспо-2000, на которой каждая страна была представлена павильоном. Творческим заданием учащихся может стать разработка проекта павильона, который мог бы представить Россию на выставке Экспо-2010 в Москве. На уроке учащиеся должны будут представить свой проект и защитить его, при этом

слушатели могут задавать вопросы и делать замечания. Проект может быть подготовлен как индивидуально, так и в группе.

Такие задания, как составление акrostиха, где каждая буква слова является началом стихотворной строки, или составление ассоциограммы (открытой или закрытой) позволяют проконтролировать знания учащихся и выявить пробелы. Также при изучении какого-либо города, какой-либо местности учащиеся могут составить анкету, состоящую из вопросов, касающихся истории города, его современного состояния, "побеседовать" с мэром города.

Разнообразие форм деятельности достигается при создании коллажа. Учащиеся могут создать свой постер страны, которую они изучают. На большой лист наклеиваются всевозможные фотографии, картинки, надписи, характеризующие изучаемую страну. Учащиеся должны объяснить, какую роль играл тот или иной персонаж в жизни страны, какие произведения он создал, какой вклад он внес в культурную жизнь не только родной страны, но и всего мира. Учащиеся могут рассказать также о любимом городе, реке, достопримечательностях, могут составить маршрут путешествия по данной стране и составить на его основе диалоги в туристическом бюро, "заказать" типично немецкий обед или ужин в немецком ресторане. На основе этого постера можно провести викторину. Чтобы лучше запомнить сведения о стране, учащиеся могут классифицировать информацию по темам, например, "Еда", "Знаменитые личности", "Города", "Экономика", "Искусство". Также на основе постера можно поиграть в такую игру, как "Угадай, кто (что)?". Учащийся загадывает какого-либо персонажа или какой-либо предмет из постера и говорит от его имени, остальные, задавая вопросы, должны угадать, о ком или о чем он рассказывал. Можно развивать также навыки диалогической речи, составляя диалоги между различными предметами, символизирующими страну. Учащиеся могут развивать свои умения письменной речи при написании писем одному из героев постера, при этом преподаватель может проконтролировать, умеют ли они правильно оформлять письмо. Ответы на письма могут написать сами учащиеся, предварительно обменявшись письмами, или учитель. Таким образом, постер является источником многих идей, которые позволяют развить не только языковые умения, но и формировать навыки устной и письменной речи, коммуникативные навыки, развивать творческое мышление и фантазию.

При изучении биографий знаменитых людей преподаватели зачастую сталкиваются с такой проблемой, как сухость изложения информации, её монотонность. На практическом занятии по теме "Знаменитые люди Германии" была проведена конференция, которая позволила при разных формах работы изучить деятельность сразу нескольких знаменитых людей. Учащиеся получили тексты, с которыми они должны были ознакомиться дома. Каждый ученик изучил жизнь и деятельность одного представителя Германии. Первым этапом урока становится презентация знаменитой личности, причем учащиеся говорят от лица этого человека. Затем была организована работа в парах, во время которой "знаменитые люди" узнавали как можно больше информации о собеседнике, и в результате этого диалога они должны были назвать пять характеристик своего партнера. Далее учащимся предлагалось придумать девиз для их партнера и обосновать его. В качестве релаксационного момента была использована следующая игра: "знаменитым людям" предлагалось выстроиться по возрасту – первым становился самый старший, а последним – самый младший. Затем они должны были сосчитать, сколько лет им всем вместе. Следующим этапом была смена партнера. Теперь учащиеся образовывали пары в том порядке, в котором они выстраивались по возрасту, и зачастую речевым партнером оказывался другой человек. Затем, используя полученную в ходе урока информацию, они должны были сказать, какой вклад сделал их сосед в мировую науку или культуру. В конце занятия преподаватель предлагал "знаменитым людям" карту, на которой они должны были найти города, с которыми были связаны различные этапы их жизни. Итогом занятия стало повторение информации, усвоенной учащимися на уроке. Процент запоминания информации был достаточно высоким.

Не менее важен другой аспект преподавания лингвострановедения – межкультурный аспект. При восприятии и интерпретации информации мы опираемся на наш опыт и окружающую нас действительность, то есть на нашу культуру. На уроке иностранного языка мы имеем дело с другой культурой. В центре коммуникативного лингвострановедения находится ситуативно и контекстуально обусловленное понимание различных действий в коммуникативных ситуациях в повседневной жизни. Если наше понимание формируется под влиянием опыта, приобретенного в родной культуре, может случиться так, что ситуации, происходящие в другой стране, могут быть неправильно интерпретированы. В этом случае возникает непонимание между собеседниками. В межкультурных ситуациях на уроках иностранного языка подобные сложности возникают еще чаще, и задачей преподавателя является их устранение. Это значит, что изучение речевых образцов и языковых форм не приводит автоматически в бытовых ситуациях к пониманию другой культуры. Именно специфичность, которая отличает коммуникацию в межкультурной ситуации при изучении иностранного языка, находится в центре обучения.

При сопоставлении коммуникативного и межкультурного аспектов можно определить, что целью коммуникативного аспекта обучения является соответствующее языковое поведение в повседневных ситуациях другой страны. Целью межкультурного аспекта является развитие способности ориентироваться в чужой культуре и формирование коммуникативной компетенции в межкультурных ситуациях.

При формировании коммуникативных навыков учащиеся узнают, как живут люди в другой стране, как они общаются, отдыхают и т.д. Межкультурный аспект предполагает изучение всех моментов культуры изучаемой страны и сопоставление их с культурой родной страны. Итогом формирования коммуникативной компетенции является формирование бытовой культуры общения, итогом формирования межкультурной компетенции является обучение пониманию другой культуры.

Обучающая цель коммуникативной концепции, таким образом, может быть расширена – обучающиеся должны уметь применять коммуникативную компетенцию в межкультурных ситуациях. Важную роль играет развитие способности учащихся к сравнению культур. Они должны научиться не оценивать другую культуру по образцу своей, не осуждать её по критериям "лучше" или "хуже", а понимать её и уметь ориентироваться в ней.

#### Литература

1. Социокультурный компонент в содержании обучения немецкому языку // ИЯШ. 2001. №4. С. 42–45.
2. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 5. С. 28–30.
3. Biechele M. A. Padros Didaktik der Landeskunde. München: Goethe-Institut, 1999. 182 S.

*И.Н. Белозёров*

### **ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Изучение иностранных языков в образовательных учреждениях (ОУ) направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной). Развитие и воспитание способности и готовности обучающихся к самостоятельному непрерывному изучению иностранного языка является основной задачей преподавания предмета в ОУ различного уровня обучения.

В Удмуртской Республике (УР) обучение иностранным языкам ведется в дошкольных и общеобразовательных учреждениях различного типа. В общеобразовательных

учреждениях республики иностранные языки изучает 141.595 обучающихся, в том числе 129.195 человек в основных и средних школах и 12.400 человек на первой ступени обучения в начальных классах (по состоянию базы данных на 01.01.2005 г.). В дошкольных ОУ ранним обучением иностранным языком охвачено 2.620 воспитанников.

Основным иностранным языком, изучаемым в ОУ республики, является английский язык. В общеобразовательных учреждениях его осваивают 111.391 человек, в том числе на второй и третьей ступенях обучения 100.252 учащихся, или 78% от общего количества изучающих иностранные языки и 11.139 человек в начальной школе, или 19% от общего количества обучающихся 1-4-х классов. Немецкий язык изучают 27.781 человек, в том числе на второй и третьей ступенях обучения 26.520 учащихся, или 20% от общего количества изучающих иностранные языки, и 1.261 человек в начальной школе, или 2% от общего количества обучающихся начальных классов. Французскому языку обучается 2.423 человека, или 2% от общего количества изучающих иностранные языки в школе.

В настоящее время особое внимание уделяется развитию мультилингвального подхода в изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях. Второй иностранный язык в республике осваивают 3.994 человека, или 3% от общего количества изучающих иностранные языки. В качестве второго иностранного языка большинство обучающихся выбирают немецкий язык – 1.807 человек или 1,4%, далее французский язык – соответственно 1.505 и 1,2%, английский язык – 566 или 0,4%, а также финский – 86 (0,07%) и испанский языки – 30 (0,02%).

Изучение английского языка организовано во всех общеобразовательных учреждениях городов и районов УР. Следует отметить, что в семи сельских районах его изучают 100% школьников (Граховский, Дебёсский, Завьяловский, Игринский, Кезский, Селтинский и Сюмсинский районы). В 11-ти административных районах республики количество обучающихся, изучающих английский язык, выше среднереспубликанского показателя и составляет от 78 до 92%. В десяти муниципальных образованиях школьники, занимающиеся изучением английского языка, составляют более половины контингента – от 52 до 75%. Таким образом, в 28 из 34 городов и районов республики большинство обучающихся в качестве основного иностранного языка изучает английский язык. Для углубленного изучения предмета в республике созданы три общеобразовательных учреждения повышенного уровня обучения: лингвистический лицей № 25 г. Ижевска, гимназия № 14 г. Глазова и лингвистическая гимназия № 20 г. Сарапула.

Каждый пятый обучающийся республики изучает немецкий язык как основной иностранный. В шести сельских районах немецкий язык изучает большинство школьников – от 53 до 78% (в порядке увеличения: Сарапульский, Воткинский, Глазовский, Вавожский, Алнашский и Киясовский районы), в остальных районах Удмуртии немецкий язык изучает менее половины обучающихся – от 8% в Шарканском районе до 48% в Балезинском. В одиннадцати районах УР показатели ниже среднереспубликанских (менее 20%). Не изучается немецкий язык в 6-ти сельских районах республики. Для углубленного изучения предмета в республике существует одно общеобразовательное учреждение повышенного уровня обучения – лингвистический лицей № 22 г. Ижевска.

Изучение французского языка в настоящее время осуществляется только в шести административно-территориальных единицах республики: городах Ижевске, Глазове, Воткинске; Можгинском, Воткинском и Каракулинском районах. Наибольшее число школьников изучает французский язык в Можгинском районе (14% от общего количества обучающихся) и Ленинском районе г. Ижевска (8%), в остальных административно-территориальных единицах эти показатели варьируются от 1 до 4%. Не изучается французский язык в Сарапуле и Можге. В республике отсутствуют общеобразовательные учреждения с углубленным изучением данного языка.

Изучение иностранных языков в начальной школе находится в республике на достаточно высоком уровне. Это связано с принятием в 2004 году федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного



общего и среднего (полного) общего образования (Приказ Министерства образования РФ от 05.03.2004 г. № 1089). В настоящее время на 1-й ступени обучения в общеобразовательной школе не организовано преподавание иностранных языков в 2-х районах – Юкаменском и Ярском. В 32 административно-территориальных единицах республики (94%) в начальных классах организовано обучение английскому языку, в 15 муниципальных образовательных учреждениях (по 44%) – немецкому языку, а также одновременно английскому и немецкому языкам. Обучение французскому языку на уровне начальной общеобразовательной школы не ведется.

Самый высокий процент обучающихся 1-4-х классов, изучающих английский язык отмечается в: Глазове (58%), Сарапуле (44%); в районах: Камбарском (41%), Первомайском районе г. Ижевска (31%), Увинском (30%) и Игринском (29%), Красногорском и Сарапульском районах (по 23%). В остальных районах количество изучающих английский язык варьируется от 2% (в Алнашском районе) до 18% в Кезском и Кизнерском районах. При этом в городах Ижевске и Можге каждый пятый обучающийся в начальных классах, а в г. Воткинске – только 1/10 часть контингента.

Наибольшее количество учеников изучает немецкий язык в начальных классах общеобразовательных учреждений республики в г. Можге – 280 человек или 14% от контингента обучающихся 1-4-х классов, в Киясовском (11%), Вавожском (10%), Камбарском и Сарапульском районах (по 7%). В других районах процент обучающихся составляет от 1 до 4%. Не ведется обучение немецкому языку на 1-й ступени школы в городах Воткинске, Глазове и Индустриальном районе г. Ижевска.

В дошкольных ОУ УР 4% от общего числа воспитанников изучают английский язык. Раннее обучение немецкому и французскому языкам в республике не ведется. Наибольшее количество дошкольников изучает английский язык в Увинском районе (10% от общего количества), г. Ижевске (7%) и Вавожском районе (5%). В остальных 4-х районах процент обучающихся варьируется от 1 до 3% (в порядке возрастания: г. Сарапул, г. Глазов, Дебёсский и Игринский районы). Приведенная статистика свидетельствует о том, что практика раннего преподавания иностранных языков в дошкольных ОУ республики находится на начальной стадии развития.

Изучение второго иностранного языка представлено в 11-ти административных единицах республики, что составляет 1/3 муниципальных образований. Прежде всего, данный подход к изучению второго иностранного языка характерен для образовательного пространства г. Ижевска, на который приходится 71% от общего количества школьников, изучающих второй иностранный язык. Вторым иностранным языком изучают 10% обучающихся Сарапульского района, по 6% в г. Ижевске и г. Глазове, 4% в г. Сарапуле. Указанная тенденция имеет положительную динамику. Вместе с тем не организовано преподавание второго иностранного языка в городах Воткинске и Можге, а также в 21 сельском районе республики.

Немецкий язык как второй иностранный изучают в основном в городах УР (Ижевске и Глазове по 3%, Сарапуле 2% от числа изучающих иностранные языки), но больше всего в процентном отношении в Сарапульском районе – 5% и Первомайском районе г. Ижевска – 6%.

Французский язык имеет подобное географическое распределение в масштабах республики. Чаще других в качестве второго иностранного языка французский язык изучается в г. Глазове – 3%, в г. Сарапуле и г. Ижевске – по 2%. Единственным сельским районом, где ведется данное обучение, является Увинский – 1%. Больше всего обучающихся изучают французский язык как второй иностранный в школах Первомайского района г. Ижевска – 4%.

Английский язык в качестве второго иностранного языка, прежде всего, изучается в сельских районах республики: Сарапульском – 5%, Вавожском и Киясовском – по 1%. Среди городов Удмуртии менее 1% обучающихся изучают английский язык в качестве второго ИЯ только в г. Ижевске.

Наибольшая возможность изучать второй иностранный язык предоставляется обучающимся в школах Индустриального района г. Ижевска – 4 иностранных языка, в гимназии № 56 и гимназии № 24 обучающиеся изучают финский язык, в гимназии № 56 – испанский язык. Наименьшие возможности изучения второго ИЯ предоставляют ОУ Устиновского района г. Ижевска (в указанном районе изучается только английский язык).

Проведенное исследование организации обучения иностранным языкам в ОУ УР позволяет сформулировать некоторые проблемные вопросы, требующие принятия своевременных управленческих решений.

В первую очередь, это касается разработки концепции обучения иностранным языкам, отражающей основные стратегические направления развития и изучения иностранных языков в общеобразовательных учреждениях республики. Сложившаяся диспропорция в выборе основного иностранного языка в ОУ в пользу английского дезориентирует обучающихся и их родителей в современном поликультурном мире и образовательном пространстве. При этом недостаточное развитие немецкой и французской языковой среды ограничивает способность обучающихся, выпускников школ к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации и межкультурному взаимодействию. Кроме этого заслуживает особого внимания изучение иностранных языков финно-угорской языковой группы (финского, венгерского, эстонского) в рамках развития национально-регионального компонента в обучении иностранным языкам.

Полученные результаты изучения иностранных языков в ОУ республики выявляют основные направления в решении вопросов кадрового обеспечения образовательного процесса и подготовки специалистов в данной области знаний. Расширение возможностей получения дополнительной языковой квалификации будущих специалистов позволит удовлетворить потребности республики в учителях иностранных языков.

Достаточно серьезной проблемой в обучении иностранным языкам остаются вопросы преемственности между различными образовательными уровнями. При организации раннего изучения иностранного языка не прослеживается взаимосвязь между дошкольными ОУ и начальной общеобразовательной школой, а также 1-й и 2-й ступенями обучения типовой школы, что приводит к нарушению принципа непрерывности в изучении иностранного языка, способности к дальнейшему самообразованию с его помощью и использования иностранного языка в различных областях знаний.

Материалы исследования позволяют высказать предположение о том, что в республике недостаточно реализуется возможность создания профильно-ориентированных учебных заведений лингвистической направленности. Спрос превышает предложение не только на углубленное изучение английского языка. В настоящее время отсутствуют ОУ с углубленным изучением французского языка, только одно ОУ (в г. Ижевске) предоставляет возможность углубленного изучения немецкого языка. В городах Воткинске, Можге, Камбарке, а также сельских районах республики нет ни одного профильного общеобразовательного учебного заведения с изучением иностранных языков.

Большой проблемой для общеобразовательных учреждений является введение обязательного изучения иностранного языка на 1-й ступени обучения, особенно для сельских малокомплектных ОУ и начальных школ.

Пока не получило должного развития в республике раннее изучение иностранных языков на базе дошкольных ОУ.

Отмеченные нами проблемы отражают лишь наиболее общие аспекты организации образовательного процесса по обучению иностранным языкам в ОУ УР. Принятие своевременных и грамотных управленческих решений позволит обеспечить поступательное развитие иноязычной образовательной среды в ОУ УР, увеличить возможности общеобразовательных учреждений в удовлетворении потребностей населения в изучении иностранных языков.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (ИЖЕВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ)**

Коммуникативная направленность обучения предполагает обучение учебному речевому общению с учетом реализации присущих естественному общению функций: познавательной, ценностно-ориентированной и др. Средствами же общения являются говорение, письмо, чтение, аудирование. Однако цели данных средств общения отличаются. Если цель говорения и письма есть воздействие на своего собеседника, то целью аудирования и чтения является удовлетворение своих потребностей в обогащении собственного мира и глубоком понимании окружающего мира.

Поэтому уроки по домашнему чтению должны учитывать специфику целей чтения как рецептивного вида речевой деятельности и призваны реализовывать принципы коммуникативного обучения иностранному языку.

Под домашним чтением понимается обязательное для всех учащихся, дополнительное по отношению к учебнику, постоянное и обильное чтение с целью извлечения содержательной информации. Уроки по домашнему чтению способствуют не простому накоплению знаний, а постижению духа, культуры, психологии, образа мышления народа страны изучаемого языка, и в этом важная культуроведческая значимость данных уроков.

В целом, уроки по домашнему чтению в данном профессионально-ориентированном учебном заведении предполагают сформировать у учащихся такие виды компетенции, как коммуникативная, лингвистическая, лингвострановедческая и общеучебная. Коммуникативной компетенцией является способность учащихся понимать и порождать собственные иноязычные высказывания на основе и в связи с содержанием художественного произведения в разных ситуациях общения (беседе, дискуссии, обмене мнениями). Лингвострановедческая компетенция формируется на основе имеющихся у учащихся фоновых знаний об окружающем мире, а также владения соответствующими языковыми единицами. Общеучебная компетенция предполагает владение учащимися навыками работы с книгой, взаимодействия с другими учащимися, а также умение анализировать, систематизировать и переосмысливать полученную информацию. Под лингвистической компетенцией подразумевается восприятие и осмысление стилистических особенностей текста на иностранном языке, а также общелитературная образованность.

Принимая во внимание возраст учащихся, общий уровень их филологического образования и профессиональную ориентированность, основными задачами уроков домашнего чтения на разных этапах обучения являются привитие интереса к чтению аутентичной неадаптированной художественной литературы на английском языке, развитие устно-речевой активности учащихся на основе прочитанного и умений смысловой переработки информации, формирование и развитие умений интерпретации художественного произведения.

В соответствии с принципами коммуникативного обучения иностранному языку, с целями и задачами уроков по домашнему чтению выработаны формы, приемы и методы обучения разным видам чтения и развития стратегий извлечения информации из текста, а также критерии отбора текстов для чтения.

Учитывая специфику целей и задач рассматриваемых уроков, при отборе текстов принимаются во внимание как возрастные особенности, интересы и потребности учащихся, так и само содержание и оформление текстов, системность и логика изложения, связь с уже изученным и изучаемым лексико-грамматическим материалом, новизна и практическая значимость имеющейся в них информации. Важным условием повышения мотивации обучающихся и коммуникативной значимости читаемого является присутствие в тексте какой-либо проблемы. Всем данным требованиям соответствуют аутентичные тексты, которые и используются на уроках домашнего чтения.

Кроме того, чтение аутентичной художественной литературы на иностранном языке является одним из важнейших источников языковой и социокультурной информации. Использование книг для чтения позволяет не только превратить процесс изучения иностранного языка в увлекательное занятие, но и помогает учащимся познакомиться с реалиями страны изучаемого языка. Чтение данных текстов мотивировано, во-первых, тем, что учащийся соприкасается с литературным, а также современным языком, а не условно-учебным; во-вторых, он имеет возможность высказать свое мнение и дать оценку произведению, героям и ситуациям.

В нашем профессионально-ориентированном учебном заведении на уроках домашнего чтения целевые установки достигаются при помощи таких произведений художественной литературы, как "Ответ знает Эванс" ("Why didn't they ask Evans?") Агаты Кристи, сборников рассказов "Love Stories" и "The Tree of Knowledge", в которые включены лучшие образцы новеллистического наследия таких мастеров американской и английской литературы XX века, как И. Шоу, Д. Стейнбека, Э. Хемингуэя, Д. Джойса, Д. Селинджера и др. На уроках домашнего чтения чаще всего идет работа по обучению изучающему чтению. Именно при изучающем чтении более полно соблюдается принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, в частности говорения и чтения. Реализация данного принципа подразумевает говорение на основе текста, что является предпосылкой для осуществления неподготовленного (ситуативного) говорения. Но это возможно лишь при условии понимания учащимися коммуникативного смысла текста, т.е. понимания целей и замысла автора и соотнесения их с личным восприятием. Чем больше они соотносятся, тем полнее понимание текста. Учитывая данный факт, на уроках домашнего чтения необходимо развивать критическое мышление учащихся.

Критическое мышление – это целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором все суждения, мнения, аргументы собеседника подвергаются сомнению, проверяются и перепроверяются, а затем формулируются собственные умозаключения, что очень важно при работе с текстами.

Таким образом, уроки по домашнему чтению направлены на выявление и развитие познавательных и учебных способностей, а также индивидуальных, личностных и субъектных свойств учащихся. Для этого используются различные упражнения, опоры, тесты по работе с текстами. Работа проходит в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Поскольку домашнее чтение предусматривает самостоятельное знакомство с текстом и первичное внеклассное прочтение, то технологии работы с текстом на предтекстовом этапе не ограничиваются лишь снятием лексико-грамматических трудностей. Большую роль здесь играют предтекстовые вопросы, которые побуждают учащихся самостоятельно мыслить, анализировать, выражать свои чувства и мысли, которые помогут учащимся увидеть за предложениями текста авторские фразы, т.е. установить логико-смысловые связи текста.

Текстовый этап включает в себя интенсивную работу, направленную на развитие критического мышления, на понимание содержания текста, извлечение информации общего характера и основных положений текста, на детализирующую информацию в сочетании с работой над лексико-грамматическим материалом.

Дальнейшая работа по лексико-грамматическому оформлению текста является необходимой, поскольку она способствует обогащению словарного запаса и подготавливает базу для дальнейшего говорения по проблеме.

Послетекстовый этап предполагает интерпретацию и переработку извлеченной информации, выражение личностных мнений и оценок, выявление характера оценочной информации в тексте, предпочтений, сравнение полученной информации с имеющейся, сокращение и расширение текста, обсуждение его в микрогруппах, презентацию личного мнения в монологической и диалогической формах.

Все три этапа направлены на решение определенной коммуникативной задачи и комплексное использование различных заданий на всех этапах работы с текстом, что

позволит сформировать у учащихся как коммуникативную, так и лингвистическую, лингвострановедческую и общеучебную компетенции.

Во время работы с текстом на уроках по домашнему чтению учащиеся выполняют упражнения, соответствующие тому или иному этапу работы с текстом. При этом упражнения являются наиболее характерными для коммуникативного обучения – условно-речевыми и речевыми. Особое место среди факторов организации упражнений при работе с художественными текстами на английском языке занимают опоры. Содержание текста можно представить как схему отношений тех объектов и предметов, о которых в нем упоминается. Поэтому при работе широко используются различные графические карты (схемы), в которых отражаются не только последовательность событий, но и характер взаимосвязи различных частей содержания. Они помогают наглядно представить лексико-тематические и логико-смысловые цепочки содержания, а также абстрактные идеи текста. Примером таких опор является схема взаимодействия и взаимоотношений героев. Каждый квадрат или прямоугольник соответствует тому или иному герою произведения; квадраты соединены стрелочками, которые указывают на систему взаимоотношений и взаимодействия героев. Учащиеся должны установить эти взаимосвязи; при этом они не ограничиваются только фактами содержания, а делают свои умозаключения и имеют возможность высказать свое отношение к проблеме.

При правильно организованной работе с картами-схемами у обучающихся формируются умения смысловой переработки информации, преподаватель управляет процессом чтения и направляет учащихся на удовлетворение их коммуникативно-познавательных интересов. Для этого следует четко объяснить учащимся их действия при работе с картой и только после этого еще раз перечитать текст. Далее следует этап заполнения графической карты необходимой информацией. Однако в зависимости от цели и задач урока карта может заполняться и до повторного чтения. Затем следует обязательное обсуждение прочитанного с опорой на карту.

Приемы работы с текстом разнообразны и сочетают принципы новизны, ситуативности, индивидуализации и функциональности в обучении иностранному языку. В качестве примеров можно привести следующие приемы: прием "пошагового смыслового организатора" – "я предполагаю, я уже знаю, я хочу узнать, я узнал", направленного на прогнозирование содержания читаемого; прием "осмысления фоновых знаний" (восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте); прием "умозаключения", целью которого является восприятие и осознание смысла текста и взаимосвязей различных частей содержания; организация полученной информации и ее переработка с целью дальнейшего исследования.

В соответствии с принципами коммуникативной направленности обучение говорению на основе текста сочетается и с другими видами деятельности – игрой, рисованием, музыкой. Это помогает переработать и подать извлеченную информацию в другой форме. Так, на любом этапе урока проводятся игры, например, игра "Крестики-нолики", которая направлена не только на работу над лексико-грамматическим материалом, но и на установление логико-смысловых связей содержания читаемого, или игра "Аукцион", цель которой способствовать восприятию, осознанию и изложению смысла. Собрать пазлы из кусочков текста, взять интервью у любимого героя, отразить основную проблему (идею) в рисунке (проекте), подобрать музыкальный отрывок, соответствующий настроению и отношению к произведению, снять художественный фильм по содержанию – всё это примеры заданий, сочетающих чтение с другими видами деятельности.

Таким образом, комплексное использование представленных приемов и соответствующих им упражнений в работе с неадаптированными аутентичными текстами на иностранном языке позволяет сформировать у обучаемых коммуникативную, лингвистическую, лингвострановедческую и общеучебную компетенции, что не противоречит обучению другим аспектам речевой деятельности.

## Литература

1. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Е.И. Пассова. М.: Просвещение, 1993. 127 с.
2. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // ИЯШ. 2003. № 1. С. 12–18.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская и др. Минск: Вышэйшая школа, 1998. 522 с.
4. Day Richard R. Selecting a passage for the EFL reading class // Forum. Vol. 32. January – March, 1994. № 1. P. 20.

*В.В. Вартанова*

### **ШКОЛЬНАЯ ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ВЧЕРА И СЕГОДНЯ**

Динамика социально-экономических изменений, развитие процессов демократизации общественного сознания порождают потребность в активной и инициативной личности, способной к адекватной культурной самоидентификации, к свободному выбору собственной позиции, личности, умеющей творчески мыслить, способной принимать нестандартные решения, быстро и адекватно реагировать на ситуацию. Именно в школе происходит становление личностного самосознания, формируется культура чувств, способность к общению, овладение собственным телом, голосом, пластической выразительностью движений, воспитывается чувство меры и вкус, необходимые человеку для успеха в любой сфере деятельности. Поэтому процессы модернизации, происходящие в отечественной системе образования, должны учитывать актуальность перехода от способа простого накопления количества информации к поиску интенсивных подходов её организации. Театрально-эстетическая деятельность, органично включенная в образовательный процесс, является, в свою очередь, универсальным средством развития личностных способностей человека [6; 8; 10; 13; 15].

Обратимся к истокам появления театральной педагогики в России. Ее основоположниками были такие видные деятели театра, как Н.С. Щепкин, В.Н. Давыдов, К.А. Варламов, А.П. Ленский. Качественно новый этап в театральной педагогике привнес с собой МХАТ и прежде всего его основатели К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко [11; 12]. Многие актеры и режиссеры этого театра стали видными театральными педагогами. Собственно с них начинается театрально-педагогическая традиция. Всем театральным педагогам известны два самых популярных сборника упражнений для работы с учениками актерских школ – это знаменитая книга С.В. Гиппиус "Гимнастика чувств" и книга Л.П. Новицкой "Тренинг и муштра", а также замечательные работы Михаила Чехова, Н.М. Горчакова, Н.Н. Демидова, Б.Е. Захавы, П.М. Ершова, М.О. Кнебель и многих других [2; 3; 4; 5; 7; 14].

Традиции школьного театра в России были заложены в конце XVII – начале XVIII веков. В середине XVIII столетия в Петербургском сухопутном шляхетском корпусе отводились специальные часы для "обучения трагедиям". Воспитанники корпуса – будущие офицеры русской армии – разыгрывали пьесы отечественных и зарубежных авторов. В первой половине XIX века театральные ученические коллективы получают широкое распространение в гимназиях, причем не только в столичных, но и в провинциальных. Из биографии Н.В. Гоголя, например, хорошо известно, что, учась в Нежинской гимназии, будущий писатель не только успешно выступал на любительской сцене, но и руководил театральными постановками, писал декорации к спектаклям. В последней трети XVIII столетия в России зарождается детский домашний театр, создателем которого являлся известный русский просветитель и талантливый педагог А.Т. Болотов. Вместе с тем в конце XIX – начале XX веков в отечественной педагогике утверждается осознанное отношение к театру как важнейшему элементу нравственного и художественно-эстетического воспитания. Этому во многом способствовали

общефилософские работы передовых отечественных мыслителей, придававших исключительно существенное значение проблемам формирования творческой личности. Именно в эти годы в отечественной науке (В.М. Соловьев, Н.А. Бердяев и др.) начинает утверждаться мысль о том, что творчество в различных его выражениях составляет нравственный долг, что именно творческий акт вырывает человека из рабского принудительного состояния в мире, поднимает его к новому пониманию бытия [1].

Разделяя это мнение, Н.Н. Бахтин рекомендовал учителям и родителям целенаправленно развивать в детях "драматический инстинкт". Он считал, что для детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье, наиболее пригодной формой театра является кукольный театр: комический театр Петрушки, теневой театр, театр марионеток. На сцене такого театра возможна постановка различных пьес сказочного, исторического, этнографического и бытового содержания. Игра в таком театре способна с пользой наполнить свободное время ребенка до 12-летнего возраста. В этой игре можно проявить себя одновременно и автором пьесы, инсценируя свои любимые сказки, повести и сюжеты, и режиссером, и актером, играя за всех действующих лиц своей пьесы, и мастером-руководителем. От кукольного театра дети могут постепенно перейти к увлечению театром драматическим. При умелом руководстве со стороны взрослых можно с огромной пользой для развития детей использовать их любовь к драматической игре [3; 9].

Особое внимание проблеме "театр и дети" уделили участники проходившего в Петербурге зимой 1913–14 гг. Первого всероссийского съезда по вопросам народного образования. Был заслушан ряд докладов по данному вопросу, в которых неоднократно отмечалось, что драматизация учебного материала является одним из самых действенных способов применения принципа наглядности. Вопрос о детском и школьном театре также широко обсуждался на проходившем в 1916 г. Первом всероссийском съезде деятелей народного театра. Школьной секцией съезда была принята обширная резолюция, которая затрагивала проблемы детского, школьного театра и театра для детей, и в которой, в частности, отмечалось, что драматический инстинкт, заложенный в самой природе детей и проявляющийся с самого раннего возраста, должен быть использован в воспитательных целях [3; 9].

В настоящее время театральное искусство в школьном образовательном процессе представлено следующими направлениями: 1) *детский любительский театр*, существующий внутри школы или вне её, который имеет своеобразные этапы художественно-педагогического развития детей и который является одной из форм дополнительного образования; 2) *театр как учебный предмет*, позволяющий реализовать идеи комплекса искусств и применять актерский тренинг в целях развития социальной компетентности учеников; 3) *театральная педагогика*, формирующая навыки выразительного поведения, которая используется в профессиональной подготовке учителей, что позволяет существенно изменить обычный школьный урок, трансформировать его учебно-воспитательные цели и обеспечить активную познавательную позицию каждого ученика [5; 6; 10; 13; 14; 15].

Определим понятие "школьная театральная педагогика". Если целью театральной педагогики является профессиональная подготовка актеров и режиссеров, то школьная театральная педагогика говорит о воспитании личности ученика (студента) средствами театрального искусства. На наш взгляд, школьная театральная педагогика предполагает:

- а) включение уроков театра в учебный процесс школы;
- б) подготовку специалистов для проведения уроков театра в школе;
- в) актерский и режиссерский тренинг студентов высших педагогических учебных заведений;
- г) обучение действующих школьных учителей основам режиссерского мастерства [4; 5; 6; 10; 13; 14].

Остановимся подробнее на включении уроков театра на занятиях по иностранному языку (ИЯ). Как показывает опыт работы коллектива ИИЯЛ (детская школа "Лингва" и

Колледж иностранных языков при ИИЯЛ), можно предложить три ступени применения элементов драматизации на уроках.

На первой ступени – *подготовительной* – мы считаем целесообразным опираться в основном на развивающие игры и упражнения, в том числе подвижные, для развития всех видов памяти, наблюдательности, фантазии, воображения, ассоциативного мышления, внимания и реакции. Далее предполагается работа над пластикой, развитием речевого аппарата и образной речи учеников, в которой особое внимание уделяется проявлению артистической смелости публичного выступления.

На следующей – *импровизационной* – ступени преобладает работа над импровизацией действия. Упражнения на выразительность речи, развитие фантазии, воображения и общения дополняют индивидуальные занятия-игры, которые носят более целенаправленный характер, оттачивание пластики движений для выражения характеров персонажей. На данном этапе дети учатся соотносить свои действия с действиями товарищей, подмечать свои и чужие ошибки.

Третья ступень, *игра – драматизация*, включает в себя освоение умений и навыков элементов сценического искусства и служит подготовкой к творческой деятельности в последующем обучении. Ученики выступают от лица выбранных ими героев, а при помощи учителя рождаются и закрепляются сюжетные сценки, записывается текст и порядок действий; пишутся инсценировки на основе небольших литературных произведений и произведений профессиональных драматургов. В процессе занятий предполагается анализ учащимися событий, описанных в произведении, особенностей эпохи, характеров и поступков персонажей, а также предусматриваются беседы об истории театра страны изучаемого языка, театральных деятелях, об устройстве театра. Такие занятия могут проводиться с привлечением режиссеров и актеров, что позволит значительно расширить кругозор детей и воспитывать культурного зрителя.

Вслед за Ю.В. Колчеевым и Н.М. Колчеевой, мы считаем, что школьный театр представляет собой одну из форм художественно-эстетической деятельности, воссоздающей жизненный мир, обживаемый ребенком, целью которой является моделирование образовательного пространства, подлежащего освоению. Опираясь на идею различий образовательного мира на возрастных этапах становления личности, важно определить специфику школьного театра на этих ступенях, соответственно выстраивая методику театрально-педагогической работы [5].

Итак, для успешного "функционирования" школьной театральной педагогики на занятиях по ИЯ необходимо:

- органичное включение театральной деятельности в учебный процесс изучения ИЯ в школах;
- сотворчество учащихся и педагогов в процессе подготовки театрального действия;
- формирование школьных театральных коллективов, составление творческих программ, репертуара труппы с учетом психофизиологических особенностей участников;
- сотрудничество профессиональных театров со школами.

В заключение можно сказать, что школьный театр создает такую систему коммуникаций, в которой происходит развитие личности не только ребенка, но и самого преподавателя, поскольку самореализация ученика является условием самореализации личности учителя. В этом контексте театральная работа с детьми решает собственно-педагогические задачи, включая и ученика, и учителя в процесс освоения модели мира, которую выстраивает школа.

#### Литература

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Философия творчества, культуры и искусства. М.: Искусство, 1994. Т.1. 356 с.
2. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Л.: Искусство, 1967. 296 с.



3. Данилов С.С. Очерки по истории русского драматического театра. М.; Л., 1948. 278 с.
4. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. М.: Всерос.театр. общ-во, 1984. 526 с.
5. Колчеев Ю.В., Колчеева Н.М. Театрализованные игры в школе. М.: Школьная пресса, 2000. 96 с.
6. Маслыко Е.А. Интенсивное обучение иноязычной речи на основе общения // Активизация учебной деятельности. Куйбышев. 136 с.
7. Новицкая Л.П. Уроки вдохновения. М., 1984.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 96-103.
10. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 204 с.
11. Станиславский К.С. Работа актера над ролью. М.: Искусство, 1957. 552 с.
12. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Л.: Искусство, 1948. 348 с.
13. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000. 38 с.
14. Школьный театр: Книга для учителя: из опыта работы / Сост. и обраб. Н.М.Касаткиной. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
15. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 144 с.

*Г.Н. Васильева*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

В Удмуртской Республике на современном этапе национальное образование развивается на основе концепции, принятой Министерством образования и науки (1991–2000 гг.) и национально-регионального компонента Государственного стандарта образования (2000 г.).

Национальное образование в современных условиях рассматривается как высокоорганизованный педагогический процесс, направленный на национальную интеллектуализацию учащихся, который в дальнейшем на основе усвоения знаний, накопленных предыдущими поколениями, способен сам развивать интеллектуальный потенциал нации.

В концепции национального образования отмечено, что национальная школа включает всю систему образования детей и подростков от детского сада до высшего образования, построенную на принципе включения их в родную этнокультурную традицию, с целью становления новых поколений, её носителей и творческих продолжателей.

Любой народ сохраняет себя прежде всего благодаря национальной системе образования, так как через школу проходит всё подрастающее поколение.

В соответствии с законом Российской Федерации "Об образовании" (1992, 1996, 2002 гг.) содержание образования строится по компонентному принципу, состоящему из трёх компонентов:

- *инвариантного* – федерального компонента, обеспечивающего реализацию интересов и целей Российского государства и общества в целом;
- *вариативного* – национально-регионального компонента, удовлетворяющего интересы и потребности этноса данного региона;
- *компонента образовательного учреждения.*

В концепции национального образования Удмуртской Республики содержится принцип диалектического единства трёх компонентов: национального, федерального и общечеловеческого.

Исходя из задачи формирования национальной языковой личности, в структуре содержания образования определены учебные предметы: русский язык, родной язык (если он не русский), иностранный язык.

Учащиеся осознают свою принадлежность к родной культуре прежде всего через родной язык; осознают себя гражданами Российской Федерации через познание русского языка, который является языком межнационального общения народов России, и субъектами мировой цивилизации через познание иностранного языка.

Формирование национальной языковой личности проходит в трёх направлениях:

- *этнолингвистическом*, ориентированном на усвоение родного языка, обеспечивающего этническую самоидентификацию личности;
- *билингвистическом*, которое находит отражение в изучении русского и национального языков через учебные предметы, что способствует взаимопониманию между народами России, познанию российской культуры, истории и других ценностей русского народа, а также других народов через русский язык, формированию человека российской культуры в межкультурной культурно-образовательной среде;
- *полилингвистическом*, которое внедряется посредством изучения родного, русского и иностранного языков через учебные предметы. Это позволяет обеспечить выход человека в мировое образовательное пространство, доступ к ценностям мировой культуры и цивилизации, сформировать человека поликультурного уровня.

Поэтому лингвистическое образование в условиях Удмуртии занимает приоритетное положение во всём учебном процессе.

Национальная школа в Удмуртии с точки зрения языкового образования достаточно уникальна. Кроме обязательного русского и иностранного языков, в образовательных учреждениях организовано изучение удмуртского, татарского, марийского, чувашского языков, факультативно – иврита и немецкого языка. Поэтому важным является учёт взаимовлияния языков в педагогическом процессе. В вопросах взаимодействия и взаимовлияния языков ценными для национального образования являются исследования учёного-педагога Т.И. Зелениной, в которых русский язык рассматривается как посредник при освоении иноязычной лексики удмуртским языком [1].

Особенностью организации обучения является и то обстоятельство, что в соответствии с государственными стандартами русский и иностранный языки являются предметами как федеральной, так и региональной компетенции, в то время как родной язык является предметом лишь региональной компетенции. Это отражается и в выборе учебных планов образовательных учреждений.

В рамках языкового образования отличия национальной школы от традиционной русской заключаются:

- в выборе языка обучения и языка как учебного предмета;
- в соотношении объёма родного и других языков в учебной нагрузке учащихся;
- в учёте учебной программой языкового обучения процесса взаимовлияния;
- в выработке методики, учитывающей трансференцию и интерференцию изучаемых языков.

Рассмотрение проблем языкового образования в свете ретроспективного анализа для оценки современного состояния и определения перспективы на будущее свидетельствует о том, что проблемы языкового образования в Удмуртии появились ещё в период зарождения национального образования в XIX в. Однако, если в XIX в. и в начале XX в. вопрос состоял в том, чтобы обучить удмуртских детей русскому языку, то в современных условиях через языковое образование решается проблема сохранения, защиты и развития

удмуртского языка. Проблема заключается в том, что на протяжении десятилетий уменьшается число людей, владеющих родным языком. Это отражено и в статистических данных. Если в 1926 г. 99,1% удмуртов считали родным удмуртский язык, в 1959 г. – 89,1%, в 1979 г. – 75,6% , то по переписи 1989 г. только 69,9%. Статистика позволяет сделать вывод о том, что почти треть удмуртов не владеет своим родным языком.

Как известно, потеря национальных ценностей, к которым прежде всего относится язык, приводит к распаду и нравственной деградации нации, под угрозой оказываются исторические перспективы развития и вера в будущее нации. Это вызывает беспокойство не только носителей национального языка, но и прогрессивных деятелей русского народа. Об этом писал Д.С. Лихачев: "...язык открывает человека во всех его душевных тайнах, богатый язык соответствует богатой духовной жизни. Когда исчезают некоторые языки малых народов – это беда" [2]. Процесс языковой ассимиляции потребовал энергичных мер по развитию национальных систем образования.

С учетом сложившейся ситуации в развитии национально-языкового образования за последнее десятилетие сделано немало: открыт Научно-исследовательский институт национального образования УР, учителя получают научно-методический журнал "Вордскем кыл" ("Родное слово"), в Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования УР организованы кафедра удмуртского языка и кафедра регионоведения.

Для решения национально-языковых проблем в образовании в современных условиях большое значение имеет конституционное закрепление удмуртского языка на уровне государственного наряду с русским. Следующим знаковым событием явилось принятие закона "О народном образовании" и "О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики". Гарантия защиты языков подкрепляется не только правовыми нормами, но и бюджетным финансированием, которое, к сожалению, оставляет желать лучшего.

Главным итогом совместной деятельности органов государственной власти и органов управления образованием явилось сохранение и развитие сети национальных образовательных учреждений.

<i>Годы</i>	<i>Количество изучающих удм. язык</i>		<i>Количество изучающих тат. язык</i>		<i>Количество изучающих мар. язык</i>	
	<i>школ</i>	<i>уч-ся</i>	<i>школ</i>	<i>уч-ся</i>	<i>школ</i>	<i>уч-ся</i>
1991	341	31.240	5	449	8	404
2000	408	33.500	27	1.391	9	451

Кроме того, удмуртский язык изучают за пределами нашей республики в 110 школах: в Республике Башкортостан в 58 школах – 2.733 учащихся, в Республике Татарстан в 45 школах – 22.452 учащихся, в Республике Марий-Эл в 3-х школах – 201 учащийся, а также в 2-х школах Кировской и Пермской областей.

Учитывая разный уровень владения удмуртским языком детьми, в Удмуртской Республике был подготовлен и введён трёхуровневый стандарт национально-регионального компонента "Удмуртский язык" для детей:

- 1) не владеющих родным языком;
- 2) слабо владеющих родным языком;
- 3) владеющих удмуртским языком до поступления на учёбу в образовательные учреждения.

Соответственно были изданы и готовятся к публикации в настоящее время разнообразные учебники и учебно-методические комплексы. С точки зрения методики, в современной национальной школе языковое образование ставит ряд проблем, требующих своего решения. В современной дидактике главенствующим фактором в успешности

обучения является учёт содержательно-информационной межпредметной связи между уроками русского, удмуртского, а также иностранного языков.

Значительный вклад на современном этапе в развитие межпредметной связи удмуртского и русского языков вносит учёный-методист Г.А. Ушаков [3]. Исследователь подчеркивает: "учитель-словесник должен чётко представлять, что все стороны русского и родного языка учащихся находятся во взаимоотношениях трёх типов:

- первый – сходные языковые явления, которые представляют самую благодатную почву для эффективного усвоения удмуртскими детьми русского языка и вызывают трансференцию;
- второй – специфические явления сопоставляемых языков, порождаемые генетическими особенностями, так как русский язык относится к славянской группе, удмуртский – к финно-угорской;
- третий тип – это частично сходные факторы, которые служат "самой прочной лингвистической базой акцентообразования".

Таким образом, признание родного языка средством первоначального обучения, изучение русского языка с учётом особенностей родного, опережающее обучение родному языку, соблюдение межпредметных связей в учебном процессе являются необходимыми условиями, при которых возможно формирование национальной языковой личности.

Формирование языковой личности в национальном образовании – это не только обучение языку и на языке, но и способ сохранения и развития духовных ценностей, начало взаимообогащающее и объединяющее народы Удмуртии, России и всего цивилизованного человечества.

#### Литература

1. Зеленина Т.И. Французское слово в удмуртском и русском языках: Этимологический словарь. 2-е изд. Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2002. 274 с.
2. Лихачёв Д.С. О языке и культуре // Новое время. М., 1992. № 27. С. 47.
3. Ушаков Г.А. Актуальные проблемы методики преподавания родного и русского языков в удмуртской школе // Проблемы двуязычия в национальной школе. Ижевск: Удмуртия, 1989. С. 78-85.

*Е.Г. Вечтомова*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПОЛИЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МОУ "ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ № 25"**

Попытки дать "образование на всю жизнь", основанные на представлении о стабильности условий будущей деятельности подрастающего поколения, перестают соответствовать современным требованиям. Как подчеркивал А.Г. Асмолов, "...главное – это не ориентировать образование на решение типовых задач, в которых уже заранее есть ответы на все вопросы, а четко сказать: "Образование должно помочь человеку жить в мире неопределенности".

Говоря о качестве образования, мы не можем не учитывать то, что управляющее воздействие непосредственно на личность оказывается не всегда продуктивным. "Опосредованность" управления, в свою очередь, становится активизирующим фактором, благодаря которому включаются механизмы внутренней активности обучаемого в его взаимодействии со средой.

В муниципальном общеобразовательном учреждении "Лингвистический лицей № 25" в течение 5 лет ведется "опосредованное" управление качеством образования на основе полиязыкового подхода. Образовательную среду лицея мы наполнили стимулами для развития школьников, особо выделяя следующие позиции:

- расширение спектра изучаемых языков международного общения (английский, немецкий, французский, испанский);
- максимальное использование возможностей раннего (в приложении к школе) обучения иностранным языкам (с первого класса – английский как первый иностранный язык, немецкий как второй иностранный язык, с пятого класса – французский как третий иностранный язык, с десятого класса – испанский факультативно);
- европеизация содержания гуманитарного образования;
- повышение продуктивности образования;
- организация пространства образовательного учреждения для разнообразной деятельности детских сообществ и др.

Построение образовательной среды на основе идеологии "расширения зон актуального и ближайшего развития" индивида способствует ее превращению в оптимально благоприятную среду для развития ребенка. Опираясь на такие параметры среды, как отношения, ценности, символы, вещи и предметы, мы создаем в лицее условия, благоприятствующие развитию личности, появлению у нее проектируемых психических новообразований.

*Параметр "Ценности"* – выделение в качестве приоритетов работы лицея следующих ориентаций:

- становление "культурного образа жизни школы" через предоставление ребенку возможностей включаться в многообразие культур родного и изучаемых иностранных языков;
- перенос акцента в деятельности педагогов от воздействия на личность ребенка к формированию "обучающей среды";
- планирование и целеполагание на основе определения обучающего эффекта образовательной среды, контроль достижения целей образовательного учреждения на основе анализа влияния среды на развитие ученика;
- повышение профессиональной компетентности преподавателей лицея.

*Параметр "Отношения"* – отношения между субъектами образовательного процесса строятся соответственно следующим принципам:

- гуманизации и демократизации образовательной среды лицея посредством предоставления и обеспечения участникам образовательного процесса все больших прав и обязанностей на основе "договорных отношений";
- гуманитаризации образования через превращение "информационно-словесного" способа образования в творческий;
- придания образованию "мультикультурности", направленной на сохранение многообразия культурных ценностей и норм.

*Параметр "Символы"*:

- обогащение культурной среды лицея посредством широкого использования возможностей учреждений дополнительного образования, музеев, различных средств коммуникаций и т.п.;
- придание образовательной среде "адаптивного информационно-динамического" характера, связанного с построением искусственных миров и возможностью влиять на развитие событий в них посредством компьютерных технологий (реализация данного положения стала возможна благодаря открытию в лицее Центра повышения ИТ – компетенции "25.ru").

*Параметр "Вещи и предметы"*:

- построение образовательной среды лицея таким образом, чтобы конкретное предметное окружение ученика выступало бы в качестве социума, обогащенного для разного рода взаимодействий:

- продумывание организации всех пространств лицея для разнообразной деятельности детских сообществ (в т.ч. активное использование коридоров, учебных помещений и т.п.);
- широкое использование систем высокотехнологического оборудования и коммуникаций, справочной литературы и т.п.

Образовательное пространство в лицее организовано особым образом в целях стимулирования создания и жизнедеятельности детских объединений.

В "Классных исследовательских клубах" ученики исследуют страноведческие темы, вопросы, связанные с языковым многообразием мира, рассматривают родной и иностранные языки как особые знаковые системы. В "Классных журналистских клубах" трудятся ребята, освещающие жизнь лицея, его учеников и учителей не только на русском, но и на английском, немецком и французском языках. Участники "Школьной экономической компании", занимающиеся производством собственной продукции, осваивают предмет "Экономика" на английском языке.

Продуктивное обучение французскому языку позволило нашим ученикам стать победителями и призерами в конкурсах фотографий и современных сказок на французском языке всероссийского этапа Всемирного конкурса в рамках недели франкофонии.

Воздействие на качество образования путем целенаправленного влияния на различные параметры образовательной среды на основе полиязыкового подхода позволяет достигнуть высоких образовательных результатов.

*А.В. Воробьёва*

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И КУРСЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ И ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧЕРЕЗ МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ**

МОУ "СОШ" № 64 г. Ижевска второй год принимает участие в конкурсе мультимедийных презентаций и сайтов, где широко представлена филологическая программа "Творчество", основной задачей которой является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, его потенциальных возможностей посредством таких дисциплин, как иностранный, русский язык и литература.

Модернизация образования требует от педагога творческого подхода к преподаванию предмета, к поиску новых форм и методов работы. Свой отпечаток наложила и компьютеризация образования. В настоящее время резко сменились ценности. Разного рода тестирования показывают, что книга отодвигается на задний план, огромен интерес к компьютерам, что заставляет применять новые формы работы, чтобы удержать интерес к чтению книги и изучению иностранных языков.

Руководит работой по мультимедийному проектированию учитель информатики Е.Е. Чухванцева. Важную роль в реализации программы "Творчество" играют талантливые педагоги школы по русскому языку и литературе и иностранным языкам. В общую программу входят:

- 1) Программа "Нравственно-эстетический курс по зарубежной литературе для 3–8-х классов". Модифицированная программа этого курса – программа "Речь". Автор: Е.Д. Шагарова;
- 2) Интегрированный курс для гуманитарных классов (русская литература, зарубежная литература, мировая художественная культура). Модифицированная программа "Театр". Автор: Н.М. Промышленникова;
- 3) Творческий проект "Литературная гостиная". Автор: А.В. Воробьёва;
- 4) "Литературные вечера". Автор: Н.В. Демидова.

Автор *нравственно-эстетического курса по зарубежной литературе* – Е.Д. Шагарова, учитель русского языка и литературы высшей категории, "Отличник народного

образования". Целью программы по зарубежной литературе является привитие интереса к книге, русскому и иностранным языкам, развитие речи и логического мышления.

Учащиеся 3–4-х классов сочиняют сказки на русском языке. У детей очень сильна жажда творчества. Перейдя в 5–6-й класс, они приносят свои сказки на уроки немецкого и английского языков и переводят их на иностранный язык с помощью лексических опор, рассказывают, оценивая друг друга.

В мультимедийном проекте представлен огромный материал творческих работ учащихся 6–8-х классов по анализу произведений английских, американских, немецких и французских авторов. Значительный интерес представляет галерея детских картин по произведениям В. Скотта "Айвенго", В. Шекспира "Ромео и Джульетта", Дж. Лондона "Белый клык", М. Рида "Всадник без головы", М. Твена "Принц и нищий", А. Дюма "Три мушкетёра", А. де Сент Экзюпери "Маленький принц", Ф. Шиллера "Коварство и любовь", созданная в электронном варианте.

Материал, собранный в электронном виде, в дальнейшем может быть использован преподавателями как наглядный материал на уроке, а также учащимися для написания своих проектных работ по зарубежной литературе и иностранному языку.

Автор интегрированного курса для гуманитарных классов – Н.М. Промышленникова, учитель русского языка и литературы высшей категории. Цель курса – с помощью слова формировать духовный мир школьника, эстетическую восприимчивость в особо ответственный возрастной период развития – переход к самостоятельности.

*Программа "Театр"*. Важное место во внеклассном воспитании учащихся 5–8-х классов занимает такой вид искусства, как драматический театр. Учащиеся инсценируют отрывки из произведений зарубежных авторов на русском языке. Затем на уроках английского и немецкого языков, а также во время ежегодной "Недели иностранных языков" дети готовят постановки на иностранном языке под руководством учителей С. Жуковой и Г. Бусыгиной.

В мультимедийном варианте создан словарь иностранных слов, обозначающих одежду и музыкальные инструменты, используемые в театре.

*Литературная гостиная*. В нашей школе дети изучают на выбор либо немецкий, либо английский языки. Одной из важных и интересных форм работы по развитию речевых умений, а также чувства языка является практика литературных переводов с немецкого языка на русский, а затем интерпретация построчного русского перевода на английский язык стихотворений немецких поэтов.

Этой творческой деятельностью уже много лет занимается А.В. Воробьёва, учитель немецкого языка высшей категории, "Отличник народного образования". В мультимедийном варианте собраны литературные переводы учащихся разных классов, которые были презентованы на "Литературных гостиных" во время "Недели иностранных языков".

В этом году к данной работе подключилась учитель английского и немецкого языков первой категории С. Жукова, ученики которой переводят стихи немецких поэтов на английский язык.

Автор "*Литературных вечеров*", учитель русского языка Н.В. Демидова, творческий педагог, влюблённый в русское слово. Под руководством учителя в школе организован поэтический театр, где осуществляются постановки литературных композиций в сопровождении русской музыки. В мультимедийной презентации поэтического курса Н.В. Демидовой создан сборник стихов, написанных её учениками: Николаем Шамшуриным (11 Б класс 2004 г.), Екатериной Сурниной (11 Б класс 2003 г.), Надеждой Прокопенко (6 А класс 1998 г.), Мариной Новожиловой (8 А класс 2001 г.), Натальей Перевозчиковой (11 А класс 2003 г.). К каждому стихотворению подобраны иллюстрации.

Все вышеперечисленные программы, курсы и креативные формы работы направлены на лингвистическое, филологическое, эстетическое и нравственное развитие личности посредством мультимедийного проектирования.

*Л.В. Гагарина*

## **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ПОИСК НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

При обучении иностранным языкам в России широкое распространение приобрёл коммуникативный подход, который, как показывает ряд исследований, способен подготовить учащихся к спонтанному общению. При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения как фактору, во многом определяющему и обуславливающему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся.

В данной статье рассматривается актуальность использования социокультурного компонента при обучении иностранному языку, возможное содержание этого компонента и рамки изучения культуры.

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам большое внимание стало уделяться использованию языка в различных социальных ситуациях. Аудиолингвальный метод, фокусирующий свое внимание на отдельно взятом предложении или фразе, оказался неспособным подготовить учащихся к реальному спонтанному общению.

В реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знание заученных предложений бессмысленно. Владение нормами поведения, знание культурных ценностей и правил общения необходимо не только для выбора верного речевого регистра. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации.

Таким образом, очевидно, что знание иноязычной культуры придает уверенность всем владеющим иностранным языком, дает возможность учащимся осуществить выбор в действии. Социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка в отношении культуры, что является шагом к адекватному владению иностранным языком. Конечным этапом социокультурной компетенции является способность обучающихся оперировать необходимыми знаниями – компетенциями и адаптировать свое поведение к поведению, адекватному или близкому носителям языка.

Под частью культуры страны изучаемого языка понимается свод знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации.

В сфере методики преподавания иностранных языков особое внимание уделяется информации о ценностях, нравах, обычаях, праздниках, ритуалах, как составляющих культуры. Именно это и является содержанием учебных пособий по иностранным языкам.

Следовательно, на современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны и народа изучаемого языка будут не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка и, тем самым, влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся.

*Р.З. Зарипова*

## **ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ В ПРАЗДНИЧНОМ КОСТЮМЕ ТАТАРСКОГО, РУССКОГО И УДМУРТСКОГО НАРОДОВ**

На территории нашей республики больше всего живет людей удмуртской, русской и татарской национальностей. Поэтому представляется необходимым воспитывать в наших детях терпимость и понимание не только своей культуры, но и культуры народов, живущих рядом с ними.

Для примера рассмотрим праздничный национальный костюм. Необходимо изучить национальные особенности костюма, так как в образе красоты человека в национальном



костюме выражались представления каждого народа о счастье, о самом дорогом и светлом в жизни.

Вся праздничная одежда и у татарского, и у русского, и удмуртского народов была очень красочной, обязательно украшалась элементами вышивки, полосами позумента, бисером, шнуром, блестками и прочими деталями, которых, как правило, не было в повседневной одежде. Праздничная одежда изготавливалась долго и трудно, но в то же время по ней можно было судить о вкусе и умении мастерицы. Женщина была и модельером, и моделью, и мастером по индивидуальному пошиву одежды. Даже ткани, из которых шилась традиционная одежда, были, в основном, домашней выработки.

#### *Татарский костюм.*

Основные элементы народной одежды издавна были общими для всех групп татар. Мужчины и женщины повсеместно носили длинные, широкие туникообразного покроя рубахи и длинную со сплошным остовом распашную верхнюю одежду. У женщин эту монументальность подчеркивали массивные нагрудные, накосные и наручные украшения и сложные, как правило, сочетающиеся с большими покрывалами, головные уборы.

Нижним головным убором мусульманина являлась четырехклинная, полусферической формы тюбетейка. При выходе из дома в холодное время года мужчины поверх тюбетеек, а женщины поверх покрывал надевали полусферическую меховую или стеганую с меховым околышем шапку. Повсеместно бытовали мужские матерчатые кушаки и традиционная кожаная обувь: ичиги и башмаки с мягкой и жесткой подошвой. При наличии общих этнических черт народный костюм в каждом конкретном случае был своеобразен. Ни один элемент его даже у представителей одной группы этноса (территориальной, возрастной и т.п.), как правило, не повторял другой. Все они соотносились между собой как вариации, без которых, как известно, не могут существовать сами народные традиции.

Одежда мужчин отличалась относительной свободой выбора формы стана, рукавов, различные формы воротника. В зависимости от материальных возможностей, сезона и функционального назначения её шили из фабричной ткани, из холста и сукна домашней выработки, меха. Различия отмечались, главным образом, в деталях, например в форме воротника, в большей привязанности отдельных групп населения к архаичным формам костюма. Основу мужского традиционного костюма составляют рубаха – *кулмэк* и штаны – *ыштан*, сшитые из сравнительно легкой ткани. От туникообразных рубах соседних народов – русских, мари, удмуртов и др. – татарская рубаха отличалась длиной и шириной. Она никогда не подпоясывалась. Отложной воротник встречался лишь на обрядовых свадебных рубахах – *кияу кулмэге* из белой ткани.

Белые домотканые рубахи *ак кулмэк* украшались вышивкой тамбуром – легким свободным растительным орнаментом либо позументной тесьмой. Подобное оформление праздничных рубах характерно для татар в целом.

Верхняя одежда была исключительно распашной, непременно с рукавами или с проймами для продевания рук. Независимо от возраста и пола одежду носили преимущественно с приталенной спинкой *чабулы кием*, с клиньями на боках ниже талии, а позднее и с подрезными и присборенными по линии талии бочками. Её обычно шили с наглухо закрытым воротом, с выкроенными плечиками. К этому типу верхней одежды относятся камзол, *кэзэки*, *бишмэт*, *чоба*, *чабулы чикмэн*, *чабулы тун*.

Женская одежда по многообразию составляющих её элементов и в деталях более разнообразна по сравнению с мужской. Она различалась не только функционально, но и по возрастному принципу. В ней больше заметны территориальные особенности кроя и декоративно-художественного оформления. В число элементов нижней одежды входят рубаха, нижний нагрудник *кукрэкчэ* и штаны. Это сочетание присуще почти каждому комплексу костюма и является его традиционной основой. Рубаха служила и натальной одеждой, и платьем. Женщины, особенно в городах, под платье нередко надевали нижнюю рубаху *эчке кулмэк*, сшитую из более легкой ткани и с короткими рукавами, без воротника. Женская туникообразная рубаха идентична мужской, но шилась длиннее,

почти до щиколоток. Позднее рубахи с горизонтальным членением остова вошли поначалу в комплекс одежды молодых женщин, бытовавшие параллельно с рубахами с цельным туникообразным остовом у женщин преимущественно старшего поколения. У татарок из состоятельных слоев общества рубахи шились из дорогих тканей, декоративное украшение которых сводилось к использованию разноцветных шелковых и атласных лент и кружев, позументных кистей и тесьмы.

Неотъемлемой принадлежностью старинной женской рубахи являлся нижний нагрудник, нагрудная повязка *кукрэчэ*, *тушелдрек*. Наличие нагрудника в костюме татарок объясняется множеством взаимозаменяемых функций, которые он исполнял. Утилитарная функция: его надевали вниз под рубаху с традиционно глубоким (без приполка) грудным разрезом, с тем чтобы скрыть распахивающуюся при движении щель на груди. Отсюда, вероятно, проистекает и необходимость украшения нагрудника (вышивка, аппликация), т.е. их декоративно-художественное назначение. И древнейшая функция – религиозно-магическая – связана с необходимостью сокрытия груди кормящей женщины от недоброго постороннего взгляда.

Большую роль играли в праздничном и повседневном костюме татар украшения. Среди них известны как мужские, так и женские. У мужчин в высшем сословии бытовали драгоценные перстни, перстни-печатки и пряжки для поясов. Ассортимент женских украшений был значительно шире и по назначению, и по типологическому разнообразию, что связано с общемусульманской традицией, когда состоятельность мужчины определяется богатством одеяний и количеством украшений его жены.

#### *Русский костюм.*

Основу любого русского костюма составляла рубаха. Её одевали, мужчины, женщины и дети. Эта та часть одежды, которую человек носил от рождения до смерти. Она была широкой, украшалась по подолу, вороту, краю рукавов вышивкой, ткачеством, аппликацией, тканью, нашивками блесток, тесьмой. И обязательно подпоясывалась поясом.

Основными частями мужской одежды являются рубаха и порты (штаны). Без рубахи не мог обойтись ни крестьянин, ни князь, ни горожанин, ни селянин. Мужские рубахи шились из одноцветной, клетчатой или с мелким набивным рисунком ткани. Праздничную одежду расшивали цветными шелковыми нитями. Особое значение придавалось расположению рисунка на рубахе. Так, нагрудные узоры (*передцы*) вдоль разреза по центру груди защищали сердце и легкие, наплечные (*вошвы*) охраняли руки, а наподольные не давали пробраться злым силам снизу. Порты были темных расцветок, иногда в полоску. Их заправляли в сапоги или обертывали онучами, а поверх надевали лапти.

Праздничный девичий костюм включал в себя "*передник*" или "*запон*" ("*занавеска*"), который щедро украшался вышивкой предпочтительно красного цвета. "Красный", что означало красивый, считался магическим. Известно, что магические свойства красного цвета древние народы связывали с цветом огня и солнца, и именно поэтому красный цвет был символом спасения и знаком преграды для злых сил, сил тьмы и ночи.

Одеждой замужней женщины в некоторых районах России был "*навершник*" – верхняя наплечная одежда, как правило, из домотканой шерстяной ткани, сшитой по типу укороченной рубахи. *Навершник* всегда старались украсить вышивкой, аппликациями из дорогих тканей, блестками. *Навершник* не подпоясывали.

Северорусский сарафановый комплекс был широко распространен в северных и центральных губерниях. Главной его частью был сарафан, изготовленный из холста, домотканого сукна, крашеных и фабричных тканей, шелка или парчи. Украшали сарафаны вышивкой, различными лентами, цветными полосками ситца, тесьмой и бахромой.

В праздничный девичий наряд вместе с парчовым или шелковым сарафаном, кокошником, поясом и украшениями входили и так называемые душегреи *епанечки*, *коротены* – коротенькие на лямках кофточки, похожие на маленькие сарафанчики. В ненастную погоду деревенские модницы одевали старательно расшитые телогреи,

которые делали из дорогих, нарядных тканей, вышивали узорами, обшивали по краю декоративной полосой.

Особое внимание женщины всегда уделяли головным уборам – самой заметной части любого костюма. Головные уборы были чрезвычайно разнообразны, но всегда делились на девичьи уборы и уборы замужних женщин. Замужняя женщина по древнему обычаю должна была тщательно закрывать свои волосы от постороннего взгляда. Нельзя было с непокрытой головой выходить из дома, заниматься домашними делами. А молодым девушкам не возбранялось демонстрировать свои волосы: "Девичья коса – всему миру краса". Отсюда и различие: у девушек – легкие и воздушные *накосники, коруны, венцы, кокошники*, ленты, обручи, а у женщин – глухие *сороки, кики, повойники*, платки.

В праздничной одежде было много украшений, особенно в костюме молодой женщины. Это – ушные, шейные и нагрудные украшения. Они были разнообразны по форме, составу и размерам. На их изготовление использовались различные материалы со всевозможными вставками из стекла, камня, бусин, бисера, пуха птиц.

#### *Удмуртский костюм.*

Удмуртская народная одежда распределялась строго по возрастным категориям. Художественный ансамбль костюма, являясь внешним выражением этнического самосознания, отчетливо отражал народное понимание красоты. Молодые женщины, например, и на работу должны были ходить нарядными: в высоких головных уборах ("*ашьян, айшон*"), в вышитом платке ("*сюлыккышет, сюрйылкышет*"), с головными полотенцами на спине ("*дъыркышет, чалма*"). Каждая возрастная группа имела несколько комплектов одежды: у нее была и будничная, и праздничная, и обрядовая одежда. Народная одежда удмуртов имела не только чисто утилитарное назначение, но и обладала различными функциями – эстетической, социальной, служила знаком национальной принадлежности, возраста, семейного положения. Именно в ней наиболее полно сказалась любовь и стремление удмуртов к красоте.

В традиционный состав женского костюма северных удмуртов входит белая льняная рубаха туникообразного покроя, украшенная браным ткачеством и вышивкой. Рубашка шьется без воротника. Отверстие для головы имеет форму овала или треугольника, которое закрывается съемным вышитым нагрудником. В качестве верхней летней одежды служил белый распашной халат. Характерной чертой женского костюма является фартук, отделанный по подолу браным ткачеством, атласными лентами и мишурой. Пояс тканый с богато орнаментированными лопастями на концах, заканчивающийся в виде кистей или бахромы. Не менее декоративными являлись тканые чулки с неширокими узорными и безузорными полосами. Головной убор состоял из двух платков: небольшого красного платка ("*горд чушкое*"), белого платка с яркими цветами ("*азьлань чушкон*") и головного полотенца, которое повязывали на голову под платок так, что один конец его опускался на грудь, а другой – на спину. Женский костюм дополнялся металлическими украшениями.

Праздничный костюм удмуртов, включенный в убранство жилища, являлся причастным к общему декоративному решению интерьера не только тогда, когда его развешивали на жердях ("*сюры*"), но и будучи надет на людях. Одежда на людях становилась "мостиком", визуальной связью замкнутого пространства жилого интерьера с "миром" окружающей природы. По давней традиции, девушка задолго до свадьбы готовила приданое, в котором костюму отводилась значительная роль. Традиция эта строго соблюдалась, и каждая девушка приготавливала себе до 10 и более комплектов одежды.

Характерной особенностью всех видов комплектов является обязательное соответствие узора вышивки и ткачества рубахи тканым и вышитым узорам верхнего халата. Близкая по покрою девичьей, свадебная, будничная и праздничная одежда замужней женщины отличалась такими деталями, как форма воротника, вырез ворота, цветом и введением различных орнаментальных отделок.

Белой девичьей одежде с небольшим вкраплением красного цвета, исполненной браным ткачеством и вышивкой, противостоит красно-белый торжественный

праздничный костюм замужней женщины. Грудь, рукава рубахи, расшитые шелками, шерстью, в сочетании с ткаными узорами из хлопка и шерсти, а позднее и гаруса, необычайно ярки по цвету. В узорах помимо строгих геометрических фигур, довольно часто можно встретить самые разнообразные асимметричные формы, s-образные мотивы, косые кресты, дополненные разными ответвлениями, изображения женских фигур, коней, птиц. Близкие аналоги этому орнаменту мы находим в искусстве многих финно-угорских народов Поволжья и Зауралья, у русского народа мотивы узоров "древа жизни", "птицы счастья – Сири́н", коней – образов солнца. Оригинальны по своему оформлению женские украшения – чересплечные бусы ("*кусьильвесь*") и ушные бусы ("*ыгыкал*"). Последние закрывают уши и соединяются узкой цепочкой под подбородком, гармонично сочетаясь с терракотово-красными узорами нагрудника.

Своеобразны серебряные нагрудные украшения – мониста, которые начиная со второй половины XIX века становятся одним из любимейших украшений южных удмурток. Нагрудное украшение ("*чиртывесь*") играло роль оберега груди, защищая их от сглаза.

Сравнивая праздничные костюмы татарского, русского, удмуртского народов мы находим очень много общего. Образ мужчины неотделим от его труда. У всех трех народов это образ пахаря. В нем соединены представления о силе и доброте, умении ухаживать за своей землей и защищать её. В женщине видели начало жизни, мать всей природы, всего мира.

У всех трех народов идет подразделение костюма по возрастным категориям (одежда девушек, молодых и старых женщин). В основе всех их лежит туникообразная длинная рубаха (*сорочка, кулмэк, дерем*), на которую одевали верхнюю: *камзол* татарские, *шортдерем-чапан* удмуртские, *душегрею, сарафан* русские женщины. У всех трех народов присутствует фартук. С древнейших времен центральным декоративным элементом национальной одежды являлся головной убор, который был обязательным атрибутом. Все костюмы богато украшались вышивкой, которая несла не только эстетическую функцию, но и несла роль оберега. И в самих сюжетах прочитываются общие образы и символы цветов. Красный цвет – символ солнца, огня, света. Древо жизни, птица счастья. Вышивкой украшали грудь, рукава, подол. У всех трех народов обязательной частью костюма были украшения, которые изначально служили оберегами (*хэситэ, чертыке*), несли магическое значение.

Причины сходства, мы видим, восходят еще к глубокой древности, когда предки трех народов поклонялись стихиям природы.

Народная праздничная одежда могла рассказать много интересного о своем владельце: откуда он родом, какого возраста, по какому случаю так одет. У каждого народа были свои излюбленные цвета, орнаменты, отделка, форма, фасоны. Но всегда праздничная одежда несла главное – красоту своего народа, его представления о празднике и счастье, о самом дорогом и светлом в жизни.

*О.А. Качина*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСАХ ПО ВОПРОСАМ АМЕРИКАНИСТИКИ**

В начале XXI века с укреплением демократических процессов в странах бывшего социалистического содружества и глобализацией мира усилился интерес к иностранным языкам, особенно английскому как языку международного общения. Меняющийся мир соответственно потребовал изменений в преподавании иностранных языков. Совет Европы, куда с 1996 года входит и Россия, разработал стандартизацию языкового образования. Таким образом, определился Пороговый уровень (Threshold level) как базовый общеобразовательный. Основной целью обучения иностранному языку на Пороговом уровне было названо формирование коммуникативной компетенции. При этом Совет Европы выделил несколько её составляющих:

- лингвистическую компетенцию, которая предполагает овладение определенной суммой знаний, связанной с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой;
- социолингвистическую компетенцию, которая позволяет свободно общаться с различными социальными группами;
- социокультурную компетенцию, которая позволяет вести диалог не только на уровне индивидов, но и на уровне диалога культур;
- стратегическую компетенцию, которая учит учащихся умению выстраивать речь логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели;
- социальную компетенцию, которая предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими на основе толерантности и общечеловеческих ценностей.

Одним из методов, позволяющим добиться поставленных целей, является метод интегрированного обучения, которому и посвящена данная статья.

Чтение в оригинале "Великой Хартии Вольности", первой в мире конституции – Конституции США, лучше способствует пониманию общедемократических ценностей, расширяет знания политической лексики учащимися. Знакомство с героями национального фольклора Johnny Appleseed, Paul Bunyan, Blue Ox, Pecos Bill, с народными песнями позволяет понять дух народа. Изучая географию и историю страны, школьник лучше анализирует особенности современной геополитики. Поэтому так важно выявить возможности интеграции предмета "Иностранный язык" с другими предметами (географией, историей и обществознанием), а также изучить при этом возможность использования материалов мультимедийных дисков.

На средней ступени обучения учащиеся начинают изучать предмет "География материков и океанов", поэтому интегрированный курс английского языка и географии, основанный на мультимедийном проекте "Explore U.S. Geography", является эффективным средством углубленного изучения вышеуказанных предметов. Подобное дидактическое обеспечение курса представляет собой уникальную возможность для учащихся увидеть около 7 тысяч видов Америки, в течение 400 минут послушать речь американских дикторов, найти более 70 тысяч определений в "The Merriam-Webster Dictionary", проконсультроваться по 15 тысячам вопросов в "The American Concise Encyclopedia". В содержание данного мультимедийного курса включено 10 тем: "The land and its people", "Alaska and Hawaii", "The Southwest", "The Southeast", "The Northeast", "The Midwest", "The Rockies", "The West", "Florida – the Sunshine State", "Texas – the Lone Star State". В 7-9-х классах существуют благоприятные условия для организации интегрированных курсов по истории и обществознанию, т.к. в это время учащиеся изучают основные периоды американской истории: открытие Америки, войну за независимость, образование США, принятие Конституции США, отмену рабства, борьбу за демократические свободы. При создании интегрированных курсов, основанных на использовании мультимедийных программ, неоценимую помощь окажет продукция Fogware Publishing ([www.fogware.com](http://www.fogware.com)). По данному вопросу издательством разработаны следующие программы: Elementary US History Expanding Our Nation, Elementary US History Exploring & Colonizing, Liberty's Kids, Road Adventures USA, US History Semester 1, 2 (11 CD set).

## **ВНЕДРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

Национальная школа сегодня переживает процесс особенно интенсивного реформирования и ставит задачу не столько изменить, сколько дополнить задачи общеобразовательной школы. Её основная цель – воспитание личности с ясно осознанной национальной принадлежностью и подготовка к жизни в современном информационном обществе.

Татарская гимназия № 6 г. Ижевска относится к типу мононациональных школ с двуязычным составом учащихся. В гимназии обучаются дети татарской национальности, владеющие как родным, так и русским языком. В связи с чем, учащихся гимназии можно охарактеризовать как естественных билингвов.

Одной из основных задач гимназии является сохранение и трансляция национальной культуры, формирование этнического самосознания учащихся, обучение и воспитание на традициях татарского народа. При реализации поставленной задачи создаются условия для освоения обучающимися традиционной культуры своего народа, развития творческой личности по возрождению и сохранению её через изучение экологии, педагогики, традиционного знания природы родного края, календарно-обрядовых праздников, родной речи, музыкальной и танцевальной культур, прикладного и изобразительного искусства. Спецификой данного учебного заведения является необходимость включения материалов национально-регионального компонента (НРК) в каждый учебный предмет. В первые годы становления гимназии наполнением содержания своего предмета материалами по НРК каждый учитель занимался самостоятельно, на уровне своего предмета или внеклассного мероприятия, не согласовывая этот вопрос с другими учителями. Такая деятельность привела к дублированию, отсутствию единых требований и, бесспорно, способствовала не усвоению материала, а увеличению нагрузки на учащихся. Проанализировав программы татарского языка и литературы, английского языка, технологии, ИЗО, ряда предметов дополнительного образования, было принято решение создать единую интегрированную программу. Прежде всего были предложены темы, знакомящие учащихся с географией, историей, экономическим развитием, политической системой Удмуртии, Татарстана, России, Великобритании, США, а также темы, связанные с культурой и страноведением названных стран.

В основу интеграции тем НРК положена программа гимназии по английскому языку, что можно объяснить следующим. Потребность в организации межпредметных связей заложена в самой специфике иностранного языка как учебного предмета: язык – средство формирования, форма существования мысли об объективной реальности, свойства и закономерности которой изучаются различными науками. Важным условием реализации предлагаемой программы является переход от формулы "язык + культура" к формуле "язык через культуру".

В результате творческой работы коллектива учителей гимназии была создана "Интегрированная программа внедрения национально-регионального компонента в поликультурном образовательном пространстве".

Научная новизна и практическая значимость данной программы заключается в том, что она может служить основой при разработке рабочих программ для национальных школ и классов. Учителя общеобразовательных школ, преподаватели средних педагогических учреждений могут также использовать в своей работе не всю программу в целом, а отдельные её разделы.

Цели программы: формирование прочных знаний, умений и навыков на основе тем национально-регионального компонента (НРК); обеспечение открытости культур разных народов в интересах гармонизации межнациональных отношений, воспитание толерантного отношения к представителям других национальностей, их культуре, традициям.

Задачи программы: формирование национального самосознания учащихся последующих поколений; повышение уровня качества знаний в области мировой и национальных культур; формирование более прочных учебных умений учащихся; повышение профессионального мастерства педагогов по двум основным направлениям: а) изучение ментальности татарского, удмуртского, русского народов, а также народов США и Великобритании; б) освоение новых технологий обучения языку и культуре и их интеграция в учебные предметы.

Культуры удмуртского, русского народов и народов США, Великобритании представлены, главным образом, в сравнении с татарской. В программе не преследуется цель глубокого и всестороннего изучения этих культур. Что касается языков, в программе представлено сравнительное изучение форм и лексических значений слов, а также грамматических структур трех языков: татарского, русского и английского, так как изучение этих языков входит в учебный план гимназии.

Программа способствует овладению: общими учебными умениями и навыками по дисциплинам, входящим в интегрированную программу (татарский, русский, английский, арабский языки, русская и татарская литература, риторика, история, география, биология, технология, математика, информатика, музыка, ИЗО, физкультура, ритмика); предметными учебными умениями по циклу гуманитарных дисциплин на татарском, русском и английском языках, а также частными предметными учебными умениями дисциплин негуманитарного цикла; научно-исследовательскими, творческими и организаторскими умениями.

Программа также способствует развитию таких личностных качеств, как национальное самосознание, уважительное отношение к своей культуре и культуре других национальностей, проживающих на территории Удмуртии, России и за рубежом.

В целях более логичного и целостного восприятия каждой из предложенных тем НРК продуманы "цепочки" их изучения – последовательность предметов и внеклассных мероприятий.

В программе широко используется такая инновационная форма проведения уроков, как интегрированный урок. Интегрированный урок предусматривает изучение темы с привлечением учителей разных предметов одновременно на одном уроке. При этом учителя-предметники могут преследовать одинаковые обучающие, развивающие, воспитательные цели. Например, при изучении темы "Петр Ильич Чайковский" используется интегрированный урок английского, русского языков, музыки и ИЗО в форме коллективного творческого дела – создание газеты о П.И. Чайковском.

Коллективом учителей гимназии разработаны разнообразные формы проведения уроков по темам НРК: интегрированные уроки, уроки-выставки, дискуссии, путешествия, ролевые игры, коллективные творческие дела и т.д. В рамках программы создан богатый дидактический материал по темам НРК на основе художественной, учебной, справочной и публицистической литературы, а также видео- и аудиозаписей.

Программа предусматривает творческую направленность учебного процесса, которая проявляется в создании детьми лично-значимых продуктов учебной деятельности – сочинений на русском, татарском, английском языках; переводов статей, стихов; стенгазет; рисунков; компьютерных проектов; изделий художественного творчества учащихся.

По замыслу авторов, обучение по данной интегрированной программе повысит уровень качества знаний учащихся в области культуры (как национальной, так и мировой), мотивацию обучения, интеллектуальный уровень учащихся; будет способствовать формированию более прочных *учебных* умений учащихся, поможет привести в единую систему набор знаний, умений и навыков по темам НРК; приведет к разгрузке учебных предметных программ; снизит нагрузку учащихся; поможет учителям выработать единые требования к целям обучения, применяемым методам, содержанию обучения и критериям оценки знаний учащихся; поможет профессиональной ориентации учащихся.

В целом, апробация программы не завершена. Однако можно сделать определенные выводы по отдельно взятым темам. Практика показала, что в начальной школе всю тему следует представлять в рамках одного учебного дня. Тогда весь комплекс уроков дети воспринимают как единое мероприятие. Для учащихся начальной школы основная форма проведения уроков в рамках программы – игра. Поэтому неслучайно в экспресс-опросе учащиеся отмечают хорошее психологическое состояние к концу учебного дня.

Апробация тем не только дает заряд эмоций учащимся и педагогам, но и повод проанализировать собственную деятельность. В результате самоанализа учитель корректирует последующий урок.

Удачно, на наш взгляд, в программе проработан контроль по предметам. В указанном разделе предусмотрены различные формы проведения контроля: рассказы, ответы на вопросы, изложения, сочинения, рефераты, переводы с одного языка на другой, творческие проекты, авторские задачи, рисунки, поделки и т.д. Не менее разнообразны и формы контроля остаточных знаний по темам НРК, проводимые через 1,5-2 месяца после окончания работы над темой. По контролю эрудиции разработаны тесты для трех возрастных групп. Они проводятся в начале возрастного периода и в конце (например: в начале второго класса и повторно – в конце четвертого класса). Для диагностики этнической толерантности учащихся нам необходима систематическая помощь высококвалифицированного психолога.

В заключение следует отметить, что все уроки и внеклассные мероприятия являются открытыми для посещения учителями гимназии. По окончании каждой темы проводится анкетирование учащихся, заслушиваются самоанализы, замечания и предложения учителей, посетивших эти уроки. Таким образом, работа по апробации данной программы способствует одновременно повышению квалификации всего педагогического коллектива гимназии.

*С.А. Кручинина, Г. М. Гарифьянова*

### **СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫХ ПРИ РАБОТЕ С КОНТРАСТИВНЫМИ ТАБЛИЦАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО, ТАТАРСКОГО, АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

Научные исследования, опирающиеся на психолого-педагогический эксперимент, показали, что вопросы мультилингвального обучения крайне сложны. Овладение английским языком в татарской гимназии происходит в условиях взаимодействия трёх языков: родного татарского языка, неродного русского и английского языков. Поэтому при ознакомлении обучающихся с языковыми явлениями иностранного языка, а также родного и неродного языков необходим контрастивный подход, помогающий выделить как сходства, так и различия между ними.

Русский, татарский и английский языки относятся к разным языковым группам, но это не означает, что в них нет универсальных языковых явлений. Созданные учителями гимназии контрастивные таблицы грамматических времён в русском, татарском, английском языках подтверждают эту мысль. Применение таблиц на уроках помогает лучше усвоить грамматическую категорию времён в трёх языках, а также развить речевые навыки. При работе с таблицами можно использовать ряд упражнений.

#### *1. Аналитическо-рецептивные упражнения на этапе презентации*

Первое знакомство с таблицами происходит в начальной школе на этапе введения одной временной формы: настоящего, прошедшего или будущего времени. Данные таблицы используются для побуждения учащихся к сравнению видо-временных форм с целью установления наиболее заметных сходств и отличий в образовании времен в каждом из языков. Учащимся предлагаются задания, рассчитанные на младший школьный возраст.

Например, "Посмотрите на таблицы и определите":



1. В каких ситуациях используется настоящее (прошедшее, будущее) время в русском, татарском, английском языках? Выделите сигнальные слова в каждом языке. Одинаковы ли они по значению?
2. Сколько форм настоящего (прошедшего, будущего) времени в каждом языке?
3. Как образуется утвердительная, отрицательная, вопросительная форма в каждом языке?

Аналитическая работа с таблицами может использоваться также на этапе обобщения знаний учащихся в старших классах, но задания, предлагаемые для учащихся на данном этапе, предполагают более глубокий уровень обобщения результатов сравнения. Учащиеся работают в группах. Могут предлагаться следующие вопросы:

1. Определите, какие сигнальные слова используются в настоящем (прошедшем, будущем) времени в русском, татарском, английском языках? Одинаковы ли они? В каком языке они особенно значимы?
2. Как образуется утвердительная, отрицательная, вопросительная форма в настоящем (прошедшем, будущем) времени в каждом из языков? Сравните их и найдите похожие явления и отличия.
3. Как изменяются глаголы в прошедшем, настоящем и будущем времени? Какие из языков имеют категорию рода, числа, лица? Найдите сходные явления в них.
4. Сравните ваши выводы с выводами, предложенными на обратной стороне таблицы.

*II. Языковые упражнения* (при выполнении упражнений контрастивные таблицы времён используются в качестве опоры).

Учащимся даются предложения на трёх языках с заданиями:

1. Найдите эквиваленты предложений в русском, татарском, английском языках. (Можно составлять упражнения на тренировку одной видо-временной формы, либо на более продвинутом этапе – всех трёх времён. Эквиваленты сначала могут быть представлены утвердительными, отрицательными или вопросительными конструкциями, сначала изолированно, затем – комплексно).
2. Прочитайте. Найдите "четвёртое лишнее" слово. Спишите, определяя видо-временную форму глаголов, исключая "лишнее" слово.
3. Найдите "четвёртый лишний" глагол. Спишите, исключая "лишний" глагол. Определите вид, время, лицо и число глаголов. Переведите это упражнение на два языка, используя таблицу в качестве опоры.

Например:

- Принёс, принесут, будут уносить, занесёт. (Лишнее слово – принес, так как глагол имеет форму прошедшего времени, а другие – будущего времени.)
  - Направляем, направляют, направят, направляю.
  - Решаю, решу, решает, будут решать.
4. Составьте предложения из данных цепочек слов на русском, татарском, английском языках. Обратите внимание на порядок слов в предложении. Определите вид предложения по цели высказывания.
  5. Вставьте правильную временную форму глагола в предложении на русском, татарском, английском языках. Обратите внимание на сигнальные слова в английском языке. Уточните сигнальные слова по таблице.
  6. Измените утвердительное предложение в отрицательное или вопросительное предложение (на материале трёх языков). Проследите, как меняются интонация, порядок слов. Обратите внимание на способы образования отрицательных и вопросительных конструкций.
  7. Придумайте своё (утвердительное, отрицательное, вопросительное) предложение на трёх языках в одной или нескольких временных формах.
  8. Переведите предложения с русского на татарский, английский языки (с английского на русский и татарский языки, с татарского на русский и английский языки), обращая особое внимание на сигнальные слова в английском языке,

порядок слов в предложениях в разных языках и временную форму глагола. (В зависимости от уровня подготовки учащихся и этапа изучения грамматического материала в упражнениях для перевода тренируется либо одно грамматическое время, либо несколько изученных времён в одной форме или нескольких (утверждение, отрицание, вопрос)).

9. Поставьте глаголы в нужные грамматические формы, переведите на два языка – а) слова, данные в скобках; в) весь текст.

*III. Условно-речевые упражнения* (контрастивная таблица используется при необходимости во время самоконтроля).

Предлагаются следующие упражнения:

1. Посмотрите на картинку и скажите, что происходит в данный момент (обычно, вчера, в будущем) на русском, татарском, английском языках. Используйте сигнальные слова и формы образования времён из таблицы.
2. Прочитайте информацию на карточке. Не согласитесь с утверждением, если оно вас не устраивает. Проверьте по таблице, насколько хорошо вы знаете образование отрицательных конструкций.
3. Опираясь на предложенные текст, картинку, ситуацию, утверждение, задайте вопросы друг другу.
4. Прочитайте текст на русском, татарском или английском языках и выполните задания, сформулированные на другом языке: а) выберите правильный ответ из нескольких предложенных вариантов; б) определите, соответствует ли утверждение тексту.
5. Прослушайте текст на одном из языков и передайте его содержание на том языке, которым лучше владеет ваш собеседник.
6. Напишите сочинение-миниатюру по опорным словам. Подумайте, глаголы какого времени нужно использовать, чтобы прошедшие, настоящие, будущие события представить более ярко и образно. Переведите своё сочинение-миниатюру на два других языка.

*IV. Речевые упражнения* (таблица является вновь опорой для самоконтроля учащихся).

Учащиеся выполняют задания, например:

1. Представьте, что вы корреспондент русского (татарского, английского) телевидения. Подготовьте телерепортаж об одном из фестивалей, которые проводятся в вашем городе.
2. Напишите письмо другу о том, как вы провели летние каникулы (такое задание одновременно дают учителя русского, английского, татарского языков).
3. Посмотрите фильм и расскажите о его содержании гостям, знающим только русский, татарский или английский язык.
4. Проведите экскурсию по школе для гостей, знающих только русский, татарский или английский язык.
5. Прочитайте текст о жизни известного человека на одном языке и напишите статью о нём на другом языке.

Данная система упражнений частично апробирована в татарской гимназии при проведении интегрированного урока русского, татарского, английского языков в 5-м классе по теме "Категория прошедшего времени". Были проведены аналитические виды деятельности, часть языковых и речевых упражнений с применением таблиц. Следует отметить, что учащиеся с интересом работают с таблицами, удивляются, что в таких разных языках можно найти сходные черты / явления. Использование данных таблиц повышает сознательный уровень усвоения материала. Применение контрастивного принципа в обучении видовременным формам глагола способствует формированию у учащихся аналитических способностей и помогает им ярче увидеть особенности каждого из изучаемых языков, а также общие черты грамматических явлений.

## **ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Для России как многоязычной страны характерно большое количество школ со смешанным национальным составом учащихся. В таких образовательных учреждениях русский является языком обучения, языком – посредником при овладении программным материалом.

Обучение иностранным языкам в таких условиях имеет свои особенности и проблемы. Рассмотрим явление многоязычия в четырех различных аспектах:

- 1) как среду, в которой происходит овладение иностранными языками, последовательно введенными в процесс обучения и функционирующими одновременно с родным и русским языками;
- 2) как фактор, облегчающий или затрудняющий овладение речевыми навыками третьего языка, изучаемого на базе второго;
- 3) как некий лингвистический опыт, проблема которого заключается в выявлении возможностей его использования, определении границ его методической пригодности и приложении к условиям многонациональной аудитории, для которой языком – посредником является русский язык;
- 4) как специфическую методическую ситуацию, для решения которой необходимо четко определить приемы и организационные формы обучения иностранным языкам в данных условиях преподавания, создать адекватную этой методической ситуации систему упражнений.

Детализируем последний аспект рассматриваемого явления.

Существует мнение, что две или несколько языковых систем могут существовать в сознании индивида как системы, между которыми возникают противоречия. Эти противоречия приводят к смешению элементов одной системы с элементами другой, в результате чего затрудняется пользование не только новым материалом, но и родным языком, поэтому многоязычие является отрицательным фактором. Данное положение необходимо учитывать при изучении второго языка – в процессе такого изучения родному языку не должно быть места ни в виде перевода, ни в виде комментария.

Согласно концепции Л.С. Выготского, иностранный язык не повторяет путь развития родного языка, тем не менее, оба эти процесса имеют между собой так много общего, что, в сущности, они относятся к единому классу процессов речевого развития. Во время усвоения иностранного языка используется вся семантическая, смысловая сторона русского языка.

Исследования показывают, что на начальном этапе обучения школьники делают ошибки в английском языке под влиянием родных языков, а не русского. Примером может служить то, что удмурты и татары, на этом этапе еще недостаточно владеющие русским языком, вне уроков общаются на своих родных языках. На среднем этапе обучения появляется значительная интерференция со стороны русского языка, а со стороны родных языков влияние уменьшается. На старшем этапе обучения наблюдается интерференция со стороны только русского языка. В таком случае, на старшем этапе, как и на предыдущих этапах, необходимо использовать сознательно-дифференцированный подход к обучению иностранным языкам. Данный подход применительно к многонациональным школам предусматривает выделение, с одной стороны, трудностей, общих для всех школьников, а с другой – трудностей, характерных для представителей той или иной национальности.

В рамках реализации сознательно-дифференцированного подхода необходимо разрабатывать особую систему упражнений, общих для всех учащихся многонациональных классов, и частных – для учащихся той или иной национальности.

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

В настоящее время знание иностранного языка – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых различных сферах.

Важнейшим из элементов обучения иностранному языку является обучение лексике: нельзя научить человека общаться на иностранном языке, не наделив его инструментом общения, то есть необходимыми языковыми средствами, в нашем случае – необходимыми лексическими структурами.

За многовековую историю обучения иностранным языкам наука методика накопила целый арсенал приемов презентации, активизации, контроля лексического материала. Эти приемы широко используются на уроках в педагогических учебных заведениях, однако нельзя при этом забывать, что студенческая аудитория подобных образовательных учреждений весьма специфична: в педколледж попадают не случайные люди, а те, кто определился в выборе профессии, – коммуникабельные, творческие, высоко заинтересованные в изучении иностранного языка. Учитывая интересы аудитории, осуществляя принципы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, преподаватель должен более внимательно относиться к выбору методов и приемов работы на уроке, в том числе и при работе с лексикой, он должен ориентироваться больше на креативные формы работы, направленные на поощрение коммуникации на уроке, соответствующие потребностям и возможностям студентов.

Исходя из того, что студенты педагогических учебных заведений – сами будущие учителя, вытекает и специфика целей обучения: не просто обучение иноязычной компетенции, но обучение коммуникативно-методической компетенции.

Ориентация на обучение коммуникации в методике преподавания иностранного языка (реализация коммуникативного подхода) обуславливает необходимость оперативной и одновременно качественной подготовки к функционированию языковых средств, являющихся частью структуры речевой деятельности. Особенно актуальна данная проблема в области обучения лексике. Однако учебный процесс формирования и развития иноязычных навыков и умений осуществляется во взаимосвязи во всех видах речевой деятельности. Обучение лексике осуществляется на уроках устной речи и домашнего чтения. На первом курсе Ижевского педагогического колледжа такого рода занятиям отводится 4 часа в неделю, а на втором, третьем и четвертом курсах – 8 часов. Однако на уроках преподаватель не может не обращать внимание на фонетический аспект лексики и грамматические связи, в которые может вступать лексическая единица. Очевидно, что уровень сформированности коммуникативной компетенции в процессе говорения напрямую зависит от качества овладения его лексической и грамматической сторонами, а точнее, разнообразными операциями с языковым материалом, приводящими к формированию умений и навыков устной речи, начиная от простейших умений и навыков до выработки прочных автоматизмов и сложных творческих умений.

Безусловно, лексические единицы языка являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется говорение, но лексика употребляется не изолированно, а вписывается в определенный грамматический контекст, то есть обучение должно быть направлено на одновременное формирование лексических и грамматических механизмов говорения.

Слова функционируют в речи благодаря различным правилам их соединения друг с другом. Они организуются в речи не хаотично, а посредством возникающих между ними связей. Формирование лексико-грамматических навыков и умений говорения подразумевает работу по овладению правилами организации слов в речи, работу над сочетаемостью слов.

Овладение лексической единицей означает и овладение фонетическим аспектом данной единицы. Большое внимание должно уделяться обучению произношению. Немаловажным является овладение орфографией. Существует большое количество приемов закрепления навыков написания слова.

В отечественной методике информацию, не входящую в лексическое понятие слова, но тесно с ним связанную, называют "лексическим фоном". Не менее важной при чтении, например, аутентичных текстов является лексика с национально-культурным компонентом. То есть в данном случае обучение лексике носит лингво-страноведческий характер.

При обучении лексике, особенно на этапе презентации, необходимо обеспечить адекватное восприятие. При овладении новым лексическим материалом у учащегося должны быть задействованы зрительный, слуховой, двигательный виды памяти, должны выстроиться лексические цепочки между новым и ранее изученным. Чем больше задействовано анализаторов, тем вероятнее произойдет усвоение.

Итак, очевидно, что обучение лексике должно носить комплексный характер. При обучении лексике следует обратить внимание на грамматические, фонетические и орфографические особенности данной лексической единицы, а также на "лексический фон" и национально-культурный компонент.

Знания иностранного языка будущего преподавателя предполагают их высокий уровень. Речь учителя должна быть образцом для учеников.

Будущий учитель иностранного языка должен обладать иноязычной коммуникативной компетенцией, что проявляется в правильности его иноязычной речи; лингвистической компетенцией, то есть теоретическими знаниями относительно всего, что происходит в языке; методической компетенцией, то есть в своей дальнейшей работе он должен быть способен целесообразно использовать различные методы и приемы обучения лексике, осознавая механизмы их действия.

В нашей работе мы используем следующие учебные пособия: Павлоцкий В.М. "Read. Learn. Discuss"; Степанова Е.Н., Вертоградова Л.А., Фостовская Т.Б. "Practical English – 1 Year", "Practical English – 3 Year"; Голубкова О.Н., Гусынина Е.Б., Кайшева Р.П., Пушина Н.И. "The World We Live In"; Кузовлев В.П. "English – 9"; "English – 10-11".

Использование такого количества учебников не случайно.

Нельзя обойти вниманием и британские издания, т.к. они отражают современное состояние английского языка, последние тенденции в его развитии и функционировании.

Сочетание различных типов УМК дает необходимую избыточность языкового материала.

Как было заявлено ранее, на уроке используются различные приемы активизации, презентации, закрепления и отработки лексического материала: диктанты, различного рода трансформации, устные сообщения (топики) и в том числе игры.

Игра всегда предполагает принятие решения, она обостряет мыслительную деятельность обучаемого. Для обучаемого игра – прежде всего увлекательное занятие. В игре все равны, она посильна даже самым слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность преодолеть стеснительность, неловкость, мешающую свободно употребить в речи слова чужого языка, и оказывает благотворное влияние на результат обучения.

В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Несмотря на четкие условия игры и ограниченность используемого языкового материала, в ней обязательно есть элемент неожиданности. Услышав неожиданный вопрос, учащийся немедленно начинает думать, как ответить. Поэтому для игры характерна спонтанность речи, речевое общение, включающее в себя не только собственно речь, но и жест, мимику и т.д., имеет целенаправленность и носит обязательный характер.

Применение игр на занятиях должно чередоваться с систематической серьезной работой. Игры базируются на ранее изученном материале, они могут выступать либо в

качестве релаксационного момента на уроке, либо промежуточного контроля (игры-викторины). Игры чрезвычайно эмоциональны, они способствуют общению обучаемых друг с другом и преподавателем. В играх развиваются фантазия и воображение, которые так необходимы будущим учителям. В играх концентрируется внимание и улучшается память. В играх задействованы различные анализаторы: сенсорный, зрительный, слуховой, двигательный, рече-двигательный, что благоприятно сказывается на запоминании слова.

Будущий преподаватель должен видеть в действии большое количество приемов для дальнейшего использования их в своей педагогической деятельности.

*С.Д. Майданович*

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

В конце 90-х годов в отечественную методику прочно вошло "...понятие "межкультурная компетенция" как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и как важная категория новой научной парадигмы" [2, 4]. По утверждению Н.Д. Гальсковой "... язык выступает единственным инструментом, с помощью которого становится реальностью строительство мостов взаимопонимания и взаимодействия между представителями лингвоэтносообществ, различных конфессий, культур и стран. Отсюда совершенно очевидна переориентация лингводидактических и методических исследований на проблемы межкультурной коммуникации, а, точнее, на проблемы формирования у учащихся способности эффективно участвовать в ней" [2, 4].

В свою очередь, обучение межкультурной компетенции исследователями понимается как обучение пониманию чужого, направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, и воспитание толерантности в отношении представителей других культур. Такое межкультурное обучение включает различные компоненты:

- языковой: лексика, грамматика, речевые образцы и т.д.;
- исторический: различия в оценке прошлого обеих стран;
- практический: правила, необходимые для ориентации в стране;
- эстетический: различия в стиле жизни, одежды и т.п.;
- этический: различия в нормах поведения;
- стереотипный: сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны;
- рефлексивный: личностные изменения в результате межкультурного обучения [1, 48].

В методике преподавания иностранных языков в последнее время произошли следующие изменения в плане оптимизации учебного процесса: внедрение коммуникативного метода обучения иноязычному говорению и личностно-ориентированного подхода; появление новых УМК; разрушение стереотипов в отношении личности учителя иностранного языка и стиля преподавания (переход от авторитарного стиля к методике сотрудничества) – всё это, несомненно, благоприятным образом начинает сказываться на результатах обучения иностранным языкам.

Цель, суть которой состоит в обучении школьников межкультурной компетенции, не всегда достижима в рамках урока иностранного языка. Поэтому следует больше внимания уделять внеклассной форме работы, увеличивающей возможности преодоления трудностей в обучении межкультурной компетенции.

На сегодняшний день всё более актуальным становится привлечение школьников к дополнительным занятиям по иностранному языку: кружки, встречи-дебаты в клубах иностранных языков, спецкурсы, научно-исследовательская работа. Занимаясь

внеклассной работой по иностранному языку, учащиеся расширяют границы познания не только лингвистического характера, но и социокультурной и межкультурной компетенции.

Изучая иностранный язык на спецкурсе, в кружке, клубе и т.д., занимаясь научно-исследовательской деятельностью, школьники получают задание подготовить сообщение или написать небольшое сочинение или эссе на выбранную тему. Учащиеся часто встречаются с такими трудностями, как: подготовка выступления на заданную тему, определение критериев устного сообщения, работа с дополнительной информацией по предмету, написание мини-сочинения по теме, подготовка эссе по научной работе и т.д.

Занимаясь научно-исследовательской деятельностью с учащимися, преподаватели английского языка МОУ "Лицей № 14" наработали определенный опыт в данном направлении. В настоящей работе предлагаются методические рекомендации, помогающие снимать вышеперечисленные трудности, и описывается опыт работы в лицее по научно-исследовательской деятельности учащихся.

Со времени появления МОУ "Лицей № 14" (1991 год) сложилась определенная система привлечения и вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность. Следует выделить пять основных направлений, которые помогают ученикам делать первые шаги в науке:

- лицейада;
- интегрированный экзамен и защита проектов учащихся 8-го класса;
- республиканская школа молодого ученого;
- интеллектуально-творческие марафоны;
- республиканская научная конференция школьников.

*Лицейада* – это научно-практическая конференция учащихся 5–11 классов, на которой ученики представляют свои реферативные и исследовательские работы. Время проведения лицейады – конец октября. Как правило, на конференции работают секции русского языка, литературы, культурологии, английского языка, немецкого \ французского языка и др. Учащиеся приобретают навыки публичного выступления. По окончании лицейады подводятся итоги, лучшие работы учащихся отправляются для участия в конкурсах на республиканских и российских конференциях.

*Интегрированный экзамен* – это вид аттестации учащихся 8-х классов, в котором совмещаются два или три предмета (например, литература и история, искусство, технология и ритмика, латынь и иностранные языки и т.д.). Ученики защищают свои творческие проекты. Начало работы над проектом планируется на январь. Проект защищается в мае.

*Школа молодого ученого* – это двухгодичное сессионное обучение учащихся 9–11-х классов Удмуртской республики по основам организации исследовательской работы. Школа приглашает своих слушателей четыре раза в год: 1) в дни осенних каникул; 2) в конце января; 3) в дни весенних каникул; 4) во вторую половину июня. Лекции читаются преподавателями Удмуртского государственного университета. Темы лекций разнообразны по своему содержанию, но все они направлены на совершенствование навыков и развитие умений школьников вести исследование.

*Интеллектуально-творческие марафоны* – это цикл мероприятий, направленный на поддержание интереса к учебным предметам учащихся всех возрастов: 1) участие в республиканских и российских интеллектуальных играх ("Русский медвежонок", "Морозко", "Кенгуру", "Золотое руно"); 2) олимпиады среди старшеклассников (9–11-е классы); 3) эстафеты знаний среди учащихся 1–4-х и 5–8-х классов; 4) "Лицейист года" (номинации проводятся среди параллелей 6–7-х, 8-9-х и 10–11-х классов).

"Молодежь. Культура. Философия" – это *республиканская научная конференция*, которая проводится на базе МОУ "Лицей № 14" Министерством образования и науки УР совместно с преподавателями Удмуртского госуниверситета по направлениям: философия, культурология, литературоведение и русский язык, политология и

социология. Конференция проводится в два этапа: I тур – заочный – с 15 октября по 15 января (учащиеся разрабатывают темы по предложенным проблемам, пишут исследовательские работы, по которым составляют тезисы и отправляют их по почте в оргкомитет конференции); II тур – конференция. Время проведения – вторая половина марта.

Все виды научно-исследовательской деятельности в МОУ "Лицей № 14" направлены на развитие исследовательских умений учащихся и умений ораторского искусства.

Следует отметить, что работая над исследованием по иностранному языку и готовя его презентацию, учащиеся развивают не только умения письменной речи и говорения, но и умения чтения и аудирования. Значение научно-исследовательской работы в школе состоит в том, чтобы вовлечь учащихся в процесс познания науки и развития своих творческих и интеллектуальных способностей.

#### Литература

1. Бердичевский А. Межкультурное обучение как модель современного урока иностранного языка в Европе // Коммуникативная методика. 2003. № 1. С. 46-49.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 2. С. 4-8.

*Н.А. Макаркина*

### **ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МОУ "ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ № 25"**

Овладение иностранным языком становится средством освоения действительности, развития учащихся, самоутверждения и самореализации через формирование внутренней готовности к самообразованию и решению задач, встречающихся на протяжении всего жизненного пути.

Учитывая возможность создания индивидом собственного образовательного пространства, мы формируем образовательную среду лицея как пространство многомерное. Вот некоторые из наших базовых позиций: полиязыковой подход, европеизация содержания гуманитарного образования, продуктивность, организация пространства образовательного учреждения для разнообразной деятельности детских сообществ.

Обращаясь к теории и практике обучения на билингвальной основе как компонента углубленного языкового образования, мы ставим задачи, решаемые в рамках создаваемой нами особой образовательной среды:

- достижение образовательных целей за счет приобщения к иной культуре, истории, географии, литературе, искусству, науке и др.;
- усвоение учащимися знаний о своей родной культуре в общемировом контексте;
- повышение познавательной активности учащихся, развитие их творческих способностей, умения самопознавания, стремления к самосовершенствованию, совершенствование коммуникативной культуры;
- улучшение практического владения новыми языковыми знаниями, навыками и умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности;
- расширение сферы функционирования изучаемого иностранного языка;
- повышение мотивации к овладению иностранными языками и общей познавательной мотивации.

Благодаря деятельностному характеру обучения иностранным языкам процесс приобретения знаний и опыта осуществляется в условиях, моделирующих реальные ситуации социального взаимодействия.

Особое внимание в лицее уделяется продуктивности образования, при этом акцент в обучении иностранным языкам приходится на получение учебного и предметного



продукта в самостоятельной деятельности школьника. Показателями продуктивности в деятельности ученика являются:

- работа, выполненная на основе личного интереса;
- рост компетентности в разрабатываемом проекте/работе;
- практическая способность к сотрудничеству, кооперации и партнерству;
- самостоятельность и ответственность.

Продукцией деятельности школьника мы считаем творческие достижения на уроках, креативные работы, зачеты, экзамены, исследовательские работы, проекты и др.

Продуктивность в работе педагогов лицея – особый вопрос.

Показателями продуктивности в деятельности учителя, на наш взгляд, следует считать:

- способность к консультированию и поддержке учащегося в его работе по проекту / исследованию, к взаимодействию с ним;
- создание современной образовательной среды, обеспечение условий для продуктивной деятельности ученика и группы.

Продукция деятельности преподавателя отражает его активность в роли педагога – исследователя: авторские образовательные программы, анкеты, рефлексивные записи, научно-методические работы, выступления на семинарах, занятия эвристического типа с учениками, защита своих разработок и т.д.

В целях повышения познавательной активности учащихся в лицее проводится много внеурочных мероприятий на иностранных языках. Одним из них является "День выживания". Искусственно создается ситуация вынужденного использования английского языка как средства общения в течение всего учебного дня. Это подчеркивается внешней атрибутикой (на английском языке) – меню в столовой, информация на стенде для учащихся и учителей, учебное расписание.

На заседаниях "L-club" ученики 1-11-х классов знакомят друг друга с собственными открытиями, связанными с культурой англоязычных стран, при этом заседания клуба в младших классах проводят старшеклассники-вожатые.

В "Научном обществе учащихся" трудятся школьники-исследователи. Страноведческие темы, вопросы, связанные с языковым многообразием мира, родным и иностранными языками как особыми знаковыми системами, актуальные вопросы глобализации, экологического состояния планеты исследуются и раскрываются учениками на научно-практических конференциях. Уже второй учебный год на школьной научно-практической конференции учащихся 5-11-х классов "Образование – вклад в будущее", проводимой в лицее ежегодно, работают две секции – английского и немецкого языков.

Учащиеся старших классов выпускают газету "Focus" на всех изучаемых в лицее иностранных языках. Ученики, изучающие экономику на английском языке, осуществляют практическую деятельность в Школьной экономической компании.

В МОУ "Лингвистический лицей № 25", спецификой которого является углубленное изучение предметов лингвистического направления, иностранные языки выступают в качестве средства общения, языков обучения, объектов исследования, создавая особую культуру, способную объединить школьников в детское сообщество.

Изучение учащимися одновременно нескольких иностранных языков способствует выработке многомерной идентичности, которая обеспечивает успешную адаптацию выпускников к современной ситуации, когда Европа становится единым многонациональным, мультикультурным и многоязычным целым.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 0303 "ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК" В САРАПУЛЬСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Современный этап развития общества характеризуется трансформацией науки в непосредственную производительную силу, а потенциал развития общества определяется количеством и качеством информации, которой оно располагает. Отсюда вытекает необходимость интенсификации и оптимизации учебного процесса. Эффективной технологией, позволяющей повысить качество обучения является использование аудиовизуальных средств обучения в процессе преподавания различных дисциплин, в том числе и иностранного языка.

Очень важен тот факт, что 90% материала усваивается студентами через зрительный канал. Аудирование текстов件но, но недостаточно эффективно. Использование визуальных материалов, где слово соединяется со зрительным образом является более эффективным средством обучения, так как оно уплотняет процесс восприятия, осмысления и запоминания, активизируя его.

Всем известно, что по типу восприятия люди делятся на аудиалов, визуалов и кинестетиков. Таким образом, объясняя материал только устно, с помощью иллюстраций или путем практических действий, мы лишаем часть студентов возможности активно воспринимать материал. Использование видеоматериалов, после просмотра которых студенты активно выполняют конкретные практические задания, позволяет максимально активизировать языковую подготовку.

Чтобы использование видеоматериалов было эффективным, необходимо четко представлять основные направления и формы их использования применительно к конкретным образовательным задачам. Следовательно, планируя видеоурок, преподаватель должен работать над разными аспектами иностранного языка, а именно: над совершенствованием произносительных, лексических и грамматических навыков и над разными видами речевой деятельности (аудированием, говорением, письмом).

Потенциал видеоуроков реализуется только тогда, когда студенты могут сравнить свой собственный опыт с содержанием видеоматериалов, интерпретировать и обобщить его. Таким образом, в организации видеозанятий нужно использовать коммуникативный, ориентированный на студента подход, и только тогда видеоуроки принесут взаимное удовлетворение преподавателям и студентам.

Визуальные материалы – это определенным образом сохраненная обучающая информация, рассчитанная одновременно на зрительное и слуховое восприятие. Их можно условно подразделить на две большие группы.

В состав первой входят специально разработанные российскими и зарубежными педагогами учебные программы для разного уровня языкового развития. Их неоспоримые преимущества в том, что они оснащены методическими разработками, в титрах даны новые слова и грамматические структуры, до и после урока даются конкретные задания. Однако при этом имеется ряд недостатков: искусственно замедляется темп речи дикторов и почти полностью теряется коммуникативная цель заданий.

Использование аутентичных видеоматериалов, составляющих вторую группу, дает возможность студентам моделировать реальную ситуацию. У студентов формируется понятие о разнообразии артикуляционных возможностей носителей языка разных стран, они могут наблюдать естественное поведение людей в типичных для них обстоятельствах, что имеет большое культурологическое значение. Выбор группы визуальных средств осуществляется с учетом уровня развития студентов.

Схема работы с видеоматериалами имеет три этапа:

*Первый этап – преддемонстрационный.* Его цель мотивировать студентов к просмотру и снять лексические и грамматические трудности, если это необходимо.

Возможные задания на этом этапе:

- 1) обсуждение проблемы, поставленной в видеосюжете, во время которого студенты высказывают свое мнение;
- 2) написание краткого эссе о проблеме, поднимаемой в видеосюжете с последующим его зачитыванием и обсуждением;
- 3) упражнение на предвосхищение сюжета, связанное с построением ассоциативных цепочек;
- 4) презентация и семантизация отдельных грамматических структур или лексических единиц, особенно если это связано с именами собственными, географическими названиями или другими культурологическими реалиями;
- 5) постановка вопросов, ответы на которые студенты должны получить во время первичного просмотра;
- 6) краткие сообщения о режиссере или актерах, задействованных в данном эпизоде.

*Второй этап – демонстрационный.* Цель этого этапа – получить основную информацию, сформулировать проблему и получить ответы на ранее поставленные вопросы. Во время просмотра студенты могут заполнять подготовленные преподавателем таблицы, делать краткие записи, отмечать интонацию в распечатанном сценарии и т.д. Возможен повторный просмотр видеосюжета с целью получения подробной информации, подготовки к обсуждению сюжета и его интерпретации.

*Третий этап – последемонстрационный.* Его цель – уточнить информацию и организовать обсуждение проблемы. Возможны следующие задания:

- 1) блиц-проверка понимания ранее поставленных вопросов;
- 2) обсуждение проблемы в малых группах;
- 3) ролевые игры, составленные на основе сюжета просмотренного фильма;
- 4) подведение итогов и домашнее задание, связанное с просмотром видеосюжета.

Видеоматериалы на уроке используются в соответствии с конкретными обучающими задачами:

- 1) совершенствование фонетических навыков;
- 2) совершенствование грамматических навыков;
- 3) развитие устной речи;
- 4) формирование рефлексивного поведения: творчество в восприятии сюжетов и воспроизведение его в собственной ролевой игре;
- 5) введение студентов в культурно-бытовое пространство страны изучаемого языка.

Работать над фонетической стороной языка с помощью видеоматериалов возможно следующим образом: студентам раздается отрывок распечатанного сценария, во время просмотра они обозначают ударения и интонацию в тексте. Затем студенты повторяют фразы дикторов, стараясь имитировать их произношение, и на заключительном этапе они должны подготовить интервью, диалоги или ролевую игру, используя ранее усвоенные интонационные образцы.

Эффективно проходят семантизация и усвоение новых лексических единиц с использованием видеофрагментов. Для этой цели можно взять небольшой фрагмент аутентичного видеоматериала, сюжет которого исключает двоякое понимание, и продемонстрировать его ученикам, предварительно поставив конкретную задачу: догадаться о значении новых слов или выражений, написанных на доске. После просмотра необходимо провести контроль понимания и закрепления новой лексики.

Для формирования и совершенствования лексических навыков по определенной теме можно также использовать фрагменты аутентичных видеоматериалов.

Аналогично строится работа над грамматической стороной речи. Перед просмотром ставится задача понять содержание видеосюжета и сделать вывод, какие новые грамматические структуры используются в нём.

Рассмотрим несколько этапов работы над документальным отрывком из программы новостей CNN. Перед просмотром сюжета можно провести небольшое обсуждение проблемы, поставленной в сюжете или просмотреть его без звука и дать студентам

возможность самим догадаться, о чем он. Для совершенствования навыков аудирования рекомендуется просмотреть сюжет четыре раза с различными установками.

При первичном просмотре студенты не делают записей. Цель – знакомство с речевыми особенностями и темпом речи говорящих.

При вторичном просмотре студенты должны выразить письменно одним предложением основную идею сюжета и написать вопрос к нему. После просмотра в мини-группах студенты делятся своими идеями и обмениваются вопросами.

Затем рекомендуется разделить фрагмент на три части. После просмотра каждой части учитель прерывает запись на одну минуту и дает студентам возможность ответить на вопросы: кто, что, где, когда, почему и как. После просмотра всех частей проводится краткий обзор ответов на вопросы.

Для совершенствования навыков говорения используется множество различных приемов. Наиболее широко используется "озвучка", суть которой заключается в следующем: учащиеся смотрят мультфильм или отрывок художественного фильма с включенным звуком, а затем без звука, озвучивая роли основных персонажей. Эта игра подходит для учеников любого уровня.

Другим примером может служить игра "Наблюдатели и слушатели". Прежде всего, нужно найти небольшой, но насыщенный событиями, видеосюжет продолжительностью от трех до пяти минут. Половина группы – "наблюдатели" – смотрят сюжет без звука, другая половина – "слушатели" – только слушают сюжет, не видя изображения. Затем группы встречаются, обсуждают просмотренное и услышанное, восстанавливая сюжет.

Для совершенствования навыков говорения можно использовать методику "зигзаг": группы студентов смотрят разные отрывки сюжета, а затем при "встрече" должны обсудить увиденное и собрать сюжет в единое целое.

Самым эффективным методом работы является ролевая игра, то есть использование проблемных ситуаций сюжета, перенесенных в реальные жизненные ситуации. Этим методом можно пользоваться, работая со студентами любого уровня. Например, после просмотра фильма "Дневник принцессы" дается следующее задание: "Представьте, что богатый родственник одной из студенток оставил ей большое наследство. Как изменится ваше отношение к ней?".

Для совершенствования навыков письма рекомендуется использовать следующие задания: до просмотра программы новостей предложите студентам написать дома небольшое эссе по проблеме сюжета. Затем в классе происходит обмен мнениями. После просмотра студенты составляют список вопросов по сюжету, на которые они бы хотели получить ответы и задают их своим сокурсникам. Далее студенты пишут небольшие статьи для студенческой газеты, объединяясь для этой цели в мини-группы по 2-3 человека. При этом они должны учитывать все требования, предъявляемые к такого рода работе: заголовки, типичные вопросы журналистов, цитаты ученых, мнение общественности.

Подводя итог, следует отметить, что в настоящее время международное сообщество все более интегрируется, а носителям разных культур приходится общаться в разных сферах взаимодействия. Языком международного воздействия является чаще всего английский. Чтобы подготовить студентов к успешной коммуникации на английском языке, необходимо использовать как можно больше аутентичных источников информации, в том числе и видеоматериалов. Они выгодно отличаются от печатных источников информации, так как предлагают актуальные темы для обсуждения, озвученные носителями языка, и позволяют изучать не только живой современный язык, но и культурологические моменты.

Критерием отбора видеоматериала служит его релевантность интересам и потребностям студентов.

Если педагог правильно ставит цели видеоурока, достигает их и использует аутентичные материалы, то это, несомненно, будет являться механизмом интенсификации процесса обучения.

## **ПРЕПОДАВАНИЕ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Модернизация школьного образования, проходящая в данное время в России, связывается прежде всего с обновлением содержания, с приведением его в соответствие с многообразными требованиями современной жизни, с запросами современного рынка труда на мобильных, коммуникативных и творчески мыслящих специалистов.

В связи с обновлением содержания образования особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей углубленного образования, в том числе лингвистического. В рамках углубленного языкового образования такие условия складываются в процессе обучения на билингвальной основе. Понятие "обучение на билингвальной основе" в том или ином типе среднего учебного заведения (в соответствии с современным подходом) предполагает:

- обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности;
- обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности.

Таким образом, язык рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

Интегрированный курс "Экономика на английском языке" разработан на основе содержания двух дисциплин: экономики и английского языка.

Основные задачи курса:

- 1) дать представление обучающимся об основных характеристиках системы рыночной экономики, сделав акценты на роли частной собственности, системе цен, конкуренции и предпринимательстве;
- 2) ознакомить с кругом профессий, существующих в сфере бизнеса, и примерным их содержанием;
- 3) сформировать навыки организации элементарной предпринимательской деятельности;
- 4) ознакомить с основами этики делового поведения;
- 5) изучить профессиональные интересы и другие аспекты "личной экономики";
- 6) сформировать и совершенствовать навыки грамматики, лексики, аудирования и говорения на английском языке по темам курса.

Преподавание курса наиболее рационально в старших классах, т.к. желательно, чтобы учащиеся до начала занятий по данному курсу получили знания в области обществознания, права и английского языка уровня *intermediate*. Курс может быть реализован в качестве элективного в рамках профильного обучения (в том числе в предпрофильном образовании).

Особенностью интегрированного курса является то, что одновременно с развитием и совершенствованием навыков устной и письменной речи происходит формирование знаний по экономике, основам менеджмента и предпринимательства, делового этикета.

Что касается источниковедческой базы, то её важнейшей составляющей является наглядно-иллюстративный материал: видеокассеты, аудиокассеты, тексты, статьи из газет, схемы, образцы различных бланков. Курс основан на базе следующих УМК: D.Cotton, D.Falvey, S.Kent, *Market Leader (intermediate Business English)*, Longman 2000; *Economics Junior Achievements 2001* (как на русском, так и на английском языках) и рассчитан на 20 учебных часов. Каждый тематический блок состоит из четырех уроков (этапов):

- 1 этап – первичное овладение знаниями (это может быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.);
- 2 этап – закрепление (реализуются различные формы организации и проведения данного вида тренинговых занятий – пресс-конференция, интеллектуальный футбол, "поле чудес", "лото", "морской бой", "ромашка" и т.д.);
- 3 этап – контроль знаний (реализуются такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.);
- 4 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей (осуществляется выход на практико-ориентированную деятельность – создание школьной экономической компании (ШЭК)).

Деятельность ШЭК помогает учащимся получить начальный опыт в области предпринимательства. Участвуя в создании и управлении школьной компанией, которая организует процесс производства и реализации продукции или услуг, учащиеся самостоятельно принимают решения, ведут бухгалтерскую деятельность, маркетинговые исследования – выполняют всё необходимое для успешного функционирования предприятия. В процессе практических занятий развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, коммуникативные навыки.

Актуальность обучения на билингвальной основе как компонента углубленного языкового образования определяется всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира.

*С.В. Серебрякова*

## **ПРОГРАММА "МОЛОДЕЖЬ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ: ПУТЬ К ГАРМОНИИ"**

В современной России существует острая потребность в эффективных методах улучшения взаимопонимания и взаимодействия между представителями различных национальностей и религиозных групп. Особо остро эта проблема стоит в молодежной среде.

В условиях общества экономической и социальной нестабильности часть подростков зачастую прибегает к насильственному способу разрешения конфликтных ситуаций. Традиционные механизмы профилактики и сдерживания проявлений агрессивности в молодежной среде, применявшиеся в период социализма, разрушены. Достойной и эффективной замены, к сожалению, не предложено. Государственные структуры, некоммерческие организации не уделяют достаточного внимания развитию взаимопонимания между людьми разных этносов.

В свете этого большой интерес, на наш взгляд, представляет программа "Молодежь в многонациональных группах: путь к гармонии", цель которой – достижение межэтнического и межрелигиозного понимания среди подростков.

В основу программы заложены следующие принципы:

- 1) когнитивной психологии (ознакомление, осознание, воспроизведение);
- 2) экспериментального обучения, сформулированные Д.Э. Раш, М. Монтессори и Д. Колб, которые описали такие тенденции, как "подготовленная среда", "важность этики сознания и развития характера" и четыре фазы взрослого обучения (опыт, отражение, построение теории и применение);
- 3) внутригрупповой гармонии, разработанные "Legacy International" и сформулированные Беном Ари и Амиром (включая установление равного статуса, постановку общих задач и т.д.).

Педагог, работающий по данной программе, должен обладать следующими качествами: критическим мышлением, ясностью коммуникации, умением слушать, способностью к сопереживанию.

Особо необходимо отметить методы, используемые в процессе реализации программы: дискуссий, ролевых игр, коротких лекций, ситуативного анализа, опроса, интерактивных упражнений.

В ходе занятий подростки говорят как минимум 50 % времени. Тренинги ведутся на английском языке. Рекомендуемый возраст участников – 13–17 лет, количество человек в группе – от 10 до 16.

Модульная программа, разработанная совместно с некоммерческой организацией "Legacy International" (г. Бедфорд, штат Вирджиния, США) и Уральским центром поддержки негосударственных организаций "Молодежь в многонациональных группах: путь к гармонии", адаптирована для российских подростков и предназначена для улучшения взаимопонимания в молодежной среде.

*Г.В. Столбова*

## НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В УВИНСКОМ РАЙОНЕ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Вся наша страна готовится к достойной встрече шестидесятилетия великой победы над фашизмом. В военное время с июля 1942 года до 1944 года в Увинской средней школе директором работал Василий Александрович Сухомлинский. "Это было трудное время, но полтора года работы в школе оставили у меня светлые воспоминания: у нас был дружный коллектив учителей и школьников, мы заботились о каждом ребенке..." – так писал В.А. Сухомлинский в своей книге "Павлышская средняя школа". Забота о каждом ребенке считается главным принципом педагогической деятельности учителей Увинского района и в настоящее время. Как и в любом деле у нас часто бывают проблемы и сложности.

Учителя немецкого языка Увинского района в последние годы обеспокоены тем, что в районе сокращается число школ с изучением немецкого языка. Главная причина такого явления в том, что в настоящее время во всем обществе престижным считается английский язык. Такого мнения придерживаются и родители п. Ува, несмотря на то, что в школах есть возможность выбора иностранного языка. Не секрет, что гимназические классы в начальных классах всегда открывают с преподаванием английского языка. Да и в обычных классах, когда с 5-го класса начинается деление на группы для изучения иностранного языка, большинство "сильных" учеников выбирают английский язык.

Учителя немецкого языка Увинских школ регулярно ведут пропаганду немецкого языка среди учащихся, начиная с начальной школы, однако мнение родителей остается в пользу английского языка. В сельских школах в силу малочисленности классных коллективов такой возможности для выбора у учащихся нет, поэтому учителя немецкого языка не страдают, что к ним не попадает "сильный" ученик. Однако в последнее время среди родителей часто растет недовольство. Если администрация школ идет на поводу у родителей или сама считает, что перспективнее будет ввести английский язык, то школы переходят на его изучение. Так, в Увинском районе за последнее время на английский язык полностью перешли: в 1991 г. – Рябовская средняя школа; в 1995 г. – Ува-Туклинская школа; в 2002 г. – Сям-Можгинская средняя школа.

В 2005 г. немецкий язык заменен английским в Узей-Туклинской школе. В Удугучинской средней школе в настоящее время английский язык уже введен в 5-6-7-х классах.

Несколько лет существует проблема обучения иностранному языку в Киби-Жикьинской неполной школе. Постоянного учителя здесь нет. На 2005-2006 год открыта вакансия учителя немецкого языка, однако нет желающих её заполнить. Если найдется учитель, знающий английский или французский языки, киби-жикьинцы будут только рады.

На последнем родительском собрании в Каркалайской средней школе было принято решение о том, что с нового учебного года пятиклассники начнут изучать английский язык.

Социально-экономический фактор также объясняет нехватку педагогических кадров. Молодой учитель средней школы получает зарплату не более 1.200-1.500 рублей. Никто не беспокоится об обеспечении кадров жильем. Считаем, что данные вопросы должны решаться правительством Удмуртской Республики в первую очередь.

По мнению учителей, изучение немецкого языка необходимо сохранить и по возможности расширить, что благотворно повлияет на языковую ситуацию в республике.

В настоящее время в районе работает 15 учителей немецкого языка: 4 учителя высшей категории, 8 – первой категории, 3 – второй категории. Два учителя в этом году аттестуются на высшую категорию. Три учителя – пенсионеры, что вновь ведет к проблеме замещения.

Несмотря на сложную обстановку с преподаванием немецкого языка в сельских школах, выпускники, основным иностранным языком которых является немецкий язык, демонстрируют хорошие результаты при поступлении в вузы УР. Они, как правило, показывают хорошие результаты по немецкому языку во время учебы в вузах. Выпускники Увинских школ смогли проявить и укрепить свои знания в высших учебных заведениях Удмуртской Республики и за ее пределами. Поэтому все учителя немецкого языка надеются на поддержку со стороны РУНО, министерства образования УР и ИИЯЛ УдГУ.

Большинство сельских школ Увинского района являются национальными. В с. Удугучин, Мултан, Поршур, Чекан, Киби-Жикья ученики учат удмуртский язык. Свободно ориентируясь в двуязычной среде (удмуртской и русской), как показывает практика, ученики легче воспринимают иностранный язык, у них больше возможностей для сравнения разных языковых систем.

И вновь возникает проблема, связанная с учебной программой и большой нагрузкой в национальных классах. Если знания удмуртского языка остаются невостребованными, возникает вопрос, для чего тогда учить родной язык. У большинства родителей-удмуртов потеряно чувство гордости за родной язык; они стесняются говорить на удмуртском языке; и даже в таких семьях, где оба родителя – удмурты, они общаются между собой и с детьми на русском языке. Одна школа из такой ситуации не способна выйти. Директора школ часто настроены против обучения родному языку, так как сокращается количество часов в удмуртских классах на русский язык. В верхних "эшелонах" власти не понимают, что нужно срочно менять свое отношение к национальной политике, в первую очередь, начиная со школы.

Подобное происходит и с немецким языком. Учителя ничего не смогут сделать для сохранения немецкого языка, если чиновники министерства не начнут их поддерживать. Полагаем, что следует обратиться к президенту В.В. Путину с письмом. Известно, что он является сторонником немецкого языка. Если бы учащимся сельских школ при поступлении в вузы предоставлялась небольшая льгота, то, возможно, некоторые проблемы были бы решаемы и с немецким, и с удмуртскими языками.

В Удугучинской школе учатся дети как знающие удмуртский язык, так и не знающие его. Но если раньше (20-30 лет назад) было четкое распределение между классами, изучающими и не изучающими удмуртский язык, то теперь родители-удмурты не хотят, чтобы их дети учились в национальных классах. Таким образом, в последнее время наблюдается следующая тенденция: в национальных классах оказываются более "слабые" ученики, что вызывает у других учащихся пренебрежительное отношение к этим классам.

Почему бы не ввести обязательное обучение удмуртскому языку? Возможен дифференцированный подход, т.е. деление детей на группы: говорящие на языке и понимающие язык, но не говорящие. В таком случае в процессе учебы у учеников не возникнет чувства безысходности, бесполезности учебы, а оценки по удмуртскому языку не испортят аттестат выпускника.

Ученики сельских учебных заведений в последние годы становятся неконкурентно-способными, по сравнению с городскими выпускниками лицеев и гимназий. Многие



выпускники школ посещают платные курсы, некоторые нанимают репетиторов для того, чтобы подготовиться к сдаче вступительных экзаменов в вуз.

В поселке Ува, например, действуют подготовительные курсы по физике и математике от ИжГТУ. Однако для большинства учащихся нет возможности посещать другие курсы, например, при УдГУ. Встает вопрос социально-экономического характера: как быть способному выпускнику, у которого отсутствует финансовое обеспечение со стороны родителей?

Школьные учителя стремятся изо всех сил подготовить своих учеников к поступлению в вузы. Однако дать знания по учебной программе и подготовить ученика к вступительным экзаменам становится несовместимым. Большинство консультаций проводится бесплатно, т.к. на индивидуальные занятия у родителей нет средств.

Удивляет факт, что некоторые выпускники становятся студентами вузов. Так, в прошлом году Удугучинскую среднюю школу закончили 27 учеников, из них трое в настоящее время учатся в ИжГТУ, пять выпускников – в УдГУ. Остальные поступили в профессиональные средние учебные заведения. Учителей немецкого языка очень радует, что выпускники сельских школ не испытывают проблем с немецким языком, обучаясь в вузе. Это вселяет надежду и уверенность в том, что труд учителей немецкого языка в сельских школах Увинского района будет востребован.

*М.Н. Сычова*

## **ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Известно, что изучение иностранного языка развивает память, внимание, прилежание, языковую догадку, эрудицию, дисциплину, делает ребенка более сообразительным, более активным, приучает его к коллективным формам работы в группе, а в дальнейшем – и в классе, пробуждает любознательность, артистизм, формируют ребенка интеллектуально и эстетически. Кроме того, появляется реальная возможность уже на раннем этапе выявить детей, способных к языкам, и подготовить их к дальнейшему серьезному изучению иностранного языка.

Мы часто сталкиваемся с рядом проблем, причиной которых является неумение работать с младшими школьниками. Эти проблемы могут быть либо организационного, либо сугубо методического характера.

Исходя из опыта работы с малышами, можно сказать, что они могут усвоить самый разнообразный материал. Например, дети легко запоминают и с удовольствием поют французские песенки, разучивают стихи, рифмовки, считалочки, усваивают простейшие клише разговорного языка и на их основе составляют микродиалоги, участвуют в сценках, ролевых играх, небольших спектаклях. На первом году обучения дети очень любят "разговаривать" друг с другом по телефону, с удовольствием слушают небольшие истории.

Целью обучения французскому языку в начальной школе, по нашему мнению, является овладение речевой коммуникацией в рамках строго отобранной речевой тематики и ситуаций общения, доступных данному возрасту.

Исходя из основной цели, следует определить задачи обучения:

- отработка произношения;
- усвоение простейших, коммуникативно значимых грамматических структур;
- овладение словарным минимумом.

Как правило, необходимую лексику, элементы коммуникативной грамматики, разговорные клише предлагаем подобрать из песен, стихов, рифмовок, на базе которых можно составлять микродиалоги.

Думается, что на первом году обучения, методика должна базироваться на четырех понятиях: игра, движение, музыка, наглядность, поскольку, взаимодействуя друг с другом, они помогут повысить качество обучения, добиться лучших результатов.

В заключение следует отметить, что специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что общение на иностранном языке является на уроке не только целью, но и средством и условием обучения иностранному языку, что предъявляет повышенные требования к личности учителя, его коммуникативной культуре. Не следует забывать, что успех изучения иностранного языка младшими школьниками зависит не столько от личности учителя или выбранных им методик, сколько от сотрудничества в рамках отношений "ученик – учитель", "учитель – родитель", "ученик – родитель".

*Ф.М. Фазлеева*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье предпринята попытка рассмотреть содержание социокультурного компонента обучения иностранному языку по трем направлениям: средства социокоммуникации, национальная ментальность и национальное достояние.

Целью социокультурного образования средствами иностранного языка становится ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка. Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний – концептов, представляющих культуроведческую ценность. Схематично социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку представлен на следующем рисунке.



Рис. Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку

Как показывает схема, национальная ментальность, социокоммуникация и национальное достояние взаимосвязаны. Культура, являясь "живой" категорией, изменяется сообразно развитию общества. В связи с этим содержание социокультурного компонента постоянно варьируется и обогащается новыми реалиями.

Традиционно рамки обучения культуре обозначались географическими границами стран, что создавало ложные стереотипы о носителях языка. Так, многие изучают и верят, что все англичане празднуют день Святого Валентина (St. Valentine's Day) и пьют чай в 5 часов (five o'clock tea), все немцы любят пиво, французы отличаются высокой культурой и

являются законодателями моды, американцы не имеют комплексов. Однако посещение этих стран и непосредственное общение с носителями языка оказываются разочарованием для большинства "стереотипно мыслящих".

В качестве примера рассмотрим США. Страна является местом сосредоточения иммигрантов со всего мира, что уже говорит о наличии сотен или даже тысяч этнических культур, объединяющих людей общим происхождением, историей, наследием, ценностями и т.п.

Задачи социокультурного образования могут быть описаны в терминах социокультурной компетенции, под которой мы понимаем уровень знаний социокультурного контекста, а также опыт общения и использования иностранного языка в различных социокультурных ситуациях.

Социокультурная компетенция достигается в результате социокультурного образования на уроках иностранного языка, а также за счет других дисциплин. Факторы родной социокультурной среды играют немаловажную роль в формировании представлений о культуре страны изучаемого языка и в обязательном порядке должны учитываться при разработке моделей изучения языка и культуры.

*Л.П. Широбокова*

### **ОБУЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Педагогические учебные заведения (училища, колледжи, вузы) должны готовить учителя многопрофильной, многоуровневой, отвечающей потребностям современной жизни школы.

Учитель иноязычной культуры должен быть готов к работе в новых условиях интеркоммуникации в полиэтническом пространстве.

На сегодняшний день учащиеся представляют собой билингвов, относящихся к различным этническим группам.

Подобный речевой коллектив требует от педагога особых педагогических и методических усилий, знания языков, этнической и педагогической толерантности, высокого уровня методической культуры, широкого филологического кругозора и объема лингвострановедческих знаний.

Этническая ситуация в речевом коллективе требует нового учителя, готового к педагогическому и методическому творчеству, уважающего уровень языковой подготовки учащегося.

Такие учащиеся или студенты готовы к языковому и методическому сотрудничеству, у них есть свои интересные примеры языковых реалий родного языка, они готовы к сопоставлению, сравнению языковых средств родных языков, они готовы узнать больше о других языках, поэтому обучать таких студентов трудно, но интересно и ответственно, преподаватель может опираться на их языковой опыт родного языка.

Студенты пытаются привлечь свой языковой опыт родного, неродного, второго иностранного языка, находят элементы для сравнения, сопоставления и обобщения языкового знания. Оказывается, что владение многими языками становится особенно актуальным в условиях интеркоммуникации и востребованным сегодня в условиях этнического самоопределения и многообразия. Студенты испытывают глубокое уважение к своим коллегам, демонстрирующим знания и любовь к своим языкам и этнической культуре.

В профессиональном педагогическом учебном заведении студенты, обучаясь языковому мастерству и совершенствуя свои языковые навыки, параллельно должны обучаться методическому и педагогическому мастерству, так как им необходимо научиться интересно, творчески и методически корректно обучать иностранным языкам, привлекая знания родных языков обучающихся. Данное требование определяет

необходимость обучения студентов так называемому "методическому комментированию".

Целесообразно рассматривать методическое комментирование как обучение студентов методам правильного методического воздействия на речевой коллектив.

В этом случае преподаватель не просто проводит практическое занятие по иностранному языку, он объясняет и методически иллюстрирует свои действия. Студент должен видеть, оценивать и понимать образцы педагогического и методического воздействия преподавателя.

Для студента, будущего учителя, преподаватель должен быть образцом, знатоком, мастером методического и педагогического творчества, поэтому на уроке иноязычной культуры преподаватель – это "one-actor-company", методист и организатор, генератор и проводник методических идей и находок.

Студент, наблюдая всё разнообразие методов, способов, приемов, методических воздействий, методик и новых технологий, примеряет их на себе, анализирует, старается понять методическое содержание урока при помощи объяснений, примеров, комментариев преподавателя.

Проводя урок по обучению монологическому высказыванию преподаватель предлагает группе рассказать или пересказать какой-то текст, используя игру "Snowball".

Рассказывая текст в первый раз, студенты не вникают в суть этого процесса, но преподаватель останавливается специально на содержании, цели и функциях этого приема, обращает внимание на возможность использования этого приема студентами во время педагогической практики и позже в их учительской деятельности. Далее студенты задают вопросы, а через несколько занятий они осознанно воспринимают дидактическую значимость этого приема. Те студенты, которые поняли суть этого метода, записывают этот метод в свой "банк методических идей", в свой методический справочник, который ведут, начиная со второго курса обучения.

К концу обучения, к 4-ому курсу, часть студентов имеет в своем методическом справочнике до 20-30 методических идей, находок, приемов, апробированных ими на уроках иностранного языка в своей учебной группе или в коллективе учащихся школы в период педагогической практики.

Таким образом, студенты уже готовы к методическому и педагогическому творчеству, знают о многих методиках и технологиях не только из теоретического курса методики обучения иностранным языкам, но и благодаря методическому объяснению и комментариям своего преподавателя, сотрудничеству с ним, составлению своих первых конспектов.

Таким образом, дидактическая подготовка будущего учителя должна вестись параллельно с обучением иностранному языку.

Методическая культура будущего учителя определяется, в первую очередь, готовностью его к педагогическому и методическому творчеству, способностью доказать дидактическую значимость его методических действий, разнообразием его методических интересов и пристрастий, фундаментализацией его языкового знания, широтой филологической подготовки.

Следовательно, методический комментарий преподавателя на уроке становится релевантным при подготовке учителя иноязычной культуры и профессионально-значимым для раннего профессионального самоопределения обучаемых.

Мы рассматриваем данный способ обучения будущего учителя как концептуальный, как один из составляющих компонентов программы развития нового учителя, готового к работе в условиях интеркоммуникации.

*А.Р. Набиева*

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУХНИ КАК КОМПОНЕНТА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Кухня разных народов является ценнейшим материалом для анализа – это сосредоточение его многовекового опыта, его национальное достояние, его гордость.

Актуальность выбранной темы состоит в том, что понимание людьми других культур, в том числе и культуры питания, становится очень важным в современной жизни.

Обучение в татарской классической гимназии предполагает знакомство не только с культурой татарского народа, но также с культурой русского и удмуртского народов.

Обратимся к истории русской, татарской и удмуртской кухни. Описывая русскую кухню, этнографы заметили, что из всех элементов материальной культуры народа (одежды, жилища, утвари, пищи) в пище дольше всего сохраняются национальные особенности и древние традиции.

Русская кухня прошла длительный тысячелетний путь развития и пережила несколько этапов. Каждый из них оставил неизгладимый след, причем каждый довольно сильно отличался составом меню, композицией блюд и технологией их приготовления.

Основу её составляли хлебные, мучные изделия и зерновые блюда. Уже в IX в. появляется тот кислый ржаной черный хлеб на красно-тестяной закваске, который становится национальным русским хлебом. Так были созданы блины и ржаные пироги. Со временем появляются новые разновидности русских национальных хлебных изделий: оладьи, шаньги, пышки (жареные на масле), баранки, бублики (из заварного теста), а также калачи. Особое развитие получили блюда с самой разнообразной начинкой из рыбы, мяса домашней птицы и дичи, грибов, творога, овощей, ягод, фруктов, из различного зерна в сочетании с рыбой, мясом и грибами. Само по себе зерно послужило основой для создания особых блюд – каш: полбяной, гречневой, ржаной, так называемой "зеленой" (из молодой незрелой ржи), ячменной (ячневой).

Что касается молока и мяса, то эти продукты до XVII века употреблялись сравнительно редко, причём обработка их не отличалась сложностью. Мясо (как правило, говядину и гораздо реже свинину и баранину) варили в щах или кашницах и до XVI века почти не жарили. Стремление придать столу помпезный вид проявляется в резком увеличении самих размеров блюд. Выбираются самые крупные лебеди, гуси, индейки, самые большие осётры или белуги.

На употребление многих видов мяса был наложен строжайший запрет – особенно на зайчатину и телятину.

Мёд и ягоды в древнерусской кухне были не только сладостями сами по себе, но и основой, на которой создавались сиропы и варенья. А будучи смешаны с мукой и маслом, с мукой и яйцами, мёд и ягоды стали основой русского национального сладкого изделия – пряников.

Овощи, грибы или рыбу приготавливали отдельно. Капусту, репу, редьку, горох, огурцы – овощи известные с IX века – если не ели сырыми, то солили, парили, варили или пекли, причём отдельно одно от другого. Поэтому такие блюда, как салаты, никогда не были свойственны русской кухне, они появились в России уже в XIX веке как одно из самых последних заимствований с Запада. Тогда они первоначально делались преимущественно с одним овощем, поэтому и назывались "салат огуречный", "салат свекольный" и т.д. Точно также обстояло дело и с рыбой, употребляемой только в отварном, вяленом, солёном, запечённом и лишь позже, в XIX веке, в жареном виде.

Таким образом, русская кухня была чрезвычайно разнообразна по ассортименту блюд. Русский национальный стол немыслим без хлеба, блинов, пирогов, каш, без первых жидких, холодных и горячих блюд, без разнообразия рыбных и грибных блюд, солений из овощей и грибов.

Анализируя *удмуртскую кухню*, отметим, что удмуртский народ за свою историю создал немало вкусных питательных кушаний, весьма простых в приготовлении. Вершина кулинарного искусства двух родственных народов удмуртов и коми – пельмени. Парадокс заключается в том, что в наши дни удмурты утратили представление о пельменях как о своём исконно национальном блюде.

По самым скромным подсчетам в удмуртской национальной кухне насчитывается более двухсот блюд, которые удмурты считают своими национальными.

Лес для удмурта – дом родной. Испокон веков он снабжал его дичью и птицей, грибами и ягодами, орехами и мёдом. Поэтому естественно, что первоначальными занятиями предков удмуртов были охота и собирательство. Вместе с рыболовством и бортничеством эти занятия давали значительную часть продуктов питания. Приуралье изобиловало разнообразной боровой дичью и птицей. Белку и зайца заготавливали ежегодно в огромных количествах, шкурки шли на продажу, а мясо употребляли в пищу. Ранней весной хозяйки стремились обогатить семейный стол супами и похлебками на квасе, аръяне, йолпыд (варенец), в которые добавляли травы: крапиву (пушнер), дягиль (узыгумы), дикий пастернак (ымишкылон), а также дикий лук и чеснок. Дикорастущими травами начиняли пельмени, ватрушки, перепечи, пирожки.

Добровольное вхождение удмуртского народа в состав Русского государства (1558 г.) принесло с собой изменения в земледельческой культуре народа. Ржаной хлеб из квашеного теста с тех пор занял почетное место в питании людей. В удмуртской кухне среди мучных изделий и по сей день явно преобладают кушанья из пресного теста. Из круп варили разнообразные каши на молоке, мясном бульоне, воде. Крупами заправляли супы, начиняли шаньги, кровяную колбасу.

Видное место в системе питания удмуртов занимала рыба. Из рыбы варили уху (чорыг лым), запекали её в топленом масле в печи (пыжем чорыг), в тесте (чорыген нянь), рыбной икрой и молокой северные удмурты начиняли пирожки.

Животноводство в Удмуртии в прошлом было второстепенной отраслью. Разводили лошадей (вал), коров (скал), свиней (парсь), мясо овцы и козы начали употреблять под влиянием соседей – татар.

Современные удмурты не утратили предназначения традиционных кушаний. Невозможно представить удмуртский стол без каш (это считается обязательным блюдом), без перепеч, пельменей, кокроков, табаней.

Изучая *татарскую кухню*, отметим, что территория проживания татар, в основном, приходилась на лесостепную зону, где формировалось комплексное хозяйство, включавшее в свой состав растениеводство, животноводство и промыслы.

Исходными продуктами у татар Среднего Поволжья и Урала являлись зерновые: мука и крупа. Пшеничная мука использовалась в основном для приготовления праздничных блюд. Без хлеба (ипи, икмэк) не проходил ни один обед, он считался священной пищей. В прошлом у татар даже существовал обычай клятвы хлебом – ипидер. Дети с малых лет приучались подбирать каждую упавшую крошку. За едой хлеб резал старший член семьи. Использование муки в виде приправы к жидким блюдам восходит к древнему периоду истории народа, когда мука просто засыпалась в бульон. От этого способа сохранился так называемый боламык – заваруха, болтушка. Из дрожжевого сдобного теста пекли оладьи (ачы коймак) овсяные, пшеничные, гречневые, гороховые.

У всех татар наряду с мучными изделиями большое место в пище занимали крупяные, особенно каши (пшеничная, гречневая, овсяная или гороховая). Каши были ритуальной пищей при семейных и общественных обрядах. При рождении ребенка варили "детскую кашу" (бэбэй боткасы), при закладке фундамента для построения дома – нигез боткасы, в честь прихода весны – "грачиную кашу" (карга боткасы). Специфичны и многообразны печеные изделия из пресного теста. Наиболее древнее и простое из них (кыстыбый) представляет собой пресное тесто с пшеничной кашей (в виде начинки), а с начала XX века стали делать с картофельной начинкой. Также готовили из теста: өчпочмак, бөлеш.

Овощи употреблялись в небольших количествах – в виде начинок и приправ. Так, в качестве составной части плова использовались морковь, тыква и капуста (кабак бәлеше, кәбестә бөккәне). С давних пор татары употребляли в пищу мясо и субпродукты (печень, язык, голову, конечности) крупного рогатого скота, овец, домашней птицы (кур, гусей, уток), дичи, а также конину. Любимым мясом всегда считалась баранина. Из дикорастущих растений употребляли борщевик – балтырган, мяту – бөтнек, дикий лук – жуа, щавель – кузгалак, хмель – колмак. Особое предпочтение отдавалось калине – балан. Из неё готовили начинку для пирогов балан бәлеше, её заготавливали впрок в замороженном виде.

Пища – один из важнейших этноспецифических элементов традиционной культуры, сохранившийся у татар почти в полном объеме и в настоящее время.

Изучение истории национальной кухни и исследование различных блюд удмуртской, русской и татарской кухни приводит к выводу о том, что соотношение растительных и животных продуктов, на первый взгляд, мало отличаются от национальных кухонь других народов. Происходит обмен культурными ценностями, в том числе национальными блюдами. Все народы, населяющие территорию между Волгой и Уралом, практически питаются одними и теми же продуктами, которые дарует им земля. Всё дело в том, что отличие и своеобразие национальных кухонь состоит в способе приготовления блюд.

На уроках технологии учащиеся знакомятся с рецептами и способами приготовления блюд татарской, удмуртской и русской кухни. В начале данного курса ученики отдавали предпочтение татарской кухне, игнорируя блюда других народов. После проведения исследования, сравнения и дегустации различных блюд татарской, удмуртской и русской кухни у учащихся изменилось мнение и отношение к культуре питания других наций. Выяснилось, что неадекватное отношение к блюдам других культур было связано с поверхностным знанием культуры народов региона, в котором они проживают.

Знакомство с национальными культурами живущих рядом народов имеет огромное значение. Желательно заимствовать у каждого народа всё лучшее, каждая нация может и должна учиться у других.

### Раздел 3. "ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ"

*Н.А. Атнабаева*

#### **ЖАНР СОНЕТА В УДМУРТСКОЙ ПОЭЗИИ**

В конце XX века поэзия пришла к тому самосознанию, которое в начале века выразил В. Брюсов: "Только история поэтических форм и поэтической формы может дать истинную историю поэзии" [1].

В современном художественном мире жанровая размытость поэзии стала явлением глобальным. Прослеживается её стремление к антирациональному, эксцентричности, зауми, хаосу. Эти тенденции присущи отчасти и современной удмуртской поэзии. Именно в данный период мы можем заметить возрождение, интерес к сонету и венку сонетов, наисложнейшим жанрам лирики. В век НТР, усложнения наших представлений о мире, широкого внедрения научной терминологии в разговорный и литературные стили, влияние НТР на арсенал художественных средств, тематику, поэтику новейшей литературы, углубление психологизма у художников слова всё чаще заставляет поэтов избирать форму сонета и венка сонетов. Интерес к сонету и венку сонетов означает не движение вспять к средневековым формам, "предписанным" в незапамятные времена, а сохранение драгоценнейшей части культурного наследия.

Сонет – самая распространенная твердая стихотворная форма, и причина его популярности кроется во внутренних, присущих этой форме особенностях. Удмуртский сонет – яркое свидетельство усвоения европейских традиций через русскую литературу, и в то же время явление национальное. Движение идет за счет усвоения традиций и отталкивания от них – к выработке национальной концепции сонета в поэтической практике. Развившийся в пространстве европейской, русской поэтических культур, а затем принятый и адаптированный удмуртской поэзией, сонет стал жанром лирико-психологической и философской поэзии. Сонет развивался по пути обогащения содержания, усиления гражданской, натурфилософской, нравственно-философской проблематики. Сильным и действенным истоком формирования удмуртского сонета стал национальный фольклор, он содержал в себе все основные жанрообразующие признаки сонета. Особенности народной лирики, а именно южно-удмуртские короткие песни, послужили плодотворной почвой для развития в удмуртской поэзии жанра сонета, форма которого стремится к наиболее концентрированному выражению лирического переживания на высоком уровне философского восприятия бытия. В удмуртской песне и удмуртском сонете обнаруживается много сходных черт. На художественную систему сонетов оказал влияние образный мир, лаконичный образный язык, элементы стихийной философии коротких песен-раздумий. В рамках сугубо литературного жанра совмещаются структурные особенности двух художественно-эстетических систем, какими признаются литература и фольклор. Совмещение этих традиций приводит к жанровому синтезу. Удмуртский сонет олицетворяет, с одной стороны, образность, уходящую корнями в фольклор, в языческие архетипы, с другой стороны – литературность и европеизм.

В развитии удмуртской поэзии с этой точки зрения крупным планом вырисовываются четыре поэтические вершины – К. Герд, Ф. Васильев, А. Перевощиков и А. Кузнецова.

Развиваясь как жанр лирической поэзии, сонет вместе с тем в удмуртской поэзии, так же как в русской и в европейской, тяготел к определенной канонической структуре. Это во многом обусловило своеобразие его поэтики. Свойство удмуртского сонета – его непреклонная верность традиции, но верность не догматическая, а чрезвычайно гибкая, подвижная.

В архитектонике удмуртского сонета преобладает "английский" (шекспировский) тип, а также встречаются "итальянский" и "французский" типы.

Наиболее подходящий размер для сонета тот, в котором поэзия данного народа обрела наибольшее совершенство. Стихотворный размер в удмуртских сонетах – преимущест-



венно пятистопный ямб. Иногда используется трехстопный анапест и четырехстопный ямб.

Синтаксической особенностью удмуртского сонета является завершенность катренов, дистихов и терцетов.

Согласно литературной традиции, в сонетах недопустимы повторы, тавтологические сочетания. В удмуртских сонетах стилистический приём словообразовательного повтора используется весьма щедро и многогранно. В сонетах эти устно-поэтические средства выразительности удачно используются, органично вписываясь в поэтическую ткань. Использование данного стилистического приема в удмуртских сонетах генетически восходит к народной удмуртской песне, так как повторение – одно из наиболее традиционных свойств данного фольклорного жанра. Повторы в сонетах являются не только средством усиления, актуализации смысла, но и принципом структуры организации лирического целого.

Следует отметить характерную особенность удмуртского сонета – использование, наряду с перекрестной и кольцевой, смежной рифмовки. Некоторые поэты используют также изменения порядка рифм: перекрестно-охватные, охватно-перекрестные, перекрестно-смежные и т.д. Почти все поэты вводят лишние рифмы (abba cddc).

Внутренняя форма в творчестве разных поэтов варьируется, получает различное содержание, иногда отсутствует. Чаще всего присутствует схема "тема-развитие-итог", а также "теза-развитие-антитеза", синтез отсутствует.

Удмуртский сонет тесно связан с лирическими жанрами элегии и оды, приобретая характер "элегического" и "одического" стилей, что накладывает отпечаток на поэтику. Процессы жанровой диффузии сонета и элегии, сонета и оды в чисто содержательном плане оказывают влияние на внутреннюю структуру сонета. В большинстве случаев терцеты и дистихи варьируют тему, развивают, но не завершают её, поэтому внутренняя структура сонета "размывается", редко встречаются примеры с основными принципами сюжетостроения. Сонет приобретает многие свойства элегии: медитативность, эмоциональную и ассоциативную насыщенность, усложнение семантики слова, его нюансировку и т.д. В результате этого сонет обогащается элементами психологизма.

Использование мужских клаузул, в отличие от канонического чередования женских и мужских, связано с фонетическим строем удмуртского языка, с фиксированным типом ударения на конечном слоге.

Удмуртские сонетисты вносят свой неповторимый вклад в сокровищницу мировой литературы, приумножая её богатство. В жанре сонета удмуртская литература показала свою способность к философскому осмыслению мира и человека и то, что ей доступны самые сложные формы стихосложения.

#### Литература

1. Баевский В. С. История русской поэзии 1730-1980 гг. М.: Наука, 1996. 282 с.

*Н.В. Буторина*

#### **ОБРАЗОВАНИЕ В ФИНЛЯНДИИ ГЛАЗАМИ РОССИЙСКОГО СТУДЕНТА** (из личного опыта)

Каждая страна, какой бы она ни была, процветающей или не процветающей, большой или маленькой, имеет свою культуру, обычаи, свою образовательную систему.

Программы по обмену студентами предоставляют прекрасную возможность не только познакомиться с другой страной, её культурой, системой образования, но и оценить отличный от нашего подход к обучению.

Несмотря на то что часть Финляндии некогда была в составе Советского Союза, система образования в этой стране значительно отличается от российской образовательной системы, хотя есть и общие элементы. Программа высшего образования рассчитана на пять лет, но уже в начале первого курса студенту предоставляется

возможность ознакомиться с объемом работы на весь период обучения. Самое главное отличие в том, что каждый студент самостоятельно составляет себе расписание на каждый год. Он может освоить большую часть предметов за первый год, а изучение остальных растянуть на оставшиеся 4 года. Всё это дает возможность либо получить высшее образование за более короткий срок, либо продлить свое пребывание в Alma mater. Выполнив всю программу, студенты могут уехать на некоторое время за рубеж, а по возвращении защитить диплом. Отсюда вытекает второе важное отличие: если в России в начале обучения в вузе формируется группа, студенты которой от начала до конца обучаются вместе, то в вузах Финляндии таковой группы нет, и на каждой новой дисциплине формируется свой состав студентов. Помимо основных предметов, каждый студент выбирает себе факультативные. Очень многие курсы кратковременны, но в диплом обязательно идет отметка о прослушивании того или иного курса. Следующим отличием являются взаимоотношения между преподавателями и студентами. Отношение к студентам несколько иное, чем в России. Студент может, высказывая свое мнение, не согласиться с преподавателем, поспорить, что свидетельствует о равноправии студента и преподавателя. В российских вузах это обычно не принято.

Что касается преподавательского состава, то на работу в вуз никогда не примут преподавателем новоиспеченного выпускника университета. Теоретические знания – это хорошо, но они не имеют значения без практического опыта. Только проработав некоторое время в определенной области (например, в рекламной), специалист начинает ориентироваться в этой сфере и именно тогда может поделиться своими теоретическими знаниями и практическим опытом со студентами. Голая теория без практики в системе финского образования не представляет ценности. Теоретические курсы максимально "привязаны" к практике.

И самая неожиданная для русских студентов отличительная особенность – что ни делается, все ДЛЯ студентов, для того, чтобы облегчить им обучение. Вся информация об учебном процессе, о дисциплинах и преподавателях размещается в Интернете. Зайдя на определенный сайт в Интернете, вы можете узнать всю необходимую информацию: свои результаты по работе, расписание занятий, темы рефератов и т.д. Интернет в Финляндии предоставляется абсолютно бесплатно, что значительно облегчает жизнь и учебу студента. В каждом корпусе университета есть компьютерный зал с огромным количеством компьютеров. Доступ к любой, даже к самой редкой книге свободный, не надо стоять в очереди или искать по картотекам, необходимо только "загрузить" запрос, и через несколько секунд вы будете знать, как найти то, что вам необходимо, в огромной библиотеке.

Если упомянуть о студенческой жизни, то она очень разнообразна. Для студентов постоянно организуются походы, сауны, приемы, вечера, куда существует свободный вход и где вас могут накормить бесплатным обедом, и где вы можете "обогатиться" различными ручками, папками, блокнотами, которые так необходимы каждому студенту.

В Финляндии существуют различные образовательные программы по обмену студентами, поэтому на каждом курсе, в каждой группе много студентов разных национальностей. Международный обмен – это расширение кругозора, познание других культур, что делает студентов более раскованными, свободными в общении с людьми другой национальности. Русские студенты, участвуя в таких программах, сложнее адаптируются в новых условиях, так как менталитет россиян значительно отличается от менталитета европейцев, но все вышперечисленные плюсы значительно облегчают период адаптации.

Больше всего поразил российских студентов праздник по случаю начала учебного года. Огромный шикарный зал, безумно элегантные ректор и преподаватели, оркестр – всё это только для того, чтобы дать положительный заряд студентам на предстоящий учебный год. Прием – достойный королевы! Но несмотря на то, что в Финляндии уровень образовательных услуг выше, чем в России, я поняла одно: в гостях хорошо, а дома лучше, и хорошо, что есть к чему стремиться.

## **В БОЛЬШОЙ МИР ЧЕРЕЗ ПРАКТИКУ ЗА РУБЕЖОМ**

Общественно-экономические преобразования страны последних десятилетий способствовали появлению и развитию новых возможностей в различных областях жизни, включая образование. Одной из таких инноваций в учебной деятельности Ижевской государственной сельскохозяйственной академии является прохождение студентами различных специальностей практики или стажировки за рубежом. Первые поездки за границу состоялись в 1998 году в рамках международного договора с союзом немецких фермеров "Сельское хозяйство и экологическое равновесие с восточной Европой (LOGO)". Согласно договору студенты могли пройти шестимесячную производственную практику в фермерских хозяйствах Германии, в ходе которой они не только работали, но и участвовали в учебных устных и письменных семинарах, а также посещали выставки и предприятия Германии. По окончании практики студенты получили сертификаты, а по возвращении в Академию представляли дневники и отчеты на двух языках.

Начиная с 2000 года география зарубежных стажировок значительно расширилась. Появилась возможность прохождения сельскохозяйственной практики в Швейцарии, Голландии, Великобритании, США. В 2005 году несколько студентов вуза поедут в фермерские хозяйства Финляндии, Дании, Швеции.

Направление стажировок по возможности выбирается в соответствии со специальностью студентов. Так, например, учащиеся агрономического и лесохозяйственного факультетов могут пройти практику в хозяйствах по выращиванию полевых культур, овощей в открытом и закрытом грунте, клубники, спаржи, чеснока, декоративных культур и цветов. Студенты зооинженерного и ветеринарного факультетов работают на молочных фермах, хозяйствах по выращиванию молодняка, по откорму крупного рогатого скота и других сельскохозяйственных животных. Обучающиеся на технологических факультетах знакомятся со способами хранения и переработки продукции, включая производство сыра и молочных продуктов. Будущие экономисты имеют возможность изучить разные виды реализации сельскохозяйственной продукции. Студенты инженерно-технических специальностей приобретают опыт эксплуатации современных сельскохозяйственных машин и оборудования. Подобно стажёрам, проходящим практику в Германии, студенты, стажирующиеся в других странах Европы, участвуют в различных семинарах и встречах, приобретают новых друзей, много путешествуют.

Приобретение специальных навыков и изучение новых технологий в области сельского хозяйства – основные задачи становления будущих специалистов. Но помимо этого длительное пребывание в стране стажировки даёт студентам уникальную возможность познакомиться с жизнью людей, населяющих страну, их традициями, особенностями быта, причём сделать это не по книгам и не в качестве туристов, а в процессе тесного профессионального и личностного общения с представителями иной культуры. Работая с ними в тесном контакте, студенты могут не только наблюдать разноуровневые взаимоотношения между людьми, но и их отношение к делу и решение различных проблем. Зачастую проживание в семьях, тесный ежедневный контакт с фермером и его окружением способствуют установлению прочных личных связей и повторных приглашений на данное сельскохозяйственное предприятие в уже более высоком статусе. Важно отметить, что в свободное от работы время подавляющее большинство студентов путешествуют как по стране стажировки, так и за её пределами, что, безусловно, ведёт как к повышению общего образовательного и культурного уровня стажёров, так и к расширению и развитию их лексико-страноведческой компетенции.

Динамика роста числа студентов, выезжающих на стажировку, по годам

Страна	Годы							
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Германия	7	10	11	11	5	5	2	7
Швейцария	-	-	4	17	19	24	18	35
Голландия	-	-	2	5	5	19	10	6
Великобритания	-	-	3	16	43	56	109	115
США	-	-	-	2	-	1	2	1
Финляндия	-	-	-	-	-	-	-	10
Дания	-	-	-	-	-	-	-	2
Швеция	-	-	-	-	-	-	-	1
Итого	7	10	20	51	72	105	141	177

С самого начала большая часть работы по организации практики студентов за рубежом легла на плечи преподавателей кафедры иностранных языков. Это и разного рода информационно-консультационная деятельность, и помощь в заполнении необходимых документов и, конечно, языковая подготовка будущих практикантов.

Достаточное владение языком – это требование принимающих сторон, необходимое условие отбора студентов, осуществляемое на основе устного собеседования на иностранном языке, и средство безболезненной адаптации студентов к условиям зарубежной жизни. Именно поэтому для студентов, планирующих выезд за рубеж, были организованы специальные курсы, как по английскому, так и по немецкому языкам. Проектирование курсов, подбор необходимых аудио- и видеоматериалов, различного наглядного и раздаточного материала, разработка учебных пособий – всё это требовало большой и напряженной работы со стороны педагогов, что, в свою очередь, способствовало развитию их мастерства и профессиональному росту.

С начала организации практики за рубежом и по мере её расширения отношение студентов к изучению иностранных языков менялось к лучшему. Этому способствовала не только разъяснительная работа преподавателей кафедры иностранных языков, но и традиционные встречи студентов с теми, кто уже побывал за границей и лично убедился в необходимости знания языка. Делясь впечатлениями о практике, давая советы своим последователям, студенты-практиканты всегда подчёркивают потребность в знании иностранного языка. Слабая языковая подготовка лишает стажёров возможности обсуждать те или иные вопросы с фермером и практикантами из других стран, защитить свои права при возникновении спорных ситуаций, создаёт трудности в перемещении по стране и за её пределами. Характерен тот факт, что по возвращении с практики, испытав значительные языковые трудности, студенты возобновляют занятия по иностранному языку, причём уделяют внимание не только работе по обогащению словарного запаса, но и изучению казавшейся когда-то ненужной грамматики.

Значение стажировок за рубежом трудно переоценить. Они не только оказывают влияние на формирование профессиональных качеств, но и открывают перед молодыми людьми окно в большой мир. Студентам предоставляется возможность окунуться в "море" новой информации, переосмысление которой, безусловно, оказывает влияние на развитие творческого потенциала будущих специалистов и в конечном итоге способствует стратегической цели образования – общему развитию личности. При соблюдении ряда условий (тщательное планирование, активное участие специальных кафедр в подготовке стажировок, анализ и использование полученных знаний при написании курсовых и дипломных работ и т.д.) зарубежные стажировки могут стать эффективным звеном в формировании специалистов будущего и значительным шагом вперёд на пути к грядущим интеграционным процессам с зарубежными системами образования.

В "Энциклопедии Удмуртской Республики" [1], вышедшей в издательстве "Удмуртия" в 2000 году, нет упоминания об удмуртском учёном и педагоге А.М. Акмарове, что удивительно, поскольку некоторые члены авторского коллектива этого издания были его учениками и коллегами. Заслуги Алексея Михайловича Акмарова в подготовке кадров по иностранным языкам в Удмуртии несомненны, об этом нельзя умалчивать. Начиная с 1965 года и вплоть до его выхода на пенсию, абсолютное большинство специалистов по английскому языку в УР так или иначе сталкивалось с ним. И можно, наверное, надеяться, что в следующем издании "Энциклопедии УР" подобная несправедливость будет устранена.

Между тем, специалистам по удмуртскому языку следовало бы обратить более пристальное внимание на научные исследования А.М. Акмарова. Основное направление его научных интересов – фонетика и интонация удмуртского и английского языков. Как известно, в 1962-1965 гг. Алексей Михайлович обучался в аспирантуре Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза, по окончании которого он успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему "Спектральный и рентгенографический анализ английских и удмуртских гласных" [2]. Руководителем его был профессор В.А. Васильев, а консультантом по экспериментальной части – В.А. Артёмов, учёные известные и весьма уважаемые в кругу специалистов по языкознанию. Следует также отметить, что Лаборатория экспериментальной фонетики и психологии речи 1-го Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза была в то время одной из лучших в стране и имела самое современное по тем временам техническое оснащение. Уже одни эти факты могут говорить об уровне работы, проделанной удмуртским учёным.

А.М. Акмаров посвятил свою диссертацию очень сложной фонетической теме – исследованию формантной структуры удмуртских гласных и сравнению их с системой английских гласных. Говоря об акустических характеристиках звуковых единиц, обычно подразумевают такие свойства речевого сигнала, которые могут быть зафиксированы и измерены с помощью специальной электроакустической аппаратуры. Путём таких измерений получают так называемые объективные характеристики речевого сигнала, которые не зависят от случайных для речевого сигнала факторов и от индивидуальных особенностей исследователей, получающих эти характеристики. Очень важно в этой ситуации уметь правильно интерпретировать результаты экспериментальных исследований. В целом же, работы такого плана всегда требовали владения *новейшими методами исследования в области речевой акустики, знания основ спектрального и рентгенографического анализа звуков речи, физиологического устройства речевого аппарата*. Кроме того, необходимо было иметь навыки обращения с современными электроакустическими приборами и, в конечном итоге, лингвистически корректно интерпретировать полученные экспериментальные данные.

Спектральный и рентгенографический анализ звуков речи позволяет объективно выявить их акустические и артикуляционные характеристики, максимально достоверно установить взаимосвязь между ними и построить наиболее точную классификацию гласных. И надо отметить, что А.М. Акмаров блестяще справился с этой задачей. Помимо исследования спектральных характеристик удмуртских гласных и применения рентгенографического анализа, учёный использовал в своей работе еще метод палатографии и дополнил диссертацию фотоснимками положения губ при произнесении гласных. Кроме того, для получения полной картины были получены количественные данные об интенсивности и длительности всех шести удмуртских гласных в разных позициях и условиях. В качестве дикторов были выбраны носители средних говоров (двое мужчин и женщина), произношение которых отвечало орфоэпическим нормам удмуртского литературного языка.

В целом, А.М. Акмаровым была проделана большая комплексная работа, отвечающая всем международным стандартам исследований в области экспериментальной фонетики. Полученные результаты в то время намного опередили подобные исследования в области фонетики удмуртского языка. Мы уверены, что до сих пор никто из современных удмуртских лингвистов не выполнил *комплекса экспериментальных работ* такого уровня.

В 60-х годах в удмуртском языкознании были выполнены две наиболее известные работы с применением экспериментальных методов – Т.И. Тепляшиной (Тыловый диалект удмуртского языка) [3] и И.В. Тараканова (Фонетические особенности бавлинского диалекта удмуртского языка) [4]. Они были посвящены изучению фонетических особенностей отдельных удмуртских диалектов. Результаты этих исследований, в частности, данные Т.И. Тепляшиной, легли в основу классификации согласных в книге "Грамматика современного удмуртского языка" [5], долгое время остававшейся основополагающей работой в этой области. Но уже тогда в своей работе А.М. Акмаров отметил некоторые противоречия в "Грамматике" между классификацией удмуртских гласных и их реальной артикуляцией по рентгеновским снимкам одного из дикторов. На основе собственного исследования А.М. Акмаров представил в диссертации классификацию гласных, которая опиралась на широкую экспериментальную базу, включая самое главное – анализ спектральных характеристик гласных и артикуляционную интерпретацию их формантной структуры. Всё это позволило максимально уточнить образование удмуртских гласных и создать их подробное описание. Жаль только, что в работе "*Основы финно-угорского языкознания*" [6], в которой есть большой раздел, посвященный, в том числе, и удмуртскому языку, совершенно не были приняты во внимание исследования А.М. Акмарова.

Необходимо отметить ещё один интересный факт в работе учёного – первое и единственное применение *дихотомической теории к классификации удмуртских гласных фонем*. Сама по себе дихотомическая теория дифференциальных признаков фонем, которая приобрела наибольшую популярность в конце 50-х годов прошлого века, была создана первоначально как рабочий инструмент, позволяющий интерпретировать фонетические (т.е. артикуляторные, акустические и перцептивные) характеристики звуковых единиц в терминах различительных признаков, релевантных той или иной фонологической системе. К сожалению, эта теория постепенно потеряла своё фонетическое содержание. Но, тем не менее, удмуртские гласные были проанализированы с позиций дихотомической теории дифференциальных признаков. И это заслуга именно А.М. Акмарова.

В заключение хотелось бы отметить совершенно излишнюю природную скромность А.М. Акмарова, которая, на наш взгляд, не позволила ему широко и смело афишировать результаты своих оригинальных научных исследований. Долгое время в основных работах и учебных пособиях по фонетике удмуртского языка его имя даже не упоминалось. Лишь в последние годы, в частности, в учебном пособии "Фонетика современного удмуртского языка. Графика и орфография. Орфоэпия", опубликованном в 1992 году [7], данные его диссертационного исследования нашли должное освещение и оценку. Хочется надеяться, что в дальнейшем нашими общими усилиями подобная несправедливость будет устранена, и следующие поколения удмуртских лингвистов будут знать и чтить имя Алексея Михайловича Акмарова.

#### Литература

1. Удмуртская Республика. Энциклопедия. Ижевск: Удмуртия, 2000.
2. Акмаров А.М. Спектральный и рентгенографический анализ английских и удмуртских гласных: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1965.
3. Тепляшина Т.И. Тыловый диалект удмуртского языка: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1955.
4. Тараканов И.В. Фонетические особенности бавлинского диалекта удмуртского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1958.

5. Грамматика современного удмуртского языка. Ижевск, 1962.
6. Основы финно-угорского языкознания: Марийский, пермский и угорские языки. Ч. 3. М., 1976.
7. Вахрушев В.М., Денисов В.Н. Современный удмуртский язык: Фонетика. Графика и орфография. Орфоэпия. Ижевск, 1992.

*Ю.В. Железнова*

## **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТОСФЕР РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КУЛЬТУР: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Современная сопоставительная лингвистика прочно завоевала свои позиции в теории языка. На сегодняшний день особый интерес в данной области представляют лингво-когнитивные исследования, активно использующие и синтезирующие данные психологии, культурологии и антропологии. Сопоставляя лингвистические факты разноязычных культур в синхроническом и диахроническом аспектах, авторы стремятся проникнуть в глубинные структуры человеческого сознания и найти взаимосвязи между мыслительными, психическими процессами и их отражением в языке. Другой немаловажной целью является построение и последующее сравнение межъязыковых национальных картин мира, что позволяет проследить влияние культуры как особой идиоэтнической среды на формирование концептосферы у носителей языка.

Бесспорно, сознание человека, являющееся результатом мышления, взаимосвязано с языком. Язык кодирует элементы знаний человека – образы, эмоции, чувственные представления, и вербализирует их в процессе коммуникации, переводя нейрофизиологические единицы (термин Н.И. Жинкина) в слова.

Процессы мышления носят объективный характер и протекают по единым законам работы мозга. Формы мышления: логическое и рациональное мышление, понятия, представления, суждения, умозаключения – одинаковы у всех людей и универсальны вне зависимости от языка, на котором тот или иной человек или народ изъясняется [6, 22].

В то же время, язык, обслуживающий конкретный социум, несет в себе лингвокультурологическую специфику, благодаря которой носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком. В результате его индивидуальная картина мира сливается с концептуализацией, характерной для соответствующей культуры [2, 7]. Несмотря на это положение, история человечества показала, что никакой язык, каким бы специфичным и редким он ни был, никогда не становился барьером для реализации успешной коммуникации с другой языковой культурой. Данный довод дал возможность лингвистам постулировать существование в любом языке некоторых фундаментальных понятий, универсалий, позволяющих говорить о духовном единстве человечества во всем многообразии его культур. По мнению А. Вежицкой, в языке наличествует "базовое множество семантических примитивов, элементарных смыслов", из которых язык потенциально может выстроить сколь угодно большое количество понятий, специфических для данной культуры, путем их комбинирования в различные конфигурации [1, 36]. А.А. Залевская говорит об информационной базе мышления, которая представляет собой совокупность дискретных ментальных единиц, упорядоченных в сознании, или концептосферу [8, 22].

Таким образом, на общие принципы устройства психики человечества накладывается национальная специфика культуры каждого отдельного народа, что выражается в создании когнитивной картины мира конкретного языкового социума.

Когнитивная картина мира или концептосфера представляет в сознании личности систему и оказывает влияние на восприятие личностью окружающей действительности. Она организует классификацию элементов действительности, приемы ее анализа, экспликацию причинно-следственных связей, прогнозирование явлений, а также играет важную роль в упорядочивании чувственного и рационального опыта личности для его хранения в памяти. Обладая национальными характеристиками, когнитивная картина

обнаруживается в едином менталитете, общих моделях поведения в стереотипных ситуациях, в высказываниях, поговорах, идиомах [8, 11].

Концептосфера любого языка реализуется в языке, наполняя его семантическое пространство. Иначе говоря, концепты выражаются номинативными, функциональными и образными средствами и являются совокупностью представлений народа о действительности на определённом этапе развития, зафиксированных в единстве языка, или языковую картину мира [8, 24]. По своим масштабам концептосфера значительно шире языковой картины, поскольку язык не способен отразить всё содержание сознания личности. Многие концепты не находят лингвистического способа вербализации. Они остаются в сознании на уровне ассоциаций, либо выражаются неязыковыми средствами, например, с помощью мимики или жестов [8, 25]. В этом состоит принципиальное отличие языковой картины мира от когнитивной. Объединяющим моментом для концептосферы и её реализацией в семантическом пространстве языка является национальная специфика. Идиоэтническая составляющая культуры данного народа может проявиться в группировании сходных концептов по разным признакам или в различных моделях вербализации [8, 24]. Таким образом, именно сопоставительное рассмотрение семантических пространств различных языков позволяет увидеть и то общее, универсальное для всего человечества, и то национальное, специфическое, что привносит в язык культура.

Единицами концептосферы являются концепты. Концепт сочетает в себе и рациональное (лингвистическое), и иррациональное (культурологическое) начала. В лингвокогнитивном аспекте концепт определяется как некое мыслительное объединение в сознании человека, способное скапливать информацию и моделироваться в наглядно-чувственные или логизированные структуры – сцены, образы, представления, понятия, схемы, картины, сценарии.

В лингвокультурологическом аспекте концепт понимается как "сгусток культуры в сознании человека" [6, 40]. Культурные концепты, по замечанию Д.С. Лихачёва, существуют не сами по себе, а в определенной "идиосфере", формирование которой обусловлено культурным опытом [4, 282].

В настоящее время лингвисты приходят к выводу о пользе интеграции двух подходов, поскольку лингвокогнитивный и лингвокультурологический аспекты не исключают друг друга, а являются взаимосвязанными. Концепт как ментальное образование в сознании индивида является проекцией концептосферы социума и, в конечном счете, культуры.

Концепты неоднородны, они взаимоорганизуются в иерархическую систему в зависимости от своей значимости. В концептосфере любого языка существуют определенные "центральные точки", "ключевые слова", вокруг которых группируются целые области культуры и которые служат базисом, первоосновой для образования менталитета и мировоззрения целого народа. А. Вежбицкая сравнивает их с концами нити в спутанном клубке шерсти, потянув за которые можно проникнуть в глубинные культурные пласты нации [2, 35]. В качестве примера исследователь приводит концепты "судьба", "душа", "тоска", являющиеся значимыми для русского менталитета. Однако методика для признания того или иного концепта ключевым не выработана, и многие вопросы остаются дискуссионными. Возможными критериями, которые могут определить важность концепта, А. Вежбицкая называет следующие принципы: принцип культурной разработанности (то есть слово должно представлять определенную важность для существования данного народа) и принцип частотности [2, 35]. Однако, эти критерии носят приблизительный характер, и невозможность применения какого-либо из них не говорит о том, что тот или иной концепт нельзя признать ключевым. Например, слово может быть показательным для данной культуры, не будучи широкоупотребительным. Сама А. Вежбицкая говорит об этом следующее: "дело не в том, как "доказать", является ли то или иное слово одним из ключевых слов культуры, а в том, чтобы, предприняв тщательное исследование в какой-то части таких слов, быть в состоянии сказать о данной культуре что-то существенное и нетривиальное" [2, 36].



В таком случае, в решении вопроса о признании концепта ключевым исследователю следует полагаться на свою интуицию и здравый смысл.

Таким образом, сравнительное исследование концептосфер разноязычных народов с целью построения национальных когнитивных картин мира остаётся актуальным на сегодняшний день по нескольким причинам. С одной стороны, сопоставление когнитивных картин позволяет лингвисту понять то, как язык отражает стоящую за ним культуру, и ярче продемонстрировать специфичность отдельно взятого языка. С другой стороны, подобные исследования подчеркивают единство всего человечества, выражающееся в наличии универсальных концептов.

#### Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
3. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2001.
4. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН. Сер. лит-ры и языка. 1993. № 1. Т. 52.
5. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа "Языки русской культуры", 1997.
7. Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // НТИ. Сер. 2. Информационные процессы и системы. 1992. № 3.
8. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002.

*Н.Н. Князева*

#### **СИСТЕМА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Образовательная система Удмуртии, являясь подсистемой общего образовательного пространства Российской Федерации, отражает как общие закономерности развития образовательного процесса в стране, так и его региональные особенности. В качестве основных характеристик образовательной системы республики рассматриваются следующие: гуманизация и гуманитаризация образования; дифференциация образовательных систем; дифференциация подходов к управлению образовательными системами; дифференциация материально-технического и информационного обеспечения образовательных учреждений; дифференциация образовательных потребностей педагогических кадров и возможной их реализации.

Современные условия приводят к необходимости создания такой образовательной среды, в которой педагог: познает современное многообразие систем педагогической деятельности; осуществляет выбор системы деятельности; осваивает в выбранной системе методологию и методику деятельности; получает учебно-методическую, научно-методическую помощь и психологическую поддержку в практической деятельности.

ИПК и ПРО – центр последиplomного образования в республике. В Удмуртской Республике сложилась система повышения квалификации педагогов и руководителей на основе принципа "один регион – один институт повышения квалификации". Такая система обеспечивает ИПК и ПРО естественную монополию в этом секторе образовательных услуг.

ИПК и ПРО является также и основным центром научно-методического обеспечения образовательных учреждений региона.

Являясь основным структурным звеном региональной системы общего и профессионального начального образования, ИПК и ПРО осуществляет научно-методическое обеспечение развития регионального образования по заказам Министерства народного образования УР. При этом Министерство выступает в роли государственного заказчика образовательной политики, а отношения с муниципальными органами образования строятся на договорных и партнерских началах.

ИПК и ПРО осуществляет подготовку и переподготовку кадров для работы в условиях меняющегося инновационного образования, удовлетворяя информационно-аналитические потребности системы образования в регионе.

Целью Программы развития института и всех его подструктур является создание условий для подготовки квалифицированного специалиста сферы образования в рамках модернизации системы, ориентированного на смежные области деятельности, способного к эффективной работе по специальности, а также повышение удельного веса и значимости практико-ориентированных научных исследований, способствующих успешной модернизации процессов образования в республике.

Таким образом, основными задачами и приоритетными направлениями, которыми руководствуются все структурные подразделения института в своей практической деятельности, являются: реализация государственного заказа на повышение квалификации работников образования не реже, чем один раз в пять лет в установленных учредителем объемах; реализация государственного заказа на профессиональную переподготовку работников образования в соответствии с потребностями системы образования в регионе; участие в системе маркетинга в образовательном пространстве УР; участие в системе мониторинга качества образования курируемой области (в том числе ЕГЭ); предоставление информационно-образовательных услуг в соответствии с запросом учительской аудитории; разработка персонифицированной системы повышения квалификации педагога на основе индивидуального выбора программы дополнительного профессионального образования; развитие научных исследований и разработок, оказывающих влияние на укрепление кадрового и технологического уровня современного образования; внедрение механизма долевого участия районных органов управления образованием, образовательных учреждений и иных заинтересованных лиц в экспериментальных исследованиях и повышении квалификации педагогических работников региона.

В соответствии с вышеизложенным *первым направлением* в работе кафедры филологии института (иностраный язык) является повышение квалификации учителей. В связи с этим составлена Образовательная программа повышения квалификации учителей иностранного языка школ республики, которая разработана на основе "Требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ" (МО РФ № 1221), содержания учебных программ школы, опыта проведения курсов повышения квалификации в рамках ИУУ УР (Института усовершенствования учителей Удмуртской Республики) и других подобных учреждений. Программа ориентирована на многоуровневую структуру образования и рассматривается как основа для разработки учебных планов курсов повышения квалификации учителей иностранного языка.

Программа построена по блочно-модульному принципу, что обеспечивает гибкость и вариативность рабочих программ, учебных и учебно-тематических планов конкретных курсов в зависимости от их типа, продолжительности, категории слушателей, их подготовленности и запросов.

Содержание Программы ставит целью: содействие профессиональному росту педагога, оказание квалифицированной помощи в подготовке к аттестации; информирование учителей об инновационных процессах в отечественной и зарубежной методике; ознакомление с передовым педагогическим опытом; овладение новыми методами и формами модернизации учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам.

Учитель ИЯ должен овладеть как теоретическими знаниями, так и практическими умениями и навыками. В связи с этим в Программе выделены 7 крупных блоков, в каждом

из которых представлено несколько модулей с подробным описанием их содержания. Это такие блоки как: теоретические основы обучения ИЯ; новые технологии в обучении ИЯ; раннее обучение ИЯ; организация и содержание методической работы; обучение ИЯ по действующим и новым УМК; лингвострановедение; совершенствование коммуникативной компетенции.

Для осуществления обратной связи со слушателями курсов в Приложении к программе представлены: диагностические анкеты разных типов; образцы заданий для практических занятий по методике; образцы контрольных заданий по практике языка (тексты, тесты, коммуникативные задачи-ситуации), тематика сочинений; тематика рефератов по методике и организации работы в МО и НОУ (научное общество учащихся); литература по различным образовательным областям.

*Вторым приоритетным направлением* в работе кафедры филологии ИПК и ПРО УР (иностраннй язык) являются курсы профессиональной переподготовки. В последние годы сохраняется негативная тенденция сокращения в школах изучения немецкого и французского языков. Кроме того, современная демографическая ситуация в Удмуртии, малочисленность детей школьного возраста вынуждает многих учителей (особенно, сельских) приобретать вторую педагогическую специальность. Поэтому на рынке образовательных услуг Программа по квалификации "Учитель английского языка" актуальна и востребована. Данная Образовательная программа предназначена для профессиональной переподготовки специалистов, имеющих базовое высшее педагогическое образование. Целью реализации образовательной программы (согласно Типовому положению об образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования (повышение квалификации специалистов № 610 от 25.06.95) является подготовка специалистов для выполнения нового типа профессиональной деятельности в сфере общего среднего и начального образования по квалификации " Учитель английского языка" (согласно лицензии № 21 серия Б-032944 от 20.01.2000).

Настоящая Программа профессиональной переподготовки разработана на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 033200 Иностраннй язык, квалификация "Учитель иностранного языка", утвержденного МО РФ № 2571 от 29.06.2000 г., приказ № 412 пед/сп., и в соответствии с "Положением о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов", утвержденном приказом МО РФ № 2571 от 06.09.2000 г.

Учебный и учебно-тематический планы разработаны в соответствии в приказом МО РФ от 18.06.97 № 1221. В них раскрываются содержание, формы обучения и виды контроля, а также сроки прохождения программы по сессиям.

Программа рассчитана при очно-заочной форме обучения на 1.856 часов трудоёмкости, в том числе 836 аудиторных часов и 1.020 часов самостоятельной работы.

Основной акцент при формировании содержания образовательной программы сделан на изучение дисциплин обще-профессиональной (ОПД) и предметной подготовки (ДПП). В блок ДПП включены все языковые дисциплины (кроме предмета "Теория практики перевода"): история языка, теоретическая фонетика, лексикология, теоретическая грамматика, стилистика, лингвострановедение и страноведение, сравнительная типология.

Основную часть занятий занимает практический курс английского языка, включающий три главных раздела: практическая фонетика, практическая грамматика, практика устной и письменной речи. Программа этой дисциплины четко ориентирована на будущую профессию школьного учителя английского языка. Учебным пособием этого курса являются действующие УМК 5-11 классов авторов В.П. Кузовлева, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудовой и др. и учебные пособия зарубежных издательств (Лонгман, Оксфорд), которые отражают современные реалии жизни страны изучаемого языка, глубоко информативны и достаточно сложны.

Самостоятельная работа слушателей, предусмотренная планом, осуществляется как во время сессий, так и в межсессионный период. Разработано 6 межсессионных контрольных работ, в которых особое место занимает домашнее, индивидуальное чтение.

Рабочая программа "Теория и методика обучения иностранным языкам" сочетает два раздела: общая методика, которая ориентирована на написание слушателями курсов выпускной квалификационной работы, и частная методика, которая посвящена вопросам технологии обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе. Эта программа также основана на Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Программа рассчитана на учителей, не имеющих или имеющих небольшой опыт преподавания английского языка, и состоит из 90 часов аудиторных занятий, 60 часов самостоятельной работы, 3-х недельной педагогической практики.

Основной целью курса методики преподавания английского языка является подготовка учителей, способных преподавать английский язык на хорошем уровне в начальной и средней общеобразовательной школах.

По окончании курса обучения слушатели должны: знать основы общей методики (цели обучения, методы, принципы, содержание, средства, приемы); знать основы психологии обучения иностранным языкам; иметь представление об УМК по английскому языку (основных и альтернативных); знать особенности и владеть технологией обучения по УМК авторов В.П. Кузовлева, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудовой и др.; владеть технологией обучения различным видам чтения, письменной и устной речи; владеть технологией проектной методики; уметь планировать урок в соответствии с современными требованиями методики и психологии; владеть навыками анализа своих уроков и уроков коллег; владеть терминологией ведения урока на английском языке; понимать роль национально-регионального компонента в обучении иностранному языку; уметь соотносить языковой материал учебника и дополнительный материал по региональной проблематике.

Для осуществления текущего и итогового контроля знаний, умений и навыков слушателей курсов в Приложении к программе представлены: задания по отдельным разделам методики; задания для межсессионной контрольной работы; критерии оценки МСК; тест по методике; задания для сессионных зачетов; билеты для практических занятий по методике; билеты для экзамена по методике; критерии оценки экзамена по методике; тематика выпускных квалификационных работ.

Для оказания методической помощи слушателям в ходе самостоятельной работы в Приложении даны следующие рекомендации: как писать межсессионную контрольную работу; рекомендации по педагогической практике (дневник педагогической практики, схема самоанализа и анализа урока и внеклассного мероприятия); как писать выпускную квалификационную работу по методике; технические требования к оформлению ВКР; как защитить выпускную квалификационную работу; рекомендации по написанию отзыва и рецензии на ВКР; критерии оценки ВКР.

Государственная итоговая аттестация слушателей осуществляется в соответствии с "Рекомендациями по итоговой государственной аттестации слушателей образовательных учреждений дополнительного профессионального образования" (Письмо МО РФ от 21.11.2000 г. № 33-35-172 ин/ 35-29) и включает в себя следующие виды аттестационных испытаний: комплексный экзамен по английскому языку; защита выпускной квалификационной работы по методике обучения английскому языку.

За время работы Курсов профессиональной переподготовки с 2000 г. по 2005 г. выпущено 47 учителей английского языка. В настоящее время создается программа наблюдения за эффективностью курсов профессиональной переподготовки. Уже можно отметить некоторые положительные тенденции. Так, 7 человек получили Первую категорию по специальности "Учитель английского языка", 2 человека прошли обучение на курсах по новым технологиям, где основным языком общения был английский язык, 5 человек были руководителями педагогической практики слушателей курсов профессиональной переподготовки.

## **О ВОСПРИЯТИИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА (СИНТАКСИКО-ПРОСОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)**

Данная статья является своего рода попыткой систематизировать результаты эксперимента по восприятию удмуртских вопросительных предложений и экспериментальным путем подтвердить наличие выявленных групп и типов вопросительных предложений в результате анализа художественных произведений на удмуртском языке.

В данном сообщении представлены результаты аудиторского анализа 106 удмуртских вопросительных предложений, произнесенных двумя дикторами, владеющих нормативным удмуртским произношением (У1 и У2).

Аудиторами были студенты-филологи удмуртского отделения филологического факультета УдГУ (20 человек). Аудиторам в случайном порядке предъявлялись изолированные удмуртские вопросительные предложения. Перед аудиторами ставилась задача – определить вид вопросительного предложения методом вынужденного выбора. Метод вынужденного выбора заключается в том, что аудиторы из предложенного им перечня вопросительных предложений (нейтральный вопрос, переспрос, риторический вопрос, вопрос-побуждение, вопрос-удивление, вопрос-сомнение, вопрос-предложение, вопрос-подтверждение) должны были выбрать один вид вопроса, соответствующий предъявленному предложению. В целом, данные по дикторам почти не различаются – общий средний процент правильного опознания в чтении обоих дикторов составил 84%.

Эксперимент по восприятию позволил выявить, что те нейтральные вопросительные предложения и модально-эмоциональные вопросы, в которых, наряду с интонацией, показателем вопросительного значения выступали лексические средства (вопросительные слова и частицы, отрицание, лексический элемент типа "говорить"), опознавались аудиторами однозначно. Вопросительные же предложения, оформленные только интонационно, опознавались аудиторами неоднозначно (ср.: средний процент опознания фраз с лексико-грамматическими показателями в чтении У1 равен 91%, в чтении У2 – 90%; без каких-либо лексических показателей – в чтении У1 – 52%, в чтении У2 – 58%).

В чтении обоих дикторов среди неоднозначно воспринятых предложений хуже всех опознается переспрос, который аудиторы в большинстве случаев принимают за вопрос-удивление. Это характерно как для переспроса с вопросительным словом и частицей, так и для переспроса без лексических показателей (см. Табл. 1 и 2). Видимо, это можно объяснить сходством мелодического рисунка, реализующегося в узком мелодическом диапазоне верхнего регистра, о чем свидетельствуют данные как слухового, так и инструментального анализа. Различие данных видов вопросов заключается в их темповых характеристиках: вопросу-удивлению свойственен более медленный темп с заметным увеличением длительности главноударного слога, в отличие от быстрого темпа в переспросе.

Как показали результаты аудиторского анализа, различия только в темповых характеристиках являются недостаточными для разграничения переспроса и вопроса-удивления. Достаточным условием для их разграничения должен, видимо, служить контекст. Обратная замена (замена вопроса-удивления на переспрос) встречается значительно реже и только в вопросе без частиц. Можно предположить, что вопрос-удивление из этой пары вопросов оказывается менее контекстно зависимым, чем переспрос, так как средний процент правильного опознания вопроса-удивления выше, чем средний процент опознания переспроса (ср.: 90% для обоих дикторов, 57% в чтении У2 и 55% в чтении У1).

В чтении обоих дикторов хуже, по сравнению с другими видами вопросов, аудиторы опознают вопрос-побуждение: средний процент правильного опознания у обоих дикторов равен 75%. Вопрос-побуждение с вопросительной частицей и без вопросительного слова и частицы в чтении обоих дикторов часть аудиторов воспринимает как нейтральный вопрос

(20% и 30%), что, по всей вероятности, связано с близостью мелодических характеристик данных видов вопросов: как для вопроса-побуждения с вопросительной частицей и без вопросительной частицы, так и для нейтрального вопроса такой же лексико-грамматической структуры, что и вопрос-побуждение, характерно восходяще-нисходящее движение основного тона. Однако вопрос-побуждение отличается от нейтрального вопроса большей громкостью произнесения глагола, что связано с наличием в вопросе-побуждении повелительной формы глагола.

Следует отметить, что в удмуртском языке повелительная форма глагола может встречаться и в нейтральном вопросительном предложении. В отличие от вопроса-побуждения глагол в этом случае не выделяется громкостью произнесения вследствие того, что основное значение этого типа вопросительного предложения – вопросительное, и оно выражается, кроме интонации, частицей "а", присоединяющейся к глаголу и является выразителем вопросительного значения. Частица "а" снимает необходимость увеличения громкости в нейтральном вопросе. В вопросе-побуждении частица "а" обычно присоединяется не к глаголу, а к отрицательной частице "уд", ср.: нейтральный вопрос: Ти уд мынэ-а? (Вы не пойдете ли?) и вопрос-побуждение: Ти уд-а мынэ? (Не пойдете ли вы?). Именно эти различительные признаки вопроса-побуждения и отрицания с частицей "а", отличающие его от нейтрального вопроса, позволили большинству аудиторов опознать вопрос-побуждение правильно (в среднем в 75% случаев у обоих дикторов).

Неоднозначно воспринимают аудиторы и вопрос-предположение с логическим ударением типа: Со толон берытскиз? (Он вчера вернулся?). Логическое ударение в данном случае служит средством выражения предположения. В 70% случаев вопрос-предположение с логическим ударением был опознан правильно, так как для данного вида вопросительного предложения характерно произнесение его в узком мелодическом диапазоне верхнего регистра с усилением словесного ударения выделенного слова и увеличением длительности этого слова. В 30% случаев вопрос-удивление был принят за нейтральный вопрос, оформленный только интонационно. Возможность такой замены объясняется близостью мелодического рисунка вопроса-побуждения (восходящее движение основного тона) к нейтральному вопросу без лексических показателей.

Как показали результаты аудиторского анализа, с точки зрения взаимодействия лексико-грамматических и интонационных средств языка, аудиторы правильнее опознают вне контекста те вопросительные предложения, в которых вопросительное и модально-эмоциональное значение в большей степени выражается при помощи лексических показателей (см. табл. 1). Вопросительные предложения, различающиеся только интонационными средствами (мелодический диапазон, темп, длительность), опознаются аудиторами в этих же условиях хуже.

Таблица 1

Средний процент правильного опознания удмуртских вопросительных предложений с лексическими показателями и без лексических показателей

Дикторы	Вопросы с лексическими показателями	Вопросы без лексических показателей
У1	91	52
У2	90	58

Если рассмотреть восприятие удмуртских вопросительных предложений по группам (нейтральные вопросы, формально-вопросительные предложения, модально-эмоциональные вопросы), то выделяется более надежное опознание нейтральных и модально-эмоциональных вопросов, в отличие от формально-вопросительных предложений (см. табл. 2).

Средний процент правильного опознания удмуртских вопросительных предложений по группам

Дикторы	Нейтральные вопросы	Формально-вопросительные предложения	Модально-эмоциональные вопросы
У1	90	71	91
У2	86	72	90

Как видно из таблиц № 1 и № 2, вопросы с лексическими показателями и модально-эмоциональные вопросы опознаются аудиторами одинаково хорошо. Но, в отличие от первых, в группе модально-эмоциональных вопросов хорошее опознание достигается не только за счет лексических показателей вопросительного и модально-эмоционального значения, но и за счет особой эмоциональной интонации, характерной для этой группы вопросов, особенно в тех случаях, когда наблюдается полное отсутствие каких-либо лексических показателей (например, вопрос-удивление).

В целом, вопросительные предложения удмуртского языка, несмотря на неоднозначное восприятие некоторых их видов, опознаются аудиторами хорошо, что позволяет говорить о реальности существования в удмуртском языке выделенных видов вопросов и возможности довольно хорошего опознания их носителями языка вне контекста.

*Д.И. Медведева*

### **БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ЗНАКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ РОССИЙСКИХ КУЛЬТУРНЫХ НОРМ**

Одним из компонентов языкового образования является изучение аутентичных общественных знаков, под которыми мы понимаем объявления, вывески, предписывающие и информирующие знаки. Сопоставление знаков, относящихся к родной культуре, с их иностранными эквивалентами дает возможность по-иному взглянуть на собственную культуру и осознать ее особенности, которые ранее представлялись само собой разумеющимися.

По данным нашего исследования, общественные знаки в русскоязычном и немецкоязычном культурных пространствах подразделяются на две группы. К первой группе относятся "интернациональные" знаки, то есть встречающиеся в обеих рассматриваемых нами культурах. Например, как в России, так и в Германии имеются объявления, запрещающие курение в общественных местах, содержащие правила парковки транспорта, ограничивающие доступ посторонних на стройки, промышленные предприятия, в служебные помещения.

В данной статье дается обзор российских общественных знаков, относящихся ко второй группе, то есть не имеющих эквивалентов и аналогов в немецкой культуре.

По нашему мнению, безэквивалентность общественных знаков объясняется:

- особенностями климата, быта, условий жизни;
- особенностями менталитета, традиций, культурных норм.

Первую группу причин можно проиллюстрировать следующими объявлениями:

*Стоянка авто запрещена / Опасность схода снега с крыши!*

*Осторожно! Возможно падение снега и льда с крыши.*

*К ледяной статуе близко не подходить / ОПАСНО.*

В России предупреждающими знаками снабжены лишь места, представляющие наибольшую опасность для жизни людей, чаще всего – падения снега и льда с крыш; в климатических условиях Германии необходимость в подобных объявлениях отсутствует. Гололедица является зимой в России настолько повсеместным и обыденным явлением,

что нет необходимости снабжать скользкие участки пешеходных дорог специальными объявлениями по образцу германских:

*Kein Winterdienst.*

*Dieser Weg wird bei Glatte nicht gestreut.*

Большую часть года неотъемлемой "деталью интерьера" различных учреждений в России являются объявления типа "в верхней одежде не входить". Данные знаки отличает широкая лексическая вариативность, имеющая целью оптимальное осуществление функции воздействия:

*Входить в отделы Национальной Библиотеки УР в верхней одежде...запрещается.*

*В верхней одежде не входить! Идет обследование.*

*Вход в зал в верхней одежде запрещен.*

*Студенты! В верхней одежде на занятия не приходите.*

Вероятно, частотность и значимость данного вида объявлений в России также связана с климатическими условиями: продолжительностью зимнего периода и необходимостью носить теплую меховую одежду, а также с определенными особенностями функционирования гардеробов.

На дверях подъездов российских многоквартирных домов, снабженных замками, при необходимости вывешиваются объявления типа "просьба дверь не закрывать /ждем врача" или "дверь, пожалуйста, не закрывайте /ждем мастера". Они отражают российские жилищные особенности и были бы невозможны, например, в Германии, где во всех подъездах многоквартирных домов установлены домофоны.

Данные общественные знаки выражают волю / просьбу частного лица по отношению к таким же частным лицам (автор и адресаты знака являются равноправными). В большинстве случаев в этих знаках в эксплицитной форме присутствует компонент вежливости ("просьба", "пожалуйста") и дается обоснование просьбы ("ждем мастера", "ждем врача"). По нашим данным, в российской действительности отсутствуют случаи, где воля частных лиц по отношению друг к другу выражалась бы в более категоричной форме запрета (*Дверь закрывать запрещено*). В отличие от России, в культурном пространстве Германии воля частных лиц – к примеру, нежелание получать по почте рекламную продукцию – может быть выражена как просьбой (*Bitte keine Reklame*), так и запретом (*Reklame einwerfen verboten*). По мнению многих исследователей, в частности Б. Нусса, волеизъявление частного лица расценивается не как ограничение личных свобод, но как акт повиновения, необходимый для поддержания порядка (*Ordnung*), являющегося ключевым концептом в немецкой культуре [2].

Рассмотрим примеры общественных знаков, культурная специфика которых обусловлена традициями и менталитетом.

Весьма частотными в нашей стране являются знаки, содержащие клише "администрация ответственности не несет". Они встречаются возле камер хранения в супермаркетах, в гардеробах театров, дворцов культуры, поликлиник, учебных заведений и в других общественных местах. Например:

*За ценные вещи, оставленные в сумках, карманах, рукавах верхней одежды, администрация ответственности не несет.*

*За оставленные без присмотра вещи администрация ответственности не несет.*

В немецком языке существует устойчивое выражение *auf eigene Gefahr* (буквально – на собственный риск), которое можно рассматривать как частичный эквивалент вышеназванного русского клише. Так, например, под знаком "*Parken auf eigene Gefahr*" следует понимать, что стоянка не охраняется. Часть дороги или ступеньки, не очищаемые зимой от снега и льда, снабжаются табличкой: "*Kein Winterdienst / Benutzung auf eigene Gefahr*". Оба клише подразумевают, что данное действие может иметь негативные последствия для человека, его совершающего (утрату имущества или травму). Но немецкое "*auf eigene Gefahr*" в эксплицитной форме подчеркивает личную ответственность индивида за свои действия, в то время как русское "администрация ответственности не несет" имплицитно содержит ту же идею, хотя выражает ее в форме



отрицательного суждения. Таким образом, данные объявления подтверждают тезис о существовании тенденции к имплицитности в российском коммуникативном стиле и к эксплицитности выражения в немецком коммуникативном стиле [1].

Единичное, но тем не менее показательное предупреждающее объявление "*Уважаемые покупатели! Будьте бдительны... Участились случаи краж личного имущества граждан. Только Вы в состоянии уберечь свое добро*" являет собой яркий контраст с немецкими знаками, также относящимися к сфере торговли, но предупреждающих не покупателей, а потенциальных воров о мерах наказания в случае кражи:

*Dieses Objekt ist videoüberwacht.*

*Jeder Diebstahl wird sofort zur Anzeige gebracht.*

Главная композиционная особенность русских предписывающих знаков, практически отсутствующая в их немецких и английских эквивалентах – это наличие обращения. Наиболее распространенным вариантом обращения является сочетание прилагательного "Уважаемые" с обозначением профессии или социальной роли адресатов данного знака (посетители, покупатели, клиенты, гости, зрители, учителя, водители, пациенты). Наличие обращения свидетельствует об ориентации на адресата, характерной для русского коммуникативного стиля; немецкие знаки в большей мере ориентированы на содержание объявления.

В любой культуре имеется небольшой процент общественных знаков, которые построены в расчете на фоновые знания представителей данной культуры, в связи с чем они являются безэквивалентными. Данные знаки часто содержат юмор или иронию. Так, например, знак на двери кабины междугородного автобуса "*Землю – крестьянам / Заводы – рабочим / Деньги – водителю*" содержит аллюзию на большевистский лозунг, хорошо известный россиянам, но непонятный для иностранцев, не владеющих фоновыми знаниями.

Проанализированные в данной статье примеры российских объявлений позволяют выявить отличия норм, традиций, быта в России на фоне их сопоставления с общественными знаками, существующими в Германии.

## Литература

1. Nuss Bernard. Das Faust Syndrom: Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen. Bonn: Bouvier, 1993.
2. House Juliane. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm)

*Т.С. Медведева*

## **КУРС "ВВЕДЕНИЕ В МЕЖКУЛЬТУРНУЮ КОММУНИКАЦИЮ" КАК КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Происходящий в настоящее время процесс реформирования системы высшего образования, основой которого является Болонская декларация, предполагает, как известно, создание единого образовательного пространства, введение модульной системы обучения и системы перезачета учебных курсов, предоставление студентам возможности обучаться в течение семестра в зарубежных вузах и многое другое.

Перечисленные факторы свидетельствуют о том, что межкультурное образование становится велением сегодняшнего дня для всех студентов, вне зависимости от избранной специальности.

Не вызывает сомнения, что всё языковое образование должно быть ориентировано на межкультурную коммуникацию, приобретение межкультурной компетенции в процессе

изучения иностранных языков. Однако, несомненной является также значимость специального курса, который аккумулирует данные научных исследований различных областей гуманитарного знания (этнопсихологии, культурологии, социологии, лингвистики и других) в единую научную парадигму и является основой для получения специфических знаний о культуре и коммуникации, развития способности к адекватной интерпретации коммуникативных ситуаций и к смене перспективы в межкультурной коммуникации, а также для выработки стратегий межкультурного взаимодействия, приобретения способности к эмпатии и толерантному отношению к чужим культурам.

Думается, что таким курсом и должен быть курс "Введение в межкультурную коммуникацию". Представляется необходимым его прочтение для всех студентов, обучающихся иностранным языкам: как для будущих переводчиков, так и для будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

Основанием для данного положения служит опыт Люнебургского университета, являющегося университетом-партнером УдГУ. Необходимость межкультурного образования для учителей Германии объясняется сложившейся на настоящий момент в этой стране ситуацией, которую можно охарактеризовать как создание мультикультурного общества, чему способствовал ряд исторических причин.

Для Германии второй половины XX века характерными являлись миграционные процессы, обусловленные предоставлением в Германии политического убежища для лиц разных национальностей, приглашением в Германию на работу значительного количества иностранных рабочих (прежде всего турков, итальянцев, греков), а также переселением на постоянное место жительства больших групп этнических ("российских") немцев из стран СНГ. Таким образом, многие федеральные земли Германии являются полиэтническими и мультикультурными регионами. Состав классов в школах является также многонациональным, что делает очевидной необходимость межкультурного образования для учителей школ.

В связи с изложенными обстоятельствами в университетские программы подготовки учителей (и не только учителей немецкого и иностранных языков) включается в качестве обязательного компонента учебный курс, посвященный проблемам межкультурной коммуникации.

По приглашению Люнебургского университета автору статьи была предоставлена возможность разработки и в течение одного учебного семестра прочтения данного курса для немецких студентов – будущих учителей школ. Таким образом, курс лекций и семинаров "Введение в межкультурную коммуникацию" был разработан в Германии и базируется, в основном, на трудах зарубежных ученых – А. Томаса, А. Вежбицкой (определения культуры и культурных стандартов), К. Оберга (понятие и модель культурного шока и его стадий), Р.Д. Льюиса (классификация культур), Г. Хофстеде (манифестации межкультурных различий: 4-х уровневая модель), К. Кнаппа (коммуникативные сбои на уровнях вербальной, паравербальной и невербальной коммуникации), Ю. Хаус (сопоставительный анализ и выявление межкультурных различий в англоязычной и немецкоязычной коммуникации) и многих других.

Апробация данного курса в Люнебургском университете показала, что наибольший интерес у студентов вызывало обсуждение таких тем, как "Стереотипные представления об отдельных национальностях", "Культурный шок и проблема его преодоления", "Коммуникативные неудачи и конфликты в межкультурной коммуникации, их причины и стратегии их преодоления".

После апробации в Германии данный курс был дополнен материалом исследований отечественных ученых, прежде всего С.Г. Тер-Минасовой, Д.Б. Гудкова, Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попкова, А.П. Садохина, а также материалом исследований автора.

В настоящее время занятия по курсу "Введение в межкультурную коммуникацию" проводятся на четвертом курсе переводческого отделения. Однако, учитывая его значимость как компонента межкультурного образования, представляется необходимым предложить указанный курс вниманию всех студентов, изучающих иностранные языки, в

том числе будущих учителей и преподавателей. В связи с тем, что Удмуртия является полиэтническим регионом и процесс миграции разных этнических групп из стран СНГ характеризуется возрастающей интенсивностью, весьма актуальна в настоящий момент основная задача курса – проведение идеи культурного релятивизма и воспитания толерантного отношения к чужим культурам.

*А.Х. Мерзлякова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

(на материале французской прессы)

Все тексты можно разделить на несколько групп: 1) научные тексты; 2) публицистика (сейчас это тексты масс-медиа, т.е. газеты, журналы, телевидение, радио) и общественно-политические тексты; 3) технические тексты; 4) произведения художественной литературы.

Каждый из этих жанров обладает своими стилистическими особенностями, которые требуют особого подхода при переводе.

*Газетно-публицистические тексты.*

Масс-медиа выполняют две функции – информационную и воздействующую. Взаимодействие этих функций обуславливает первый признак газетно-публицистического стиля: стандарт и экспрессию. Высокая стандартизованность обусловлена экстралингвистическими причинами – стремлением к документальности изложения, повторяемостью тематики, оперативностью в подготовке материалов, ограничением в связи с этим поисков экспрессивно-образных средств выражения. Стандартизованность проявляется на лексическом уровне: это употребление терминологических слов и выражений, на морфологическом уровне – особенности употребления частей речи, времен, наклонений, на синтаксическом – закрепленность отдельных конструкций за теми или иными жанрами.

Воздействующий характер прессы требует максимального использования экспрессивных языковых средств. Экспрессивность в публицистике подчиняется основной задаче этого стиля – воздействия на массы с целью побуждения их к активным действиям, а также формирование общественного мнения.

Следующий стилеобразующий признак газетно-публицистического стиля – особая роль субъекта речи (авторское "я"). Субъект выступает не как индивидуум, а как представитель общества, с определенных идеологических позиций. Он старается убедить адресата в чем-либо, сделать его своим единомышленником.

Газетно-публицистический стиль реально воплощается в жанрах. При классификации жанров газетной публицистики учитывается основное социально-коммуникативное назначение публицистики: служить средством информации о событиях внутренней и внешней общественно-политической жизни и выступать в качестве средства оперативного воздействия на массовую аудиторию в политических и идеологических целях. В соответствии с двумя функциями газетно-публицистического стиля выделяются две группы жанров – информационные и аналитические.

*Информационные жанры представлены:* хроникой (*chronique*), заметкой (*note*), отчетом (*enquête*), репортажем (*reportage*), интервью (*interview*).

*Аналитические жанры:* статья (*article*), корреспонденция (*correspondance*), обзор (*aperçu*), комментарий (*commentaire*), памфлет (*pamphlet*), очерк (*essai*), фельетон (*feuilleton*).

Национально-специфические жанры, не имеющие аналогов в русской газете, но представленные во французском языке: *un billet* – краткая заметка – отклик на какое-либо злободневное событие в социальной, политической, культурной жизни страны, обладающая повышенным прагматическим эффектом благодаря включению содержательно-подтекстовой информации; *bulletin* – промежуточное положение между информационным сообщением и комментарием, представляет собой обобщение

политического события и его результатов; *colonne* – информационное сообщение; *écho* – короткая статья, часто написанная в форме аллюзии и нередко в сатирическом тоне, посвященная какому-либо событию.

#### *Информационные жанры.*

Общие черты информационных жанров: официальный, фактический характер сообщения, подача материала от общего к частному, от главного к второстепенному. Официальность достигается использованием особого пласта "хронико-информационной" лексики: *séjour, rendre une visite, accueillir, déclarer, signer un accord*.

Фактологический и конкретный характер обуславливает преобладание родовых слов над видовыми, наличие большого количества собственных имен, терминологической лексики.

Во французском языке информационные сообщения в зависимости от размера имеют следующие названия: краткие – *entrefilet, filet, encadré, dépêche, brève*; подробные – *article informatif*.

*Заметки и информационное сообщение.* Эти тексты информируют в предельно сжатой форме о важном факте, событии внутренней и международной жизни. При этом требования документальности, точности и лаконичности выдвигаются на первый план. В заметке точно указываются имена, должности, даты, место действия, цитируются высказывания официальных лиц.

Заметка посвящается одной теме, в ней сводятся к минимуму употребления социальной оценочности и экспрессии; однако преобладают стандартные средства выражения. Этот жанр публицистики характеризуется более жесткой организацией: сначала излагается наиболее важная информация, затем даются подробные сведения о событии. В качестве субъекта речи нередко выступают информационные агентства, различные источники информации, специальные корреспонденты.

Официальность и фактологичность обуславливают необходимость в точном обозначении, что приводит к употреблению многословных предложений при собственных именах. Перечисляются посты, занимаемые официальными лицами, приводятся названия официальных учреждений и организаций, печатных органов и т.д. В отличие от русских газетных текстов во французских приложения следует за именем собственным: *M.N., chef de la délégation française (Глава французской делегации г-н Н.)*. В информационных материалах, публикуемых во французских газетах, в отличие от русских, часто указываются разнообразные сведения об упоминаемых лицах: возраст, семейное положение, количество детей и т.д.: *Le procès-vedette est celui qui est prévu à partir du 17 avril contre Mme Pfitzner, quarante-trois ans, mère de trois enfants (Процесс, начавшийся 17 апреля, против г-жи Пфитцнер, сорока трех лет и матери троих детей)*.

Констатирующий характер изложения приводит к ослаблению роли глагола и к выдвиганию на первый план имени (номинативность). В сообщениях преобладают глаголы движения (*arriver, quitter, séjourner, résider, visiter*), "событийные" (*se tenir, avoir lieu, se passer*). Употребление непереходных глаголов соответствует организации фактологической информации по принципу "что, где". Из переходных глаголов преобладают глаголы со значением конкретно-результатирующего действия (*signer un communiqué, remettre une note, conclure un accord*). Объект действия воспринимается как совершившийся факт, при этом не уточняется сам процесс достижения действия этого результата. Широко употребляются глагольно-именные сочетания (*prendre une décision, faire une visite, effectuer un séjour*), в которых действие представляется как определенное: основной акцент делается на имя, а глагол служит для отнесения факта к определенному моменту времени.

Чтобы придать сообщаемому факту документальность и объективность, в информационно-публицистических текстах нередко используют цитирование, прямую речь, слова-реалии.

При *переводe* газетно-информационных текстов определяющую роль играют требования русского газетного стиля, необходимость выбирать принятые для данного

типа текстов термины и сочетания слов. В качестве переводческого средства широко используются клишированные эквиваленты. Они большей частью не совпадают с основным словарным значением подлинника: *diminution de la production automobile* – не "уменьшение", а "сокращение производства автомобилей". Сложность передачи клише состоит в том, что многие из них не зафиксированы словарем. Переводчику надо натренировать себя на то, чтобы легко опознавать их в тексте оригинала и представлять себе, что именно в данном контексте обычно используют в языке перевода. Большую опасность представляют "ложные друзья переводчика". Ложный эквивалент – это слово, полностью или частично совпадающее по звуковой или графической форме с иноязычным словом при наличии полной этимологической общности между ними, но имеющее другое значение. Например, *artiste* – не "артист", а "художник", *ignorer* – не "игнорировать", а "не знать" (русский глагол "игнорировать" имеет иное значение: сознательно не обращать внимание), *employés de commerce* – не "коммерческие служащие", а "торговые работники", *véhicules commerciaux* – не "коммерческие машины", а "грузовые машины и автобусы".

Другая сложность перевода газетно-информационных текстов состоит в изобилии фразеологизмов. При их переводе от переводчика требуется предельное внимание, потому что существует такой феномен, как деформация и контаминация фразеологии. Самый простой вариант деформации – неполнота состава. "С кем поведешься..." – так называется одна из статей на политическую тему. В таком случае при переводе, после того, как эквивалент найден, переводчику необходимо воспроизвести принцип неполноты, т.е. оборвать пословицу в тексте перевода, но так, чтобы сохранилась семантика подлинника. Контаминация, т.е. переплетение двух фразеологизмов, вроде: "Не плюй в колодец, вылетит – не поймаешь" требует от переводчика воспроизведения приема. Это всего лишь два приема, на деле вариантов изменения фразеологизмов значительно больше, а задача переводчика – заметить изменение и постараться отразить его в переводе [1, 199].

Как отмечает И.С. Алексеева, особую роль в газетно-информационных текстах играют так называемые модные слова. Это могут быть заимствования из другого языка (чаще из английского: *flash back, office*) или старые слова, но расширившие диапазон сочетаемости (например, стилистика автомобиля, стилистика мебели). Модные слова повышают доверие читателей, подчеркивают актуальность информации. Однако если они не имеют международной популярности, то при переводе на другой язык не будут производить впечатления модных. Переводчик в этом случае может прибегнуть к приему компенсации, т.е. введению в текст перевода модных слов языка перевода, точнее замене при переводе на модные слова в языке перевода [1, 201].

Помимо лексических средств в газетно-информационных текстах широко используются синтаксические средства. Во-первых, это длина и сложность предложения. Короткие фразы позволяют резко увеличить динамику повествования, а контраст коротких и длинных сложных предложений позволяет выделить необходимое. Как правило, выделяется таким образом оценка, заключенная в короткой фразе. Во-вторых, это инверсия, позволяющая выделить в предложении главное. Изредка для усиления эмоциональности используется парцелляция, т.е. отделение части предложения и оформление его как отдельное.

#### Литература

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб., 2001.

*Н.П. Мерзлякова*

#### **О МЕСТЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Традиционно в немецком языке модальными называют группу претерито-презентных глаголов (*Präterito-Präsentia*), т.е. глаголов, у которых в качестве настоящего времени выступает форма сильного претерита: *wissen, dürfen, können, sollen, mögen, müssen, wollen*. Они выделены на основе морфологического признака. С другой стороны, выделенная

исключительно по формальному признаку группа глаголов обладает особой семантикой. Модальные глаголы выражают значения, которые в лингвистике принято называть модальными: возможность, вероятность, желание, необходимость, повеление и т.п.

В немецких грамматиках модальные глаголы, несмотря на особые значения, не находят себе места в семантической классификации глаголов. Эти глаголы рассматриваются с синтаксической точки зрения и трактуются как вспомогательные глаголы модальности (*Hilfsverben der Modalität*). Данное утверждение основано на том, что модальные глаголы не могут самостоятельно образовывать сказуемое, а лишь в сочетании с другими глаголами, выполняющими функцию полнозначных (*Vollverben*). Модальные глаголы входят в состав составного глагольного сказуемого, характеризуя отношение между субъектом действия и действием, выраженным инфинитивом: *Ich muss gehen. Er kann Klavier spielen*. Таким образом, модальные глаголы выражают внутрисинтаксическую или логико-грамматическую модальность в различных её значениях: логическую, онтологическую, деонтическую, аксиологическую.

Наряду со своей первичной основной функцией (определение отношения внутри предложения) модальные глаголы немецкого языка обладают вторичной относительно новой функцией. Они способны выражать модальность всего предложения, т.е. служить для определения отношения самого говорящего к содержанию высказывания в плане оценки его достоверности. Данный вид модальности обозначается как коммуникативно-грамматическая или эпистемическая модальность: *Er muss zu Hause sein. Er kann zu Hause sein*. Модальные глаголы *sollen* и *wollen* во вторичной функции передают косвенное высказывание: *Er soll das mit eigenen Augen gesehen haben. Er will es mal wieder nicht gewesen sein*.

И в первом, и во втором случае лингвисты говорят о грамматизации модальных глаголов как об их основном свойстве [1, 9]. О.И. Москальская рассматривает сочетания модального глагола с инфинитивом как устойчивые словосочетания с грамматической направленностью [2, 87]. При этом она разделяет сочетания с модальными глаголами в первичной и во вторичной функции.

В своей основной функции модальные глаголы образуют грамматизованные устойчивые словосочетания низкого порядка, так как грамматическое значение выражается не структурой словосочетания, а значением корневой морфемы глагола. Данные словосочетания не обладают ни лексическим, ни грамматическим идиоматизмом. Элементом грамматизации у сочетаний этого типа является воспроизводимость первого, формализующего компонента словосочетания, при бесконечной переменности второго: *will machen/fragen/singen/schreiben...* [2, 91], что обеспечивает большой охват лексики и высокую степень типизации.

При рассмотрении модальных глаголов во вторичной функции мы имеем дело с устойчивыми грамматизованными словосочетаниями высшего порядка, они обладают лексической и грамматической идиоматикой, так как лексическое и грамматическое значение целого не выводимо из лексического и грамматического значения составляющих словосочетания.

Однако нельзя говорить о полной грамматизации данных словосочетаний и о включении их в парадигму глагола как аналитических форм наклонения. Это касается, прежде всего, сочетаний первого типа, так как модальные глаголы в данном случае выражают абсолютно иной, чем формы наклонений, вид модальных отношений – отношение субъекта к действию, а не модальность предложения в целом. Но даже при эпистемическом употреблении модальных глаголов нельзя говорить об интеграции их в парадигму наклонения, хотя данные сочетания служат для выражения того же вида модальности, что и глагольные наклонения. Доказательством тому служит возможность изменения модальных глаголов по наклонениям: *Peter muss/müsste/müsse zu Hause sein*. Кроме того, в грамматике современного немецкого языка нет ни одного правила, указывающего на то, что эпистемические варианты модальных глаголов принадлежат к той же парадигме, что и индикатив, и конъюнктив. При отсутствии такого правила связь

между глагольными наклонениями и модальными глаголами в эпистемическом употреблении сводится к тому, что последние выражают различные оттенки достоверности высказывания и могут семантически контрастировать с наклонениями [4, 293]. Более того, модальные глаголы выражают модальность предложения более четко и ярко, чем конъюнктив и кондиционалис. Это происходит потому, что производные значения модальных глаголов всегда в той или иной степени сохраняют связь с основным значением данных глаголов [1, 9]. Различные модальные глаголы способны дифференцировать степень достоверности высказывания: *Er muss/darf/kann/mag zu Hause sein*. Таким образом, не вполне правомерно считать модальные глаголы чисто грамматическими элементами, каковыми являются вспомогательные глаголы.

В пользу неполнозначности модальных глаголов приводится и ряд других аргументов: 1) неполная парадигма модальных глаголов (отсутствие форм императива); 2) ограниченность употребления инфинитивных форм); 3) тесная связь модального глагола с инфинитивом. Данные аргументы опровергает М. Райс [4]. Хотя модальные глаголы и являются претерито-презентными, это не отражается на полноте их парадигмы. Модальные глаголы выступают во всех изменяемых формах со значением времени и наклонения, как в собственном, так и в эпистемическом значении. Несомненно, модальные глаголы не могут образовывать форму императива, однако это обусловлено историей и семантикой данных глаголов, исключающей директивное употребление [4, 291]. Модальные глаголы в эпистемическом употреблении выступают только в изменяемой форме. Употребление их в инфинитиве является аграмматичным: *Peter hat an allem Schuld sein müssen. Peter wird morgen schlafen müssen*. Однако и это обусловлено семантикой, т.к. эпистемические модальные глаголы не могут, например, подчиняться никаким другим модальным глаголам, будь то в основном или эпистемическом значении. М. Райс приводит ряд хотя и редких, но всё же существующих контекстов, в которых возможны инфинитивные формы эпистемических модальных глаголов [4, 294-295]:

*Naja, da hätte sich Peter aber schwer täuschen müssen.*

*Nach allem, was ich weiß, hätte er dann zu Hause sein müssen.*

*Der Verdacht, sich täuschen zu müssen, drängte sich auf.*

*Hans hat mal wieder an allem unschuldig sein sollen.*

*Dann wird Hans es wieder nicht gewesen sein wollen.*

Очевидно, что данные случаи инфинитивного употребления эпистемических модальных глаголов возможны только в определенном семантическом контексте, однако каких-либо грамматических ограничений не существует.

Что касается тесной связи (*Fügungsenge*) модального глагола с инфинитивом, обусловленной их непосредственной связью без частицы *zu*, то М. Райс приводит в качестве контрпримера конструкции *accusativus cum infinitivo*, где в изменяемой форме стоит полнозначный глагол:

*Peter hört seine Frau mit einem Fremden plaudern.*

*Peter fühlt die Wut in sich hochsteigen.* [4, 292]

Опровергая приведенные аргументы, М. Райс приходит к выводу о том, что большинство ограничений, накладываемых на употребление модальных глаголов, имеют семантический, а не синтаксический характер. Согласно этому лингвист рассматривает модальные глаголы как синтаксически полнозначные [4, 299]. Однако не опровергнутым и неопровержимым остается тот факт, что модальные глаголы не могут образовывать простое глагольное сказуемое. Известны случаи, когда некоторые из них употребляются как самостоятельные [3, 13]:

*Er will, dass du dich persönlich entschuldigst.*

*Ich mag Regenwetter nicht.*

*Er weiß und kann sehr viel.*

*Er kann das ganze Gedicht.*

Однако в большинстве случаев употребление модальных глаголов без инфинитива рассматривается как эллиптическое.

Таким образом, модальные глаголы нельзя рассматривать ни как вспомогательные, ни как полнозначные, но как полувспомогательные, служащие модификаторами сказуемого при сохранении собственного семантического значения.

#### Литература

1. Крашенинникова Б.А. Модальные глаголы в немецком языке. М.: Учпедгиз, 1954. 128 с.
2. Москальская О.И. Устойчивые словосочетания с грамматической направленностью// ВЯ М.: Изд-во АН СССР, 1961, №5. С.87-93.
3. Buscha J. Heinrich G. Zoch I. Modalverben. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1989. 55 S.
4. Reis M. Bilden Modalverben im Deutschen eine syntaktische Klasse? // Modalität und Modalverben im Deutschen. Hamburg: Buske, 2001. S. 287-317.

*Н.Ю. Милютинская*

### **КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема определения качества обучения, степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, уровня владения выразительными средствами оформления высказывания является одной из центральных в методике обучения ритмико-интонационной выразительности речи (РИВ) на иностранном языке. В отечественной методике ключевым понятием, отражающим суть данной проблемы, является термин "контроль".

Основываясь на выделенной отечественными методистами [1, 100] системе функций контроля, для обучения РИВ речи мы выделяем следующие функции контроля: собственно контролирующая, оценочная, обучающая, корректирующая, диагностическая, мотивирующая, обобщающая, развивающая, воспитывающая.

Перечисленные функции контроля реализуются в следующих видах контроля: текущий, итоговый, самоконтроль.

*Текущий контроль* призван обеспечивать своевременную обратную связь, способствовать улучшению самого учебного процесса. Он помогает выявить отклонения от запланированной программы действий в ходе учебного процесса и принять оперативные решения по коррекции программы освоения фонетического, языкового материала и овладения навыками выразительности при аудировании, говорении, чтении. При текущем контроле проявляются практически все функции контроля в обучении РИВ речи. Включение тестов текущего и промежуточного контроля в учебные пособия способствует систематичности проведения текущего контроля.

*Итоговый контроль* предназначен для того, чтобы объективно подтвердить достигнутый уровень обученности, определить степень сформированности ритмико-интонационных навыков выразительности по завершении определенного этапа обучения. Итоговый контроль свидетельствует об эффективности программы обучения, выявляет её сильные стороны и недостатки. При итоговом контроле доминирует оценочная функция. Итоговый контроль обычно осуществляется в форме устных и письменных контрольных работ, устных зачетов, тестов.

*Самоконтроль* – это способность человека сознательно оценивать и регулировать производимые им действия. Самоисправление ошибочных действий предполагает наличие внешних и внутренних образцов-эталонов, с которыми сравниваются производимые действия. При обучении иностранному языку внешними эталонами для становления речевых навыков и умений служат правила, речевые образцы, подсказки, комментарии, ключи, инструкции. На их основе создаются внутренние модели – эталоны речевых действий. В результате эффективного функционирования самоконтроля и его составляющих – самонаблюдения, самоанализа, сличения речевых действий с эталонами, самокоррекции и самооценки – достигается безошибочность речи, а уровень



самоконтроля рассматривается как один из показателей степени совершенства умений и навыков. Самоконтроль проявляется в самом факте и характере исправления ошибок, допущенных в речи, развивается параллельно с формированием речевых навыков при наличии контроля со стороны учителя [4, 205; 2, 144–152].

Контроль по формированию РИВ речи может проводиться устно (опрос, собеседование и т.д.), а также в форме наблюдения, тестирования, анкетирования (самоконтроль). *Устный контроль* представляет собой проверку устно-речевой компетенции (сформированности слухопроизводительных навыков, навыков выразительности речи, лексико-грамматических навыков и умений устной речи). Устная форма контроля позволяет выявить такие свойства, как речевая реакция, речевой автоматизм, ритм, интонация, темп, голос. Устный контроль может быть фронтальным (для текущего контроля), индивидуальным (для итогового контроля). Индивидуальная форма устного контроля представляет собой собеседование (тест устной коммуникации, прямое речевое взаимодействие между студентом и экзаменатором с целью определения уровня владения иноязычной речью и средствами выразительности речи). Для проверки сформированности умений в выразительной устной речи (репродуктивной, продуктивной, диалогической, монологической) используются: вопросно-ответная работа, перекодирование информации, устное выступление, сценарии, ролевые игры, обсуждение, устный комментарий.

Наиболее объективные показатели уровня владения ритмико-интонационными навыками выразительности речи по этапам обучения могут быть получены с помощью методических тестов [3, 48]. Методический тест определяется как кратковременное, особым образом организованное контролирующее задание, направленное на установление степени сформированности у студентов определенных навыков и умений и позволяющее получать достаточно объективные данные о соответствующих теоретических знаниях студентов. С помощью фонетических тестов выявляется уровень владения навыками фонетического оформления иноязычной речи и определяется объем теоретических сведений о звуковой системе изучаемого языка. При составлении тестов важно учитывать мотивирующий аспект данной формы контроля: в результате тестирования студент должен убедиться в том, что ему необходимо корректировать свою речь с помощью средств выразительности. В одних случаях – это необходимость быть адекватно понятым, в других – желание воздействовать на собеседника в процессе общения, поскольку результативность и эффективность общения на неродном языке во многом определяется качеством фонетического оформления речи.

Предлагаемая система контроля учитывает дидактические цели, задачи, условия и опирается на содержание и приемы обучения РИВ речи, тем самым способствует положительному влиянию контроля на процесс формирования ритмико-интонационной выразительности речи на иностранном языке.

#### Литература

1. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1993. 370 с.
2. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления// Общая методика обучения иностранным языкам Хрестоматия. М. : Рус. яз., 1991. С. 144-152.
3. Любимова Н.А., Егорова И.П., Федотова Н.Л. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного: Учеб. пособие. СПб., 1993. 92 с.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990, 224 с.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а*

**НОВЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА** (из опыта работы со студентами второго курса специальности "Перевод и переводоведение")

В 70-х годах XX в. в нашей стране и за рубежом широкое распространение получила коммуникативная лингвистика, оказавшая большое влияние на методику преподавания иностранных языков, выдвинув в центр внимания такие проблемы, как ситуативно-обусловленное обучение устным видам речевой деятельности, разработка коммуникативно-ориентированных упражнений. Именно в это время появляются публикации, посвященные теории ролевого общения, а также ряд учебников, построенных на основе широкого использования ролевых игр.

Наибольшее распространение в отечественной и зарубежной теории ролевых игр получила классификация, разработанная социологом У. Герхардтом, согласно которой роли делятся на статусные, позиционные и ситуационные.

Что касается ролевых отношений, то их принято делить на симметричные и асимметричные. При симметричных ролевых отношениях коммуниканты являются носителями одной и той же социальной роли, например, студент – студент, преподаватель – преподаватель, брат – сестра и т.д. Асимметричные отношения наблюдаются тогда, когда участники общения характеризуются различными социальными признаками. Например, студент – преподаватель, ученик – учитель, подчиненный – начальник и др. Асимметричные отношения учат строить речевое поведение в соответствии с ролью и статусом партнера [1].

Несмотря на то, что многие ученые, занимающиеся вопросами преподавания иностранных языков, отводят ролевым играм важное место в учебном процессе, методика их проведения, с учетом возраста и языковой подготовки обучаемых, а также типа учебного заведения и получаемой специальности, разработана недостаточно. При подготовке переводчиков можно эффективно использовать ролевые игры для отработки навыков устного двустороннего перевода.

Ролевые игры представляют собой задания, максимально приближенные к реальным условиям коммуникации и переводческой деятельности. На кафедре перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ разработана целая серия ролевых игр, тематика которых соответствует темам, изучаемым на занятиях по культуре речевого общения, например: "Looking for a partner", "Climate and weather", "Discussion in a travellers' club", "Arriving at a hotel", "Renting a flat" и др.

Эти ролевые игры всегда предполагают наличие представителей двух культур – русской и английской; общение между ними ведется с помощью переводчика, которому приходится переводить как с русского языка на английский, так и наоборот. При этом переводчику приходится решать разные психологические задачи, поскольку общеизвестно, что перевод с иностранного языка на родной и с родного на иностранный – процессы далеко не тождественные, так как различны возникающие цели и трудности.

При переводе с английского языка на русский самой серьезной трудностью является проникновение в мысль говорящего, выраженную новыми для обучаемых формами. Меньшей трудностью является подыскивание адекватной формы для выражения этой мысли на русском языке, поскольку, как только мысль понята до конца, развитое чувство родного языка начинает подсказывать нужную форму для ее выражения.

При переводе с русского языка на английский возникают трудности иного рода: мысль обучаемым вполне ясна, зато оформление ее тормозится тем, что нужно отойти от грамматических норм родного языка и подыскать для выражения данной мысли соответствующие формы на английском языке.

Таким образом, перевод с английского языка на русский помогает глубже проникнуть в мысли, выраженные чуждыми формами, а перевод с русского языка развивает умение оформлять свои мысли [2].

Хотя основная часть игры обычно строится на знакомом лексическом материале, иногда в текст намеренно вводятся лексические и грамматические компоненты, требующие догадки, немедленной реакции, умения выйти из затруднительной ситуации. Ролевые игры обязательно включают большое количество идиом, фразовых глаголов и других лексических трудностей. Кроме того, при работе с ролевой игрой можно ввести дополнительную сложность: попросить студентов ориентировать свой перевод на британскую или американскую аудиторию. Для этого им придется выбирать разные лексические единицы. Так, например, в ролевой игре "Renting a flat" возможны различные варианты перевода следующих лексических единиц: "сдавать жилье", "двухквартирный дом", "многоквартирный дом", "тротуар", "двор", "туалетная бумага", "почтовый ящик", "кран", "лифт" и т.д. В британском варианте английского языка этим словосочетаниям соответствуют: to let, semi-detached house, block of flats, pavement, garden, loo paper, mail-box, tap, elevator. В американском варианте: to rent, duplex, apartment building, sidewalk, yard, toilet paper, post-box, faucet, lift. Ориентация на определенный вариант английского языка существенно усложняет задачу переводчика.

При составлении ролевых игр особое внимание уделяется культурологическому аспекту перевода, разнице в жизни и быте русских, англичан, американцев, обязательно привлекается наглядность.

Работа с ролевыми играми включает в себя несколько этапов. Первый этап – предварительный отбор и отработка лексики по заданной теме. В качестве вспомогательных упражнений, направленных на лучшее запоминание лексики, используются диалоги на ее основе, составленные студентами по просьбе преподавателя. Во время инсценировки диалогов для их перевода привлекаются другие студенты. Кроме того, обучаемые могут составить несколько предложений для перевода как с русского, так и с английского языков в парах. Предложения также составляются на основе отрабатываемой лексики.

На втором, основном этапе работы, студенты по очереди осуществляют перевод ролевой игры; при этом данный процесс записывается на магнитную пленку для дальнейшего анализа качества перевода, возможна также запись на видеопленку.

Третий – заключительный – этап представляет собой анализ самими студентами собственных переводов. Обучаемые прослушивают или просматривают запись перевода, комментируют ее, выявляя сильные и слабые стороны перевода, предлагают и обсуждают свои варианты. Иногда студентам предлагается сделать анализ прослушанного перевода в письменном виде на оценку.

Использование записывающих устройств на занятиях по переводу дисциплинирует студентов, заставляет их более тщательно готовиться к занятиям, вырабатывает у них осторожность в обращении со словом. Очень важно, что ролевые игры дают представление о переводческой этике, позволяют студентам взглянуть на себя со стороны и оценить качество своей деятельности не только в лингвистическом, но и в поведенческом плане. Самое главное, что магнитофон или видеокамера позволяет зафиксировать абсолютно все ошибки, погрешности и неточности в процессе перевода, что является практически невыполнимой задачей для преподавателя в условиях обычного занятия. Наличие записи также существенно упрощает процесс оценки преподавателем работы студента и делает ее более объективной.

Ролевые игры являются великолепным подспорьем при обучении устному переводу и его наиболее распространенному типу – двустороннему переводу.

#### Литература

1. Гез Н.И. Предисловие и приложение // Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. М., 1988. С. 5-11.
2. Мошкин Н.С. Методика преподавания английского языка в средней школе. Красноярск, 1970. 240 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Время во многом определяет цели и задачи языкового образования. Нельзя сказать, что сейчас они такие же, какими были пару десятков лет тому назад. Резкое увеличение числа международных контактов, сопровождающихся частыми выездами за границу (разнообразные стажировки, поездки с целью обучения, программы по обмену, поездки в качестве гувернанток и многое другое), заставляет по-новому относиться к подготовке специалистов, чья будущая профессиональная деятельность напрямую связана с иноязычной культурой. Для многих студентов целью обучения на языковом факультете является последующая интеграция в чужую культуру, а вместе с тем и возможность вхождения в мировое образовательное пространство. Процесс успешной интеграции невозможен без взаимодействия с представителями другой культуры, без наличия контакта, обеспечивающего диалог культур. К сожалению, данный процесс далеко не всегда проходит так, как этого хотелось бы самим участникам коммуникации.

Как показывает опыт, наряду с языковой компетенцией немаловажную роль играет также культурно-гуманистическая направленность студентов, формированию которой в современном образовательном пространстве, по нашему мнению, необходимо уделить особое внимание. Культурно-гуманистическое образование подразумевает "ориентацию подрастающего поколения на изучение ценностей культуры своей страны, а также страны изучаемого языка" [2]. Умение учащегося находить сходства и отличия разных культур, обогащая тем самым своё мировоззрение, готовя себя к диалогу культур, должно стать в современном языковом образовании одним из основных приоритетов.

По утверждениям психологов, проблема направленности связана с тенденциями, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность. Направленность личности складывается из таких психологических понятий, как установка, интерес и потребность.

Установка личности определяется как "занятая ею позиция, которая заключается в определённом отношении к целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление" [1]. Установка личности подразумевает выбор чего-либо значимого для неё, приспособление её к определённой деятельности уже не как чего-то обособленного, а как личности в целом. Любая установка связана с линией поведения, которой она и определяется. Следовательно, субъект межкультурной коммуникации участвует в определённой ситуации общения и решает задачи, возникающие в ней. Установка как позиция личности, из которой исходят её действия, включает в себя целый спектр компонентов, начиная с элементарных потребностей и влечений и кончая мировоззренческим взглядом или позицией личности [1]. Сама установка, не обозначая какого-то определённого направления, включает в себе направленность, в нашем случае, направленность личности на успешное межкультурное взаимодействие. Установка изучить другую культуру, образ жизни и язык её представителей является отправным пунктом в процессе формирования культурно-гуманистической направленности личности.

Интересы являются неотъемлемой частью культурной и, в частности, познавательной деятельности человека. "Интересы – это и предпосылка для обучения, и его результат. Интересы служат поэтому, с одной стороны, средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным, с другой стороны, интересы, их формирование являются целью педагогической работы; формирование полноценных интересов – существеннейшая задача обучения" [1].

Формирование интереса к изучению чужой культуры должно быть напрямую связано с учебным процессом. Использование в учебном процессе аутентичных материалов из области литературы, живописи, кино, театра может существенно помочь преподавателю в процессе привития студентам интереса к иной культуре и языку. Чем выше уровень

сознательности студентов, тем большую роль в интересе будет играть осознание объективной значимости личностно-индивидуального включения в процесс межкультурной коммуникации. Сформировавшийся интерес к той или иной стороне иноязычной культуры в последующем породит потребность в расширении багажа знаний о стране изучаемого языка.

Потребности, являясь исходным побуждением человека к деятельности, зачастую заставляют человека включаться в поиск новых решений, то есть по-новому взглянуть на мир вещей, окружающих его. Перед нами стоит задача формирования потребности в межкультурном обогащении, стремлении понять и принять проявления чужой культуры. Для этого необходимо осознание служащего для удовлетворения потребности предмета, на который направляется влечение. В этом случае влечение необходимо переходит в желание – новую форму проявления потребностей. Предметом в нашем случае будет являться иная культура, желание познания которой необходимо сформировать у студентов. Наличие сформированной потребности в применении своих языковых и культуроведческих знаний на практике является неотъемлемой предпосылкой для успешного межкультурного взаимодействия.

#### Литература

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 520.
2. Утехина А.Н. Стратегические направления современного языкового образования // Теоретические и практические вопросы языкового образования. Ижевск: УдГУ, 2003. С. 17.

*Н.М. Платоненко*

### **НА ПУТИ К ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

Вопрос об интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования, видимо, не должен вызывать возражений у представителей вузов, поскольку основные представительские организации Российских высших учебных заведений и Минобразования России приняли решение присоединиться к процессу сближения и "гармонизации" систем образования стран Европы.

Министры образования большинства (29) европейских стран подписали в 1999 году Болонскую декларацию и тем самым подчеркнули готовность своих стран к участию в движении Болонского процесса. Достижение результатов Болонского процесса ожидается к 2010 году [1].

Преподавателям вузов, на наш взгляд, желательно увидеть, прежде всего, положительные моменты европейской высшей школы для того, чтобы суметь понять их и грамотно внедрить в систему отечественного образования, облегчив тем самым процесс интеграции и диверсификации с европейской системой высшего образования. С другой стороны, необходимо сохранить и далее развивать позитивные элементы российской системы высшего образования и попытаться успешно и эффективно соединить их с многоликой и разнообразной системой европейской высшей школы.

Ознакомившись с материалами Болонского процесса, с текстом "Совместной декларации по гармонизации европейской системы высшего образования" [2], а также с рекомендациями международного семинара "Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: Проблемы и перспективы" [3], хотелось бы остановиться лишь на некоторых параметрах Европейского высшего образования, достижение которых для системы отечественного высшего образования, как мы полагаем, не составит особых трудностей. Для рассмотрения были выбраны следующие параметры:

- автономия университетов;
- академическая мобильность студентов и преподавателей;

– диверсификация и конвергенция систем образования.

*Автономия университетов* предполагает, прежде всего, автономию их структурных единиц (институтов, факультетов, кафедр, научно-исследовательских лабораторий и т.д.). В нашем случае, параметр об автономии соотносится с академической свободой, способствующей праву формировать свою стратегию обучения, выбирать свои приоритеты в обучении, профилировать свои программы обучения, сохраняя при этом позитивное начало отечественного образования и включая рекомендации международного семинара [3]. Последнее положение будет явно способствовать модернизации отечественной системы образования и ускоренному развитию интеграционного процесса.

*Академическая мобильность студентов и преподавателей.* В ИИЯЛ на многих кафедрах физическая мобильность студентов в сравнении с доперестроечным периодом страны получила достаточно быстрое развитие.

В период 1998-2002 гг. в рамках соглашения о партнёрстве между Люнебургским университетом и УдГУ студенты немецкого отделения (5 человек) на конкурсной основе получили возможность выезда в Германию на семестровые стажировки. Студенты и преподаватели всех языковых отделений ИИЯЛ принимают активное участие в международных конкурсах и программах (с 1999 по 2004 годы два преподавателя и четыре студента с кафедры немецкой филологии выиграли международные конкурсы). Ежегодно (с 1999 года) студенты ИИЯЛ УдГУ в рамках программы студенческого обмена совершают ознакомительные поездки в Германию.

На кафедрах ИИЯЛ развивается не только физическая, но и виртуальная мобильность, которая способствует повышению квалификации преподавателей (курсы дистанционного обучения студентов и преподавателей).

Ввиду важности наличия преподавательского состава с европейским опытом для развития интеграционного процесса, кафедра немецкой филологии поддерживает деятельность преподавателей, направленную на развитие академической карьеры совместно с зарубежными коллегами. Так, в течение 1999-2001 годов на немецком отделении проводились совместные учебные занятия по зарубежной литературе, по латинскому языку с коллегами из Германии, осуществлялось чтение курсов для иностранцев в России и за рубежом, были прочитаны учебные курсы для немецких студентов в Люнебургском университете (Германия).

*Диверсификация и конвергенция систем образования.* Для достижения этого параметра, на наш взгляд, следует предпринять следующие шаги: модернизация всех учебных программ и модернизация учебного процесса.

Модернизация учебных программ включает в себя следующие моменты: тщательное изучение зарубежных учебных программ по сопряжённым дисциплинам, нахождение в них пунктов, в какой-то степени соответствующих пунктам отечественных программ, и создание учебных программ на основе совмещения зарубежных и отечественных программ. Указанный алгоритм модернизации будет, как нам кажется, способствовать взаимопроникновению / диверсификации и сближению / конвергенции зарубежных и отечественных учебных программ.

В этом году на кафедре немецкой филологии предпринимается попытка создания совмещённой учебной программы по страноведению. Лектор фонда им. Роберта Боша, Зёрен Край любезно согласился сотрудничать с кафедрой, обсуждены основные этапы деятельности по созданию такой учебной программы, которую бы отличали характеристики, способствующие интеграции отечественного образования с европейским, а именно: манифестация программы на двух языках (немецком и русском), разнообразие тем по дисциплинам, гибкость, прозрачность, открытость и доступность программы для студентов.

Модернизацию учебного процесса мы видим в следующем: в повышении методического мастерства преподавателя, в совершенствовании структуры учебного занятия, в привлечении инновационных методов работы, способствующих интенсификации обучения и более глубокому качеству знаний, в организации открытых

занятий, целью которых явилось бы, прежде всего, демонстрация и активная передача используемых инновационных методов присутствующим на занятиях коллегам. Остановимся лишь на одном компоненте модернизации учебного процесса, на совершенствовании структуры учебного занятия. На кафедре немецкой филологии для достижения произношения, максимально приближенного к оригинальному, введён новый аспект в преподавании фонетики "Фонетика через музыку", структура которого значительно отличается от традиционного занятия по фонетике. Как правило, эти занятия отличаются чётким построением, тщательным отбором приёмов, обилием артикуляционных упражнений, пропеванием звукового ряда. Занятия предваряются дыхательной гимнастикой, функция которой состоит в постановке диафрагмального дыхания, созвучного особенностям немецкой речи, основанной на аспирации, твёрдом приступе и других особенностях. Большое внимание на указанных занятиях уделяется распеванию на расширение рабочей тесситуры (постепенное расширение певческого диапазона) и упражнениям, цель которых состоит в совершенствовании унисона, одинакового звукоформирования и звуковысотности.

Одним их немаловажных этапов занятий является пение канонов, национального певческого жанра Германии. На отмеченном этапе ведётся работа над выделением кульминации в каждой фразе, что способствует выразительности повседневной немецкой речи. Подобные занятия способствуют не только развитию артикуляционных навыков, повышению качества усвоения языка на уровне фонетики, лексики и грамматики, но и повышают мотивацию к изучению ИЯ, расширяют и углубляют знания иноязычной культуры, позволяют проникнуть в менталитет народа изучаемого языка.

На основании вышеизложенного следует отметить, что в современной системе российского высшего образования имеются предпосылки, которые подчёркивают её готовность к интеграционному процессу в западную систему высшего образования.

#### Литература

1. Вхождение России в Болонский процесс. Версия для печати. 2003.
2. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования. Париж: Сорбонна, 1998.
3. Рекомендации международного семинара "Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: Проблемы и перспективы". СПб., 2002.

*Г.А. Псарёва*

#### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АККУЗАТИВНОЙ ПОЗИЦИИ БЕЗ ПРЕДЛОГА**

Инструментальные немецкие существительные в позиции падежа объекта употребляются без предлога, выполняя функцию прямого объекта при переходном глаголе и являясь "грамматикализованной вторичной темой" [2, 10]. Позиция инструментального существительного в аккумулятиве при переходном глаголе семантически более нейтральна. Роль самого существительного в функции вторичной темы детерминируется семантической интерпретацией глагола. Общей, на наш взгляд, идеей в данных конструкциях представляется идея целенаправленного инструментального действия, перспектива целевого намерения, имплицированная в предикатно-объектном дискретном отношении. Доминирующую роль в определении целевого намерения, соответствующего смежной позиции финитива инструментальной синтагмемы [1, 33-43], играет морфотемная структура инструментальных существительных (в лингвистический обиход термин "морфотема" введен профессором А.И. Фефиловым [3, 50-51]).

В предикате с семей "nehmen /bringen /brauchen" имплицированное целевое и преднамеренное использование любого инструмента. Целевая установка предиката предвещает конкретное использование инструментальных объектов по назначению: *серпы*,

косы → косить, лопаты → копать, вилы → собирать и уносить (мусор, сено и т.п.), носилки → нести что-то/кого-то, молоток, мастерок, долото, уровень, болты для железной дверки → строить или восстанавливать (дом). При таком взаимодействии функций "инструментальности" и "объектности" в высказывании акцентируется способ использования инструментального предмета при осуществлении действия.

(1) *Aber jetzt sag mir ein Mensch, wo soll ich Sensen und Sicheln und Häkselmesser hernehmen?*

(2) *Steve hatte alles mitgebracht – Hammer, Meissel, Maurerkelle, Winkel, eine Wasserwaage, die Bolzen für das Eisentürchen und zwei Kerzen.*

Каждое из этих предложений имплицитно сообщает о том, что необходимы конкретные инструменты для проведения определенного вида работ. Сама инструментальная функция в них не реализуется. Нет описания инструментального действия, так как сема "процесс / активный процесс" отсутствует в предикате. Несовпадение синтаксической и семантической функций способствует передаче в речи только лексической инструментальности.

Сочетание объектов-инструментов с предикатами обладания (*haben, halten*) констатирует только их комитативную функцию. Инструментальная ситуация в этих конструкциях не эксплицируется.

(3) *Wir hatten Schneeketten und eine Schaufel bei uns... Действие самих инструментов не эксплицируется. Они, вероятно, нужны были для безопасной поездки на машине по зимней дороге (*Schneeketten*) и для расчистки её от снега на некоторых участках пути (*eine Schaufel*).*

(4) *In der einen Hand hielt sie den Haken, in der anderen noch die Gabel vom Pufferwenden. Очевидно, что названные инструменты использовались ею поочередно: кочерга, чтобы сгрести и разгрести угли в печи для поддержания необходимой температуры во время приготовления оладий, а вилка – переворачивать оладьи на сковороде.*

Комитативность не всегда выражена дискретно. В следующем высказывании она лишь семантически имплицирована, как и само инструментальное действие:

(5) *Er ging im Speicher umher, eine Heugabel in der Hand. Это предложение, вероятно, может быть прочтено в мыслях как: *Er ging im Speicher umher und hatte / hielt eine Heugabel in der Hand.* Этот инструмент он использует с конкретной целью: убирать груды уже обмолоченных колосьев пшеницы, ржи и др. зерновых культур в отведенное для этого место.*

В следующем высказывании отмечается применение субъектом называемого инструмента по назначению. Инструментальная ситуация при этом представлена более широко:

(6) *Die Mutter, die wortlos die Schere nimmt und Pullover und Hemd von des Jungen Arm herunterschneidet, das anschwellende Ellenbogengelenk freilegend. Во-первых, репрезентируется предварительная стадия инструментальной ситуации: *Die Mutter nimmt die Schere*, то есть мать берет `то, с помощью чего что-то режут`. Во-вторых, называется стадия выполнения самого инструментального действия с конкретизацией аффицируемого объекта: *Die Mutter schneidet Pullover und Hemd herunter*. Благодаря разделению функций и последовательности действий (*nimmt* → *schneidet*) признак инструментальности уточняется и усиливается в семантической структуре глагола-предиката *schneidet*. Результатом воздействия абсолютного инструмента (*die Schere*) является частичная деструктуризация аффицируемых объектов (*Pullover und Hemd*).*

В следующем высказывании, кроме разделения функций, акцентируется итеративность инструментального действия, так как инструментальное действие с целевым использованием инструмента (*Taschenmesser*) осуществляется разными субъектами – каждый из участников этой ситуации отрезает по ножке:

(7) *Wir holen unsere zusammenklappbaren Gabeln und unsere Taschenmesser heraus und schneiden uns jeder eine Keule ab. Как видим, в обоих предложениях [6, 7] аффицируемый*



объект под воздействием инструментов становится разрушаемым объектом, так как подвергается деструктивному воздействию. Результатом деструктивной акциональности является его частичное [6] или полное разрушение [7].

Синтагматическая сочетаемость предиката с инструментальной семантикой (*schloß*) и аффицируемого объекта при наличии агенса, но без участия инструмента в роли посредника производимого действия также репрезентирует инструментальную ситуацию. В следующем высказывании [8] инструментальная синтагма представлена полностью. Это стало возможным за счет расширения инструментальной ситуации вторым предикатом, которому валентностные свойства предписывают адресно-объектную функцию. Однако и без второй стадии действия инструментальность реализуется:

(8) *Orlow schloß die Tür ab und gab Frau Zalewski den Schlüssel.* Инструментальная ситуация интерпретируется нами так: *Орлов запер дверь ключом*, который и отдал позже домоуправительнице. Инструмент не называется прямо, но имплицитно семантикой предиката и обозначенным в предложении аффицируемым объектом. Инструментальность в данном случае не только поддерживается, но и усиливается второй частью действия.

Инструментальная ситуация, в которой реализована в предикативном виде вся инструментальная синтагма, репрезентируется в следующем немецком высказывании:

(9) *Der Totengräber hatte uns Spaten gebebe.* Ситуация означает: *‘Тот, кто копает могилы, дал нам то, с помощью чего их копают – лопаты’*. Данное целенаправленное действие подтверждает и последующий контекст: *Nun graben wir ihn ein, ... wie wir schon manchen Kameraden eingegraben hatten.* В данном случае инструментальность усиливается и событийным характером субъекта.

Наличие инструментального существительного в позиции прямого объекта не всегда способствует представлению инструментальной ситуации. Так, в ниже следующем высказывании позиция объектности репрезентирует только аффицируемые объекты, которые надлежало отремонтировать.

(10) *Schaly ...reparierte bis zum 15. März alle eingelieferten Eggen, Pflugscharen, Sämaschinen und Pflüge.*

Напротив, экстраобъект, случайно используемый субъектом в качестве инструмента и репрезентируемый в инструментальной объектной функции, не ослабляет и не трансформирует инструментальную ситуацию, диктуемую семантикой предиката:

(11) *Der Schlangemensch bohrte eine Weidenrute durch den Fisch, der Länge nach...* Инструментальная ситуация явно представлена в этом высказывании.

Использование инструментов не по назначению нередко является причиной переквалификации инструментальной функции. Наблюдается проявление нестандартной, нестереотипной ситуации, что влечет за собой трансформирование инструментальности.

(12) *Grigorij packte eine kurze Heugabel, die in der Nähe lag, und stürzte sich auf Pjetro.* В контактнооформленной субстантивной морфотеке инструментальный признак представляется в инструментальной синтагме как *‘то, с помощью чего → гребут → сено → во время работ на селе’*. Семантическое ядро языковой морфотемы немецкого языка с учетом квалитативного свойства, представленного в препозиции данного словосочетания, *"eine kurze Heugabel"* не предполагает её нетипичное использование, например, как орудие, используемое во время ссоры. Это вызывает появление относительной морфотемы.

(13) *Er geriet in hellen Zorn und schleuderte einen Pinsel nach mir ...* Инструментальный объект в данном высказывании *einen Pinsel* в своей морфотеке предполагает лишь возможное сочетание с глаголом-предикатом *malen*, так как *кисть – это ‘то, с помощью чего → что-то/кого-то → где-то → на чем-то → рисуют’*. Нестандартность ее использования также ведет к трансформированности стереотипной инструментальной морфотемы и появлению нетипичной, относительной морфотемы.

Итак, в преобладающем большинстве случаев инструментальные существительные немецкого языка в позиции аккузатива, выполняя функцию прямого объекта, выступают

участниками реальной инструментальной ситуации (6-9) или в не-инструментальной ситуации являются просто аффицируемыми объектами (10). Отсутствие их в предложении с инструментальной ситуацией не снижает инструментального признака. Это доказывает их необязательную представленность в высказывании, так как семантика глагольного предиката доминирует при определении инструментальной ситуации. Наоборот, их наличие и сочетание с предикатами, не отвечающими их морфотемной структуре, ведет к трансформации инструментальности и появлению относительной морфотемы (11-13). При предикатах с семой "haben, halten" (3-5), "nehmen, bringen" (1-2) инструментальная ситуация не эксплицируется, но акцентируется комитативная функция или способ использования называемого инструмента.

#### Литература

1. Псарёва Г.А. Морфотемный анализ инструментальных существительных немецкого языка: Дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2002.
2. Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. СПб.: Наука, 1992.
3. Фефилов А.И. Морфотемный анализ единиц языка и речи. Ульяновск: УлГУ, 1997.

*Н.И. Пушкина*

### **СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В УДМУРТИИ**

Известно, что компоненты социально-коммуникативной системы, обслуживающей то или иное языковое сообщество, находятся друг с другом в определенных отношениях. При этом следует учитывать, что на каждом этапе существования языкового сообщества эти отношения более или менее стабильны [2]. Однако, такие факторы как смена государственного строя, экономические, политические преобразования в стране, новые ориентиры в социальной и национальной политике и т.д. могут влиять на состояние социально-коммуникативной системы, на её состав и на функции её компонентов – кодов и субкодов – языков и субязыков [2].

Функциональные отношения между компонентами социально-коммуникативной системы на том или ином этапе существования данного языкового сообщества формируют языковую ситуацию, характерную для этого сообщества. Понятие "языковая ситуация" применяется обычно к большим языковым сообществам – странам, регионам, республикам. Для этого понятия важен фактор времени, поскольку языковая ситуация характеризует социально-коммуникативную систему в определенный период её функционирования. Лингвисты по-разному определяют языковую ситуацию.

Так, по определению Ч. Фергюссона, "термин *языковая ситуация (language situation)* ... относится к общей конфигурации использования языка в данное время и в данном месте и включает такие данные, как сколько языков и какого рода языки используются в данном ареале, сколько человек на них говорит, при каких обстоятельствах, и каких установок и мнений в отношении этих языков придерживаются члены данного коллектива" [цит. по: 6, 131].

В определении языковой ситуации, данным В.А. Аврориным, языковая ситуация – это конкретный тип взаимодействия языков и разных форм их существования в общественной жизни каждого народа на отдельном этапе его исторического развития. Автор приводит также три обязательных её момента: 1) социальные условия функционирования языка; 2) сферы и среды употребления языка; 3) формы существования языка [1, 2].

В определении языковой ситуации Л.Б. Никольского языковая ситуация называется как "совокупность языков, подязыков и функциональных стилей, обслуживающих общение в административно-территориальном объединении и в этнической общности" [4, 78-80]. Практически аналогично определение языковой ситуации, используемое Н.Б. Мечковской: "Языковая ситуация – это совокупность языковых образований, то есть

языков и вариантов языков (диалектов, жаргонов, функциональных стилей и других форм существования языка), обслуживающих некоторый социум (этнос и полиэтническую общность) в границах определенного региона, политико-территориального объединения или государства" [3, 101]. Однако, как справедливо отмечают В.И. Беликов, Л.П. Крысин, в определении языковой ситуации необходимо принимать во внимание аспект функционирования языков и подязыков, входящих в указанную совокупность, их соотношение по функциям на данном этапе существования административно-территориальных и этнических общностей [2].

Языковые ситуации подразделяются на одноязычные и многоязычные (билингвальные и полилингвальные). И одноязычные, и многоязычные ситуации редко бывают сбалансированными. В одноязычной ситуации баланс функций разных форм существования языка, имеющего письменность, невозможен, поскольку литературный язык, его отдельные стили и противостоящие литературному языку другие формы его существования (территориальные диалекты, жаргоны) отличаются именно функциями. Сбалансированные одноязычные ситуации, по-видимому, были возможны в бесписьменных раннефеодальных обществах, когда территориальные диалекты некоторого языка обладали равным социальным статусом, а наддиалектное койне или литературный язык (т.е. варианты языка с более высоким статусом) ещё не сложились [подробнее см.: 3].

Сбалансированные многоязычные ситуации также достаточно редки. В качестве примеров обычно указывают на ситуации в Швейцарии и Бельгии. Действительно, четыре языка Швейцарии и два языка Бельгии юридически равноправны, используются в государственном управлении, армии, суде, учебных заведениях, в массовой коммуникации. Однако следует иметь в виду, что юридическое равноправие далеко не всегда достаточное условие для фактического равновесия языков. Так, в Швейцарии на ретороманском языке говорят 50 тыс. человек – менее 1% населения. При этом в соседней Италии, где ретороманцев (фриулов и ладинцев) 720 тыс. человек, язык официально не признан (он считается диалектом итальянского языка). В то же время французский, немецкий, итальянский языки – это основные языки в крупных европейских государствах и языки международного общения. Естественно, что социальный статус ретороманского языка фактически не может быть равен положению остальных языков Швейцарии. Данные приводятся на основе информации, используемой Н.Б. Мечковской [3, 103].

В Бельгии фламандский (нидерландский) язык численно преобладает (фламандцев – 5 млн., франкоязычное население – 4,3 млн.). Однако в силу большей социальной активности франкоязычного населения Бельгии, а также в силу большей международной престижности французского языка равновесность ситуации постепенно смещается в его пользу [3, 103-104].

Таким образом, редкость и неустойчивость сбалансированного двуязычия объясняется тем, что полной симметрии в социально-этнических условиях сосуществования двух языков в одном обществе практически не бывает. Следует принять во внимание также индивидуальные (психолингвистические и психологические) аспекты двуязычия. Сбалансированная двуязычная ситуация была бы возможна в том случае, если бы большинство членов некоторого социума владели бы полностью обоими языками, использовали бы их в любых речевых ситуациях, с легкостью переключались с одного языка на другой, не смешивая при этом системы разных языков. Однако, как полагают исследователи, полное владение (без смешения языков) двумя языками превышает психические возможности обычного человека (Б. Гавранек, А. Мартине, Э. Хауген). В его языковом сознании отдельные черты неродного ошибочно уподобляются строю родного (или основного) языка. Происходит *интерференция* двух языковых систем, то есть их частичное отождествление и смешение, что приводит к ошибкам в речи (иногда на одном, иногда – на обоих языках).

При рассмотрении возможности сбалансированного двуязычия нельзя исключать также и функциональный (социолингвистический) аспект проблемы. В той психологической программе, которая определяет речевое поведение двуязычного индивида, два языка не могут быть функционально тождественны. Происходит

функциональная специализация языков в индивидуальной речевой практике. Применительно ко всему двуязычному социуму это оборачивается тенденцией к функциональному разграничению языков. При массовом и относительно полном двуязычии использование двух разных языков в тождественных ситуациях и функциях оказывается избыточным, функционально неоправданным. Возникает более обычная неравновесная, несбалансированная языковая ситуация.

Функционирование двух или более языков в обществе было бы невозможно без двуязычия отдельных членов языкового сообщества, даже если индивид владеет несколькими языками.

Различают три основных типа индивидуального билингвизма – субординативный, координативный, смешанный. Субординативный билингвизм имеет место тогда, когда говорящие воспринимают второй язык через призму родного: понятия соотносятся с лексическими единицами родного языка, а последние – с единицами второго языка. При координативном (чистом) билингвизме два языка совершенно автономны, каждому соответствует свой набор понятий и грамматических категорий. Смешанный билингвизм подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, а сосуществующие языки различаются лишь на уровне поверхностных структур. Л.В. Щерба называл такую коммуникативную систему "одним языком с двумя терминами". Обычно двуязычие продуктивно, что означает способность билингва активно использовать второй язык. Особый случай двуязычия представляет пассивный (рецептивный) билингвизм – такое владение вторым языком, когда индивид его понимает, но сам текстов на нём практически не порождает. Для "двустороннего" пассивного билингвизма, когда каждый из коммуникантов пользуется своим языком, но понимает язык другого, иногда используется термин дуализм. Такое явление чаще встречается на границах распространения различных (как правило родственных) языков. В норме билингвы владеют хотя бы одним языком в полном объеме. Однако возможны случаи полуязычия, когда общение индивида с носителями его родного языка ограничено, а уровень коммуникативного взаимодействия с носителями языка, доминирующего в языковом обществе, невысок. В подобной ситуации адекватное знание родного языка утрачивается, а второй язык осваивается в ограниченных пределах.

Языковая ситуация как одна из категорий социолингвистики – явление многоаспектное и многопризнаковое, при этом признаки, значимые для характеристики языковых ситуаций, разнонаправлены и не иерархичны. Однако представляется возможным выделить ряд общетипологических классифицирующих признаков: количество языковых образований, составляющих языковую ситуацию (ЯС) и его социолингвистический смысл; количество этнических языковых образований, составляющих ЯС; процент населения, говорящего на каждом из языков; количество коммуникативных функций, выполняемых каждым языковым образованием, в отношении к общему числу таких функций; юридический статус языков, характер государственной регламентации их взаимоотношений; степень генетической близости языков, составляющих ЯС; этнические корни языка, престижного в данной ЯС: является ли он одним из автохтонных (местных) языков, т.е. родным для части коренного населения, или это импортированный язык; оценки социумом престижа сосуществующих языков: разный престиж – относительно равный престиж [3, 101-102].

В Удмуртии как многонациональной республике языковая ситуация выражается в билингвизме – двуязычии и полилингвизме – многоязычии. Билингвизм выражается в соотношении преимущественно русского и удмуртского языков, русского и татарского языков. Полилингвизм может проявляться в соотношении русского, удмуртского и татарского языков (редко), что обусловлено тесным сплетением трёх этнических ветвей – финно-угорской, славянской, тюркской. Возможны, по-видимому, и другие варианты билингвизма и полилингвизма, поскольку республика многонациональна. Определенное влияние на современную языковую ситуацию оказывают и активные миграционные процессы, в которые вовлечены не только русское население, но и представители тех или иных титульных наций бывших союзных республик.

При наметившихся тенденциях к более сбалансированной языковой ситуации – более массовому билингвизму, прежде всего русско-удмуртскому и русско-татарскому, о чем свидетельствует положительная динамика роста количества учащихся, изучающих удмуртский и татарский языки в школах г. Ижевска, – 1.337 человек в 1997-1998 гг. и 1.715 человек в 2000-2001 гг.; 521 человек в 1997-1998 гг. и 780 человек в 2000-2001 гг. [5]; принятие Закона Удмуртской Республики о государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики и некоторые другие факторы, положение дел весьма далеко от того, чтобы двуязычие и тем более многоязычие можно было охарактеризовать как полное или сплошное (за исключением, пожалуй, в некоторой степени отдельных территорий компактного проживания представителей титульной нации республики – удмуртов, а также татар). Так, по данным этносоциологического опроса "Удмуртия – 2002", в ходе которого были опрошены 1.600 человек, за обязательное введение в школе удмуртского языка высказались 4% русских, 2% татар, 12% удмуртов. Бесспорно существуют объективные причины, сдерживающие развитие языковой ситуации, которые заключены в речевом поведении двуязычного индивида, в отсутствии функционального тождества языков, что приводит к смещению психологического равновесия в сознании билингвов. Билингвы обычно распределяют использование языков в зависимости от условий общения: в официальной обстановке, при общении с властью используется преимущественно один язык, в обиходе, в семье, при контактах с соседями – другой (другие). И в этом случае можно говорить о переключении с одного кода на другой, о переходе говорящего в процессе речевого общения с одного языка (диалекта, стиля) на другой в зависимости от условий коммуникации: смена адресата, то есть того к кому обращается говорящий; изменение состава общающихся: когда к разговору двух билингвов присоединяется третий человек, владеющий только одним из известных всем трем языков; изменение роли самого говорящего. На выбор кода влияет также тема общения. Способность к переключению кодов свидетельствует о достаточно высокой степени владения языком (или подсистемами языка) и об определенной общей коммуникативной культуре человека. Однако, в ряде случаев степень владения обоими языками настолько высока, что билингв не контролирует переход – переключение с одного языка на другой. В речи билингва происходит взаимовлияние языков, которыми он пользуется. Это взаимовлияние касается как речи, так и языка и может проявляться в любых языковых подсистемах.

Характеризуя языковую ситуацию в Удмуртии, необходимо учитывать и возросший интерес и потребность в знании иностранных языков - английского, немецкого, французского, а также эстонского, финского, венгерского. Имеющиеся на территории республики гимназии, лицеи, специальные школы, высшие учебные заведения активным образом этому способствуют. Отмечается билингвизм и соответственно полилингвизм с включением языка, который не является средством общения на территории данной административной области, но который используется в профессиональных целях либо непосредственно за пределами данной территории – за границей или на данной административной территории для ведения дел: переговоров, выполнения договоренностей, ведения документации, коммуникации через средства связи – телефон, Интернет и т.д.

В таких условиях успешность стабилизации языковой ситуации и её преобразования определяются прежде всего адекватной, продуманной, взвешенной языковой политикой, имеющей прочное материальное основание, учитывающей общественное мнение, привлекающей для решения её вопросов специалистов в этой области, широким освещением в СМИ, а также более пристальным вниманием к сопоставительному изучению языков, принадлежащих к типологически разным группам – в нашем случае агглютинативному типу и флективному типу: финно-угорским, тюркским, славянским, германским, романским языкам. Имеющийся в этом направлении опыт по сопоставлению фонетических, лексических, грамматических систем, а также в плане сопоставления категорий отдельных частей речи свидетельствует о возможности преодоления интерференции, приводящей к

ошибкам в речи на всех языковых уровнях, что может определенным образом затруднять коммуникацию и, тем самым, снижать её успешность.

Учитывая, что языки, формирующие языковую ситуацию (двуязычие и многоязычие) на территории Удмуртии, существенно отличаются друг от друга, не являются родственными и тем более близкородственными, их сопоставительное изучение должно быть направлено на выявление прежде всего их сходств и системных связей с тем, чтобы в процессе преподавания устранить пугающие границы между языками и осуществить сравнительно плавный переход от изучения одного языка к изучению другого.

#### Литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: К вопросу о предмете социолингвистики. Л., 1975.
2. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М., 2001.
3. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М., 1996.
4. Никольский Л.Б. Синхронная социолингвистика. М., 1976.
5. Образование в Ижевске. Информационный справочник. 2001. Август. Ижевск, 2001.
6. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы. М., 1976.

*Т.В. Сарафанова*

#### **ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ** (взгляд на проблему)

Современный этап реформирования российского общества, связанный с его направлениями смещения приоритетов в образовательной политике в сторону демократизации и гуманизации образования, децентрализации и регионализации управления и финансирования, диверсификации учебных заведений и образовательных программ, обусловил изменение требований общества к высшему профессиональному, в том числе и педагогическому образованию. Новая ситуация в обществе и образовании требует подготовки учителя, способного воспитывать подрастающее поколение на общечеловеческих и национальных ценностях, владеющего обновляющимся содержанием обучения и инновационными педагогическими технологиями в их органическом сочетании с информационными, творчески относящегося к своей педагогической деятельности. Важным элементом концепции современного образования является модель педагога, построенная на основе определения его деятельностных и личностных характеристик в форме требований к специалисту, который понимает ценность образования в становлении и самореализации как специалиста, владеет общей культурой, имеет глубокие психолого-педагогические знания и знания в своей предметной области, практически владеет современными педагогическими технологиями, является развивающейся личностью.

Превращение образования из репродуктивного в непрерывно развивающееся, открытое обусловило смену основных приоритетов образовательной политики государства. Одним из таких приоритетов является создание поликультурного образовательного пространства в национальном контексте в условиях многонациональной России.

Государственный образовательный стандарт предусматривает федеральный и региональный компоненты содержания высшего педагогического образования, соответствующие требованиям подготовки учителя для современной школы. Одним из приоритетных направлений в отборе его содержания является культурологическое, согласно которому у будущего педагога нужно развивать понимание того, что он является человеком культуры, разделяет её ценности, стремится адекватно действовать в национально-культурном контексте своей страны, республики (региона), мира.

Региональный подход, на наш взгляд, предполагает введение в содержание педагогических, филологических дисциплин материала, значимого для данной

социокультурной общности, территории. Источник этого – идея народности в педагогике. Этот материал призван помочь студентам понять характерные для данной местности особенности образа жизни и национального самосознания народа, полезность и преемственность традиций и норм, выработанных в конкретной регионально-культурной среде. С другой стороны, региональный подход позволит оценить соответствие национальных ценностей ценностям общечеловеческого характера. Содержание педагогических, филологических, языковых дисциплин призвано отразить образовательные потребности личности в системе национально-региональных потребностей, что стимулирует усвоение студентами не только регионального, но и федерального компонентов содержания образования.

Разработка новой стратегии, новых ориентиров развития образования требует переосмысления и пересмотра многих идей и положений. "Глобализация" мира и поликультурный характер коммуникаций обозначает изменение восприятия мира в целом. Превращение мира по образному выражению ЮНЕСКО в "глобальную деревню", приводит к интенсивному развитию процессов мировой интеграции. Ярким тому подтверждением является довольно частое употребление выражений "мир без границ", "гражданин мира" и так далее. Процессы интеграции имеют как позитивное значение (мир без войн и конфликтов), так и негативное значение, которое довольно сложно спрогнозировать (стирание национальных, культурных, языковых особенностей). Безусловно, эта тенденция требует расстановки иных акцентов при выработке приоритетов в воспитании и образовании подрастающего поколения. Особую актуальность это положение приобретает в условиях национального культурного пространства, определение которого как "информационно-эмоционального поля, виртуального и в то же время реального пространства, в котором человек существует и функционирует и которое становится осознаваемым при столкновении с явлениями иной культуры. Сюда входят все явные и потенциальные представления (как общенациональные, так и индивидуально-личностные) о феноменах культуры у членов данного культурно-национального сообщества" [4].

Особую роль здесь, по нашему убеждению, должны сыграть этнопедагогика, которая в педагогической литературе определяется как наука, предметом которой является педагогическая культура рода, племени, народности и нации, сказывающаяся в конечном счете в "общности психического склада" той или иной этнической группы [1] и этнолингвистика, которую мы определяем как содержательную информацию, полученную в ходе познавательной деятельности и находящую свое выражение в языковых формах, создающих возможности для систематизации и упорядочения в памяти множества знаний для построения характерной для каждого данного этнокультурного коллектива языковой картины мира.

Включение концептуальных основ этнопедагогики и этнолингвистики в изучение иностранного языка, особенно на национальном факультете, представляется весьма значимым, поскольку восприятие мира определяется границами языка. Расширение языковых, культурных границ и включение их в контекст будущей профессиональной деятельности учителя отражают тенденции современного образования и выведение его на качественно новый уровень, включающий в себя повышение функциональной грамотности, профессиональной компетентности и общекультурного уровня.

Культура личности и культура социума – объекты совместно развивающиеся, обогащающие друг друга. Образование отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества. Чем шире и разнообразнее контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы индивидуального образования. Главная роль в организации этих контактов, на наш взгляд, принадлежит стратегии формирования поликультурного образовательного пространства, способного вывести обучаемых за узкие рамки своей культуры. Участие в различных взаимодействиях дает возможность человеку взглянуть на свое мировоззрение со стороны, выйти за пределы собственной культуры. Пространство взаимодействия образуется в результате диалога,

способности выйти за пределы собственной культуры и вжиться, вчувствоваться в чужой контекст восприятия культуры. В процессе диалога, взаимодействия с культурой, личность приобретает опыт действия, размышления, который способствует её образованию. Соприкосновение со всеми штрихами культур в процессе диалога раздвигает горизонт образования и созидания личности. "Согласование различных интерпретаций мира в процессе диалога творит единую внутренне разнообразную культуру, которая только и может в своей целокупности объективно выразить возможности человека в познании мира" [2]. Усвоение культуры мира связано с усвоением языка, которое, в свою очередь, всегда имеет отношение к овладению реалиями культуры. Влияние, оказываемое процессом освоения языка на формирование культуры личности, трудно переоценить, поскольку язык определяет способ восприятия мира и познавательный стиль. Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа, различия во взглядах на реальный мир, существующие у разных народов, определяются разницей в структуре языков. На сегодняшний день, задачей преподавателей, обеспечивающих обучение на национальном факультете, является обращение к такой перспективной стратегии обучения, при которой должна формироваться национальная языковая личность. Задача эта весьма и весьма сложная, требующая осмысления перспектив, переосмысления наработанного материала и разработки концептуальных основ учебных курсов, связанных с изучением языка и литературы, поскольку именно язык оказывается наиболее мощной из всех систем коммуникации, т.к. дает возможности для построения языковой картины мира каждому этнокультурному коллективу.

Совместная научно-методическая работа специалистов-филологов, педагогов, психологов должна стать важнейшей составляющей при создании банка данных, обсуждении различных мнений, демонстрации диапазона существующих позиций по проблеме обучения в поликультурном пространстве, разработке проблематики для решения задачи по проектированию среды, способствующей пробуждению творческой деятельности как со стороны обучаемых, так и обучающихся.

#### Литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974.
2. Гусинский Э.Г. Введение в философию образования. М., 2000.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2004.

*Г.Я. Спиридонова*

#### **ЭТИМОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ**

XXI век ставит перед нами новые задачи. В соответствии с новыми задачами ЮНЕСКО были созданы две комиссии. Обе комиссии "Культура и развитие" и "Образование в XXI веке" получают конкретные предложения, которые могут способствовать повсеместному распространению основных принципов межкультурной педагогики. В отчёте комиссии "Культура и развитие" международный план мероприятий содержит следующие требования:

- введение модели межкультурного воспитания на всех уровнях – от начальной школы до высшей школы;
- введение подготовки педагогов к осуществлению межкультурного образования;
- формирование сознания для воспитания плюрализма культур в любом обществе;
- формирование потребности в межкультурном диалоге;
- проявление более глубокого уважения к многообразию культур в СМИ;
- введение на занятиях в школе информации о многообразии языков, культур и религий [1].



В манифесте о межкультурном образовании даются следующие его характеристики: "Образование и воспитание должны формировать чутьё к условностям, различиям и терпимости. Образованием и воспитанием необходимо выработать умение понимать и уважать как человеческую культуру в целом, так и уникальность каждой отдельной культуры и долгую историю взаимосвязей между различными группами людей" [1].

Мы присоединяемся к мнению Георга Ауернхаймера, который полагает, что "межкультурное образование становится мерилom общего образования...., а также и профессионального" [2].

В Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета готовят филологов / учителей и переводчиков (устный и письменный перевод). Работа над этимологией слов помогает осуществлять выше перечисленные задачи. Студенты начинают знакомиться с различными древними языками, культурами, историей народов и одновременно изучают современные языки, культуры народов – носителей этих языков. Эта работа начинается на первом курсе на занятиях по латинскому языку.

Древние народы всегда контактировали друг с другом (войны, путешествия, торговля, мореплавание и т.д.). Историческими свидетелями контактов являются слова, дошедшие до нас из древних времён.

Ниже мы приведем несколько примеров из первого занятия, которые призваны стимулировать у студентов интерес к латинскому языку и побудить их к самостоятельному этимологическому поиску:

латинский	немецкий	русский
<i>universitas</i> – общность, целостность <i>universalis</i> – всеобщий	<i>Universität</i>	<i>университет</i>
<i>institutum</i> учреждение	<i>Institut</i>	<i>институт</i> 1. уч. заведение 2. учреждение
<i>facultas, facultatis</i> возможность, случай, деятельность	<i>Fakultät</i>	<i>факультет</i>
<i>rego</i> я управляю	<i>Rektor</i>	<i>ректор</i>
<i>professor</i> учитель	<i>Professor</i>	<i>профессор</i>
<i>professio</i> занятие какой-л. деятельностью	<i>Profession</i> ремесло, профессия	<i>профессия</i>
<i>docere</i> я обучаю <i>docens, docentis</i> обучающий	<i>Dozent</i>	<i>доцент</i>
<i>studeo</i> я учусь, я стремлюсь <i>studens, studentis</i> обучающийся, учащийся	<i>Student</i>	<i>студент</i>
<i>audio</i> я слушаю <i>auditorium</i> помещение, где слушают	<i>Auditorium</i> 1. помещение 2. слушатели	<i>аудитория</i>

<i>disciplina</i> урок, занятие, порядок	<i>Disziplin</i>	<i>дисциплина</i>
<i>dicto</i> я говорю, я диктую	<i>Diktat</i> <i>diktieren</i> <i>Diktator</i> <i>Diktatur</i>	<i>диктант</i> <i>диктовать</i> <i>диктатор</i> <i>диктат</i> <i>диктатура</i>
<i>lego</i> 1. я читаю 2. я выбираю <i>lectio</i> чтение	<i>Lektion</i> 1. лекция 2. задание	<i>лекция</i> <i>лектор</i>

Это – примеры из области образования. Далее приводятся примеры из области культуры, права и сельского хозяйства:

латинский	немецкий	русский
<i>ars, artis</i> искусство	<i>Artist</i> (цирковой)	<i>артист</i>
<i>arena (harēna)</i> песок	<i>Arena</i> манеж	<i>арена</i>
<i>circum</i> вокруг, кругом	<i>Zirkel</i> 1. инструмент для начертания окружности 2. кружок (людей)	<i>цикуль</i>
<i>circus</i> окружность ипподром	<i>Zirkus</i>	<i>цирк</i>
<i>jurisprudētia</i> правознание <i>jus, juris</i> – право <i>prudētia</i> – знание	<i>Jurisprudenz</i>	<i>юриспруденция</i>
<i>justitia</i> справедливость	<i>Justiz</i>	<i>юстиция</i>
<i>pro-curo</i> 1. я забочусь 2. я управляю	<i>Procurist</i> юридический представитель фирмы	<i>прокурор</i> <i>прокуратор</i>
<i>ad-voco</i> я призываю	<i>Advokat</i> защитник	<i>адвокат</i>
<i>cor-ruptio</i> я подкупаю	<i>Korruption</i> подкуп	<i>коррупция</i>
<i>crimen, criminis</i> преступление <i>criminalis</i> преступный	<i>kriminell</i>	<i>криминальный</i>
<i>agri-cultura</i> земледелие <i>ager, agri</i> – поле <i>cultura</i> – возделывание от глагола <i>colo-colui-cultum-colere</i> – возделывать, обрабатывать	<i>Agrikultur</i>	<i>агрикультура</i>

На втором курсе изучаются "Введение в германскую филологию" и "История языка". Здесь продолжается изучение древних языков и культур. Готский язык является самым древним германским языком (IV в. н.э.). Одновременно он является и индоевропейским языком. Поэтому интересно сопоставить его с русским и латинским языками:

готский	латинский	немецкий	русский
<i>saian</i> сеять		<i>säen</i>	<i>сеять</i>
<i>waian</i> веять		<i>wehen</i>	<i>веять</i>
<i>waírþan</i> становиться	<i>verto</i>	<i>werden</i>	<i>вертеть</i>
<i>qiþan</i> говорить	<i>veto</i> я запрещаю	др. нем. <i>quedan</i> говорить	южнорусск. <i>гутор(ить)</i> (говорить)
<i>hrukjan</i> петь (петух)			<i>хрюкать</i> звуки, издаваемые свиньей
<i>hlaifs, hlaibis</i> хлеб		<i>Laib</i> каравай	<i>хлеб</i>
<i>balwjan</i> болеть испытывать боль			<i>болеть</i>
<i>himins</i> небо		<i>Himmel</i>	<i>камень</i> (твердь небесная)

готский	двн.	нем.	украинский
<i>h eila</i> время, час	<i>wīla</i> время, час	<i>Weile</i> некоторое время	<i>хвилья</i> минута
<i>sōkjan</i> искать	<i>suohhen</i>	<i>suchen</i>	<i>шукать</i> искать

гот.	двн.	латышский	финский	нем.	рус.
<i>rīna</i> тайна	<i>rūna</i> <i>rūnōn</i> шептать	<i>runat</i> говорит	<i>runa</i> главы в эпосе "Калевала"	<i>raunen</i> говорить шёпотом	<i>руна</i> название букв древнего германского алфавита

В заключение можно было бы привести пример, как занятие этимологией и древними языками может помочь в повседневной жизни туриста в Германии. В 2001 г. студенты и преподаватели нашего института совершали поездку по Германии. В Баварии мы посетили музей крестьянского быта. Здесь можно познакомиться с жизнью и бытом баварских крестьян конца XIX – начала XX вв. В одном доме мы рассматривали кухню. Над очагом была надпись "hur". Нас заинтересовало это слово, его этимология. Но сразу дать ответ никто не мог. Только в конце дня вспомнилось вдруг одно место из готской библии: Иоанн, гл. 18, № 18 þaruh stoþun skalkos jah andbahtos *haúrija* waúrkjandans, unde kald was, jah warmidedun sik. – И стояли там работники и слуги, разведя *костёр*, ибо было холодно и они грелись.

Благодаря этому стало понятно слово "hur".

готский	древнеисландский	баварский
<i>haúri</i> огонь, костёр	<i>hyrr</i> уголь, очаг	<i>hur</i> огонь, очаг

Работа над этимологией учит студентов размышлять над многими известными и новыми фактами языков, помогает осознать свой родной язык и изучаемые языки, как древние, так и современные, расширяет лингвистический кругозор и побуждает студентов к изучению других языков и культур. А это и является задачей межкультурной профессиональной подготовки студентов, о которой мы говорили выше. Такое изучение даёт лучшие результаты, чем простое бездумное повторение слов и фраз. Занятия этимологией воспитывают в студентах языковую чувствительность (*sensibilieren die Studenten*), дают стимул к межкультурному подходу в изучении языков.

Если студент сделал для себя открытие, поняв межкультурные и языковые связи, то он этого уже никогда не забудет.

#### Литература

1. Auernheimer Georg. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung. Bonn 2000. S. 18.
2. Reiberg Ludger. Vorwort und Einführung. Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung. Bonn 2000. S. 6.

*Л.В. Сюткина*

### **ЭМПАТИЙНОЕ ПОНИМАНИЕ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Экономические перемены в России в связи с переходом к рыночной экономике влекут за собой изменение сознания представителей разных социальных групп, в том числе студентов. Часть студенческого сообщества видит своей основной профессией предпринимательство, в котором можно проявить творческие способности и деловые качества.

От умения владеть средствами и способами общения зависят не только эффективность взаимодействия с другими людьми, конструктивность принимаемых решений, но и карьера специалиста, его реноме, профессиональный имидж.

Анализ последних статистических данных свидетельствует о том, что многие из выпускников языковых факультетов успешно встраиваются в систему большого и малого бизнеса, чему немало способствует умение общаться. Следовательно, необходимость включения в учебные программы такого предмета, как "Деловое общение и деловой этикет", по нашему мнению, бесспорна. Деловое общение служит способом организации и оптимизации разных видов предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой, учебной... [3, 18].

В деловом общении реализуются три стороны: коммуникативная, перцептивная (восприятие), интегративная (взаимодействие). Перцептивная сторона делового общения заключается в восприятии внешних признаков собеседника, в соотношении их с его личностными характеристиками, в интерпретации и прогнозировании на этой основе его поступков. В наблюдаемом сотруднике, коллеге, студенте нам доступны для восприятия лишь внешние признаки, среди которых наиболее информативными являются внешний облик (физические качества и оформление внешности) и поведение (совершаемые действия и экспрессивные реакции) [1, 43]. В деловом общении приходится взаимодействовать с теми людьми, которых видишь впервые и теми, которых хорошо знаешь. В основе восприятия незнакомых людей и людей, с которыми уже имеется определённый опыт общения, лежат разные психологические механизмы. В первом случае восприятие осуществляется на основе механизмов межгруппового (ролевого) общения, во втором – механизмов межличностного общения [1, 44]. Межгрупповое общение включает социальную стереотипизацию на основе факторов превосходства, привлекательности и отношения к ним. Межличностное общение базируется на таких механизмах восприятия, как идентификация, *эмпатия*, аттракция, рефлексия, каузальная атрибуция.

Работу механизмов ролевого общения можно назвать "грубой настройкой". Работу механизмов восприятия в межличностном общении – "тонкой настройкой". В условиях

высшего профессионального образования, особенно на языковых факультетах и в языковых институтах, мы чаще всего имеем дело с системой механизмов межличностного восприятия. Идентификация, *эмпатия*, рефлексия, каузальная атрибуция, аттракция, – всё это "тонкий" инструментарий, который требует к себе более пристального внимания и серьёзных тренировок.

Обратимся к одному из способов понимания другого человека – к *эмпатии*. *Эмпатия* – это понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, что способствует лучшему пониманию его внутреннего состояния. Основоположник гуманистической психологии К. Роджерс определял *эмпатическое понимание* как "умение войти внутрь личного мира значений другого человека и увидеть: правильно ли моё понимание" [4, 115]. Реализация этого механизма возможна в случае принятия партнёра по общению в качестве безусловной ценности, что тесно связано с доверием, готовностью самому раскрыться перед другим, стать для него объектом переживания. *Эмпатия*, несмотря на её тяжёлую нагрузку для психики, обеспечивает высокий уровень понимания и включает выявление системы ведущих целей и мотивов поведения, выделение связей между отдельными поступками и личностью в целом, умение проникнуть в скрытые резервы и способности человека, прогнозировать поведение человека на основе понимания его индивидуальности.

Восприятие представляет собой совокупность процессов, посредством которых формируется субъективный образ объективно существующей реальной действительности. На этом фоне *эмпатическое понимание* высокого уровня будет базироваться на умении считывать невербальную информацию. Если по словесному каналу в основном передаётся чистая информация, то по невербальному – отношение к партнёру по общению, его эмоциональное состояние. Любое переживание человека так или иначе проявляется в его внешнем облике, мимике, жестах, позах, интонациях голоса. Слова человека чаще всего являются выразителями сознания человека, а невербальные проявления – это реакция подсознательных процессов [1, 62]. И здесь особое внимание следует уделять рассогласованности вербальных и невербальных проявлений. Для этого важно не только хорошо ориентироваться в средствах невербальной коммуникации, но и уметь с ними обращаться и применять согласно ситуации в целях достижения наибольшего успеха, что, несомненно, отразится на результате совместной деятельности.

По мнению специалистов в области делового общения, невербальная культура делового разговора включает в себя умение устанавливать доверительный контакт с собеседником, а такой контакт зависит не столько от того, что вы говорите, сколько от того, как вы себя держите. Обязательно следует обращать внимание на манеры, позу, мимику и жестикаляцию собеседника. Это помогает получать обратную связь и адекватно реагировать на изменение ситуации делового общения. Ф.А. Кузин, специалист в области культуры делового общения, утверждает, что, "если вы желаете достигнуть определённых успехов во взаимоотношениях с коллегами, студентами, партнёрами, подчинёнными, руководителями, клиентами, то вам необходимо овладеть хотя бы азами невербального, т.е. бессловесного общения" [2, 138].

Для того чтобы лучше понимать себя и других, свободно ориентироваться в мире сложных человеческих взаимоотношений, необходима, как и в любом виде деятельности, тренировка. Тренировка навыков восприятия, внимания, запоминания в целях идентификации и интерпретации индивидуально-психологических признаков и психических состояний людей, с которыми будущие специалисты в области языкознания сталкиваются в повседневном общении. Нами разработан блок занятий, целью которого является развитие у студентов специальностей "Филология" и "Перевод и переводоведение" умений и навыков, связанных с *эмпатийным пониманием* в структуре социальной перцепции.

В задачи факультатива "Введение в профессию" входят:

- развитие эмотивной и когнитивной сфер студента в области общения, делового общения в частности;

- формирование умения и навыков восприятия невербальных средств межличностного общения (языка тела);
- научение умению прогнозировать поведение человека на основе понимания его индивидуальности и выделять связи между отдельными поступками и личностью в целом.

Эти задачи помогают, на наш взгляд, решать проблемы культурологического плана и постепенно приводят студентов, получающих языковое образование, к пониманию необходимости изучать иностранный язык не только как семиотическую систему вербального кодирования информации, но и как семиотическую систему невербальных сигналов, характерных для культур носителей изучаемых языков.

#### Литература

1. Горанчук В.В. Психология делового общения и управленческих воздействий. СПб.: Изд-во Нева; М.: ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2003. 288 с.
2. Кузин Ф.А. Культура делового общения. М.: Осб-89, 2003. 320 с.
3. Леонов Н.И. Психология делового общения. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. 216 с.
4. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1993. 304 с.

*А.Н. Утехина*

### **ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ**

Уникальность современной многоязычной поликультурной ситуации в национальных республиках заключается в многонациональном составе населения. Так, в Удмуртии проживает в настоящее время более 100 национальностей, поэтому проблемы подготовки молодого поколения к межкультурному взаимодействию являются чрезвычайно актуальными.

Особую роль в процессе адаптации личности к социокультурному многообразию играет языковое образование, т.е. обучение родному/неродному и иностранным языкам. Процесс овладения языками дает возможность приобщения к культурному многообразию. В свою очередь, освоение иноязычной культуры предполагает приобретение знаний о различных областях жизни страны изучаемого языка, воспитания позитивного отношения к культуре страны изучаемого языка, развитие умений межкультурного общения, что способствует достижению межкультурного понимания и гармонизации межэтнических отношений.

Было бы ненужным и даже опасным отрицать тот факт, что культурные различия и вызываемые ими разногласия и конфликты, действительно существуют. Необходимо научиться их предвидеть, учитывать и разрешать. В этом заключается суть теории глобального образования – в переходе от бессознательного приспособления к миру к осознаваемому предвосхищению, которого можно достичь, вооружая специалиста общей междисциплинарной методологией, позволяющей выпускнику современного вуза мыслить широко, глобально, системно. Здесь мы различаем два аспекта: предвосхищение (предвидение изменений, умение прогнозировать будущее путем анализа прошлого и связывания его с настоящим) и сопричастность (способность к конструктивному диалогу, сотрудничеству, взаимопониманию, эмпатии).

Отсюда мы определяем основную цель современного языкового образования – подготовить молодое поколение к жизни в сложном, быстро меняющемся окружающем мире, во всей его совокупности и разнообразии, к интеграции в систему национальной и мировой культур. Осознание обозначенной необходимости позволило коллективу аспирантов, соискателей и студентов-дипломников ИИЯЛ (под руководством автора статьи) поставить следующие задачи: разработать, апробировать и внедрить модели

межкультурного обучения и воспитания на разных уровнях системы языкового образования: от раннего до постдипломного.

Весь целевой комплекс, разработанный нами, определяется понятием "межкультурное взаимодействие", базовым условием которого является межкультурная компетенция. Она заключается в высокоразвитой способности мобилизовать систему языковых знаний и умений, необходимых для понимания и адекватной интерпретации смысла вербального и невербального поведения представителей разных культур.

Факторами успешного межкультурного взаимодействия являются: языковая компетенция, идентификация родной и иноязычной культуры, социокультурная адаптивность, культурно-гуманистическая позиция, страноведческая компетенция, литературоведческая грамотность.

Рассмотрим подробнее данные факторы со ссылкой на диссертационные и дипломные исследования, проведенные нашей научной школой.

*Языковая компетенция* включает:

- владение языковыми знаниями на всех уровнях – фонетическом, морфологическом, грамматическом, лексическом;
- знания о различиях в способах языковой реализации интенций в нашей стране и в стране изучаемого языка, знание кодов и сигналов вербального и невербального поведения;
- владение алгоритмами слушания и чтения, умениями анализа, конструирования и интерпретации содержания прослушанного или прочитанного с позиций межкультурной коммуникации.

К языковой компетенции относятся и умения выбирать темы для легкой светской беседы (Small Talk), знать и избегать нежелательные табуизированные темы разговора. Данная проблема раскрыта в исследовании Л.В. Филипповой "Обучение студентов педагогического вуза речевому этикету как компоненту иноязычной культуры" (Екатеринбург, 2002). Обучение студентов речевому этикету в процессе поэтапного вхождения в новую экстралингвистическую действительность в диалоге культур представляет собой новый способ самопознания, новый этап саморазвития студентов в учебной, научной и профессиональной деятельности.

*Идентификация родной и иноязычной культуры* предполагает:

- осознание своей языковой и культурной самобытности;
- принятие другого мироощущения и взгляда на мир, другой ментальности;
- осмысление взаимодействия и взаимопонимания культур и языков;
- способность устанавливать межкультурные соответствия между концептами, межъязыковые соответствия и эквивалентность между элементами, структурами, речевыми моделями.

В данном отношении представляет интерес дипломное исследование Н.И. Имполитовой "Обучение студентов пониманию и употреблению немецких фразеологизмов в устной речи", в котором на основании лингвокультурологического контрастивного анализа фразеологизмов с компонентом "Brust"/ "грудь" выявляется национальное своеобразие общечеловеческих ценностей в немецкой и русской культурах. Осуществлена попытка изучения национальной языковой личности через анализ ее культурологических, духовно-нравственных ценностей, которые являются ядром национального менталитета, национальной культуры, что позволяет раскрыть особенности ценностно-нормативной картины мира каждого из народов.

Под *социокультурной адаптивностью* мы понимаем:

- способность ориентироваться и адаптироваться в социокультурном контексте коммуникативной ситуации;
- умение выявлять несоответствия на уровне реалий, концептов, языковых несоответствий, лакун;

- умение устранять психологические и культурологические препятствия для ведения диалога;
- умение выходить из конфликтных ситуаций;
- способность к ведению межкультурного диалога и дискуссии.

Как показывают наши исследования, в сфере межкультурных отношений необходима сформированность *культурно-гуманистической позиции* обучаемых, предполагающая такие качества, как:

- добродетельность, позволяющая выстраивать отношения с представителями других культур с позиций добра и блага;
- справедливость, заключающаяся в проявлении открытости, уважения к иной культуре, умении адекватно оценивать поступки и действия представителей своей и другой культуры, преодолевая тем самым бытующий нередко "этноцентризм";
- правдивость, подразумевающая честность и искренность в общении с представителями своей и "чужой" культуры;
- инициативность, необходимая в ситуациях возможности брать на себя ответственность, доводить начатое дело до конца, выполнять обещания, данные людям;
- достаточный уровень общительности, обеспечивающий расширение социального круга общения.

В диссертации Р.А. Кузнецовой "Обучение детей дошкольного возраста лексике удмуртского языка как неродного на этнокультуроведческом материале" (Москва, 2002) обосновано использование этнокультуроведческого материала как средства воспитания положительного отношения детей к изучению удмуртского языка, а также речевого развития дошкольников в единстве с их когнитивным и эмоционально-эстетическим.

К факторам межкультурного взаимодействия относится *лингвострановедческая компетенция*, предполагающая:

- знание географии, экономики, политики, государственного устройства страны изучаемого языка;
- владение основными понятиями о состоянии и тенденциях развития системы образования и науки, средств массовой информации;
- знание истории страны изучаемого языка, истории развития культуры, социально-бытовой сферы, народных праздников и традиций;
- владение стратегиями поиска и обработки страноведческой, культурно-ценностной информации;
- владение системой индивидуальных взаимосвязанных приемов и методов работы с лингвострановедческой информацией, способствующих пополнению, расширению и актуализации приобретенных знаний по страноведению.

Огромную роль в овладении студентами стратегиями межкультурного взаимодействия в условиях глобализации мирового сообщества призвана сыграть русская и зарубежная литература, поэтому приобретение знаний и развитие литературоведческих умений становится необходимым фактором, позволяющим:

- приобретать знания по истории зарубежной и отечественной литературы как составляющей мировой культуры;
- интерпретировать иноязычные тексты, мыслить, строить высказывание и давать оценку;
- формировать аналитические навыки, необходимые для сравнения и оценки явлений родной и "чужой" культуры, для приобретения "пассивного" жизненного опыта;
- формировать систему отношений к проявлениям иноязычной культуры.

Именно данной проблеме посвящена диссертация О.Н. Голубковой "Культуроведчески-ориентированная интерпретация иноязычных художественных текстов в профессиональном языковом образовании" (Екатеринбург, 2003). В работе



обосновано понимание культуроведчески-ориентированной интерпретации иноязычного текста как специальным образом организованное осмысление его в контексте художественно-эстетической системы с целью обнаружения в ней культуроведчески-ценной информации, позволяющее обучаемым проникнуть в глубинные смысловые пласты базовых культурологических концептов. Это, в свою очередь, способствует построению другой картины мира, альтернативной сложившейся в родном языке, приобретению знаний о мире, обществе, культуре поведения людей, обогащению системы ценностных ориентаций студентов.

Как показали наши исследования, культура аналитического чтения необходима при чтении произведений на родном языке как одно из условий осмысления картины мира, в ходе интерпретации и обобщения студентами информации в культурном контексте. В диссертационном исследовании И.В. Стрелковой "Формирование филологической культуры студентов в образовательной деятельности" (Ижевск, 2004) обозначены и содержательно охарактеризованы задачи организации учебного литературного материала, среди которых – развитие мыслительной активности студентов, направленной на осознание ценностей родной культуры и отечественного духовного наследия, что готовит студентов к межкультурному взаимодействию с позиций равноправных, равноценных, конструктивных отношений.

Обобщая достижения нашей научной школы, необходимо выделить основные теоретические положения, которыми мы руководствуемся в нашей научно-исследовательской деятельности.

*Концептуальные положения* – культурологический подход к отбору и дидактической организации содержания межкультурного образования и воспитания, рассматриваемый в контексте общефилософского понимания культуры и предполагающий формирование позитивного отношения к культурному многообразию и умений межличностного взаимодействия в рамках родной и иноязычной культуры.

*Цель* – разработка дидактических средств, способствующих межкультурному обучению и воспитанию молодежи: повышению чувствительности к языковым и культурным сходствам и различиям; воспитанию языковой и культурной толерантности – положительного нравственного качества человека, заключающегося в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения представителей другой культуры.

*Содержание* межкультурного образования и воспитания направлено на реализацию культурологических функций языкового образования высшей школы: приобретение знаний о человеческой культуре и понимание природы культурных различий, осознание важности истории и вклада этнических групп и национальностей в развитие человечества, формирование положительного отношения к культурному многообразию мира, овладение способами межличностного и межкультурного взаимодействия на основе конструктивного диалога.

*Требования* к отбору содержания межкультурного обучения и воспитания:

- культуроведческое наполнение;
- воспитательная ценность (содержательный потенциал отобранного дидактического материала в межкультурном воспитании и развитии средствами родного/неродного и иностранного языков;
- воспитание эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных, речевых личностных качеств, положительного отношения к стране изучаемого языка и ее представителям);
- соотнесенность с подобными элементами культуры своей страны;
- "диалогичность" текстов, "открытость" для его осмысления и интерпретации, возможность использования текста как источника информации и проблем для обсуждения, создания коммуникативных ситуаций.

Инновационно-технологический компонент межкультурного обучения и воспитания реализуется в:

- *личностно-ориентированных технологиях* – диалоговые приемы обучения в индивидуальных, парных и групповых формах взаимодействия, описание различных фактов, событий, работа со справочной литературой, индивидуально-познавательные задания;
- *субъектно-деятельностных технологиях* – межкультурные тренинги, модерация, творческое планирование, моделирование учебных ситуаций, коммуникативно-познавательные задания, познавательно-поисковые культуроведческие задания, культуроведчески-ориентированные дискуссии;
- *культуротворческих технологиях* – культуроведчески-ориентированные ролевые игры, проекты, драматизации, этюдные задания, сюжетно-ролевые игры.

Результаты научно-исследовательской работы нашей школы получили признание и поддержку Поволжского отделения РАО и Российского гуманитарного научного фонда, и мы полагаем, что наработанный нами теоретический и дидактико-практический материал намечает пути решения проблем межнациональных отношений в полиэтнических регионах и обуславливает дальнейшие целенаправленные исследования актуальной проблемы.

Поддержано РГНФ, проект № 04–06–00326а

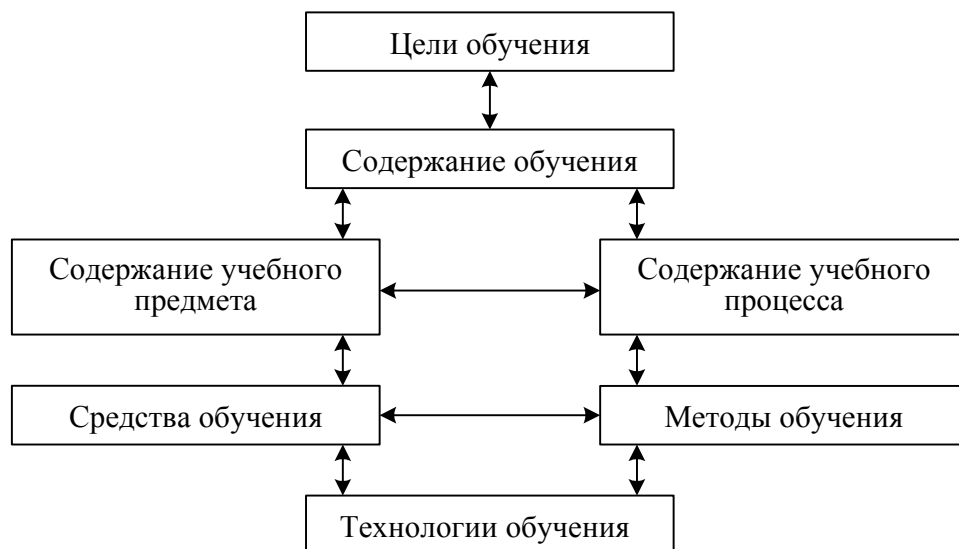
*Р.Ф. Фаткулина*

## **СИСТЕМА, МОДЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОММУНИКАТИВНОМ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДАХ**

(вузовская дидактика)

Дидактико-методическая особенность коммуникативного и деятельностного обучения иностранным языкам в вузе заключается в реальном владении студентами всеми видами речевой деятельности: общением, аудированием, чтением и письмом. Обучение – это не только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение, есть, вместе с тем, общение, коммуникация. Речь идет о развитии таких речевых умений, которые позволят студенту понимать иностранную речь на слух, реагировать на нее, вступая в общение, уметь пользоваться иностранным языком, владеть им.

Обратимся к системе обучения иностранным языкам, предложенной профессором Г.А. Китайгородской. Схематично она может быть представлена следующим образом:



Мы адаптировали данную систему применительно к вузовскому обучению, а именно обучению устному иноязычному общению на начальном этапе.

Остановимся на содержании процесса обучения устному иноязычному общению.

Содержание обучения, по мнению И.Л. Бим, есть "сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала и процесса обучения ему" [3, 180].

Г.А. Китайгородская под содержанием обучения подразумевает содержание учебного предмета и учебного процесса. В "содержание учебного предмета входят отбор, организация, структура учебного материала, типы упражнений, а содержание процесса – система взаимодействия учителя и учащихся, продуктом которой является формирование иноязычных знаний, умений и навыков" [7, 35].

"Исходя из того, что ведущей функцией для иностранного языка является *речевое общение*, лингводидакты считают, что основными единицами содержания выступают, прежде всего, виды речевой деятельности" [7, 37-38].

Содержание обучения, отвечающее на вопрос "чему учить?" составляет определенное единство с целями обучения – "для чего учить?" и "складывается из двух больших компонентов: знаний, с одной стороны, навыков и умений – с другой" [8, 40].

Знания, не являясь доминирующим компонентом содержания обучения иноязычной речевой деятельности, тем не менее, влияют на успех при обучении иностранному языку.

Для реального владения иностранным языком недостаточно знания правил произношения, лексики и грамматики; нужно уметь осуществлять речевую деятельность на иностранном языке, пользоваться речью. Успешность осуществления любой деятельности, в том числе и иноязычной речевой, напрямую зависит от сформированности коммуникативных навыков и умений. Поэтому в обучении иностранному языку приоритетны навыки, как способность автоматизированно совершать речевые действия и умения, как решение коммуникативных задач, возникающих в ходе речевой деятельности.

Для развития умений общаться на иностранном языке, по мнению А.А. Алхазисвили, необходимо соблюдение следующих условий: использование в качестве основы обучения иноязычной речевой деятельности *ситуации* и индивидуализация обучения. Ситуация лично окрашена, то есть обращена к личности студента. Речь говорящего всегда кому-то адресована и замкнута в некотором фиксированном временном и пространственном отрезке [1]. Такую ситуацию принято рассматривать как речевую. В соответствии с концепцией М.М. Бахтина, раскрывшего универсальный диалогический характер человеческой речи, можно рассматривать ситуацию и как *диалог*, как взаимодействие общающихся личностей [2].

*Содержание учебного предмета* на начальном этапе обучения иноязычной речевой деятельности включает основной речевой материал, дополнительную литературу и имеет тематическую представленность. Отбор и распределение речевого материала представлены с учетом потребностей и интересов студентов.

*Под начальным этапом* понимается период изучения иностранного языка, в процессе которого закладываются основы коммуникативной компетенции, необходимые и достаточные для их дальнейшего развития и совершенствования в курсе изучения этого предмета.

*Содержание учебного процесса* определяется взаимодействием преподавателя со студентами на основе равнопартнерских отношений, сотрудничества и диалога в их совместной деятельности.

Деятельностная основа обучения иноязычному общению (от речи к языку и от языка к свободному владению речью) позволяет реально добиться хороших результатов в обучении благодаря тому, что:

- обучение протекает в условиях погружения в речевую среду;
- разнообразие и большой объем речевого материала позволяют студентам усвоить богатый речевой опыт;

- личностно-деятельностный и коммуникативный подходы в обучении иностранным языкам, при которых гораздо более значимыми являются речевая активность и умение пользоваться речью, позволяют приобрести деятельностные умения.

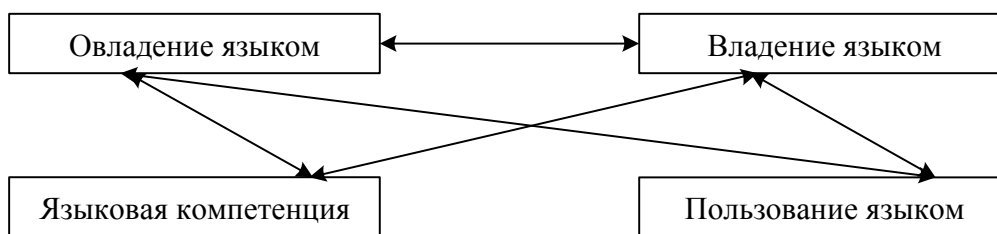
А.А. Залевская отмечает, что в дидактике и психологии обучения иностранным языкам вопросы взаимоотношения между понятиями "знания", "умения", "навыки" находят отражение в дискуссиях по поводу той или иной теории овладения иностранным языком [5].

Как соотносятся между собой понятия "овладение языком" и "изучение языка"?

Понятия "овладение языком" и "изучение языка" объединяются для обозначения процессов, которые противопоставляются некоторому результату (продукту) – освоенному и выученному [5].

По мнению А.А. Залевской, овладение языком должно вести к владению им, в то же время "само по себе владение языком можно трактовать как понятие, включающее и языковую компетенцию, и пользование языком в качестве подчиненных и координированных друг с другом понятий одного и того же уровня" [5, 8]. Все названные понятия имеют двусторонние связи, что отражено в схеме:

Модель процесса овладения иностранным языком



Все четыре понятия функционируют через их взаимодействие. Схема отображает отношение между процессами и их результатами, акцентируя внимание на том факте, что овладение языком имеет двусторонние связи с языковой компетенцией и с употреблением языка.

В схеме указывается на то, что "языковая компетенция одновременно и обуславливает пользование языком, и формируется через последнее, в то время как владение языком способствует дальнейшему овладению им через взаимодействие языковой компетенции и пользования языком" [5, 9].

Взаимоотношение понятий языковой компетенции и пользования языком в уточненной выше трактовке несомненно связано с проблемой знаний, умений и навыков, составляющих комплекс актуальных вопросов психолингвистики, психологии речи, дидактики и методики преподавания иностранных языков.

Деятельностная основа обучения предопределила смещение акцента с обучения на усвоение. Как соотносятся между собой понятия "обучение" и "усвоение"?

На первый взгляд, кажется, что между этими понятиями нет особой разницы: преподаватель учит, ученик усваивает. То есть там, где есть обучение, есть и усвоение. По мнению американского ученого П. Кордера, ни один учитель не усматривает видимой связи между тем, чему он обучает, и тем, что ученик усваивает. Следовательно, когда речь идет об обучении, то это апелляция к позиции самого обучающего – преподавателя, с точки зрения которой обучаемый является объектом деятельности обучения (при традиционном подходе) или субъектом обучения (в коммуникативном и личностно-деятельностном подходах). Всё, что задействовано в обучении, исходит от преподавателя: содержание обучения, материалы, методы и технологии обучения и т.д. [4, 129].

Усвоение – это позиция обучающегося (студента), представляющая собой то, во что переплавилось обучение, то есть его результат.

Очевидно, что усвоение и обучение – процессы не тождественные и имеют различные характеристики. Усвоение индивидуально как путь конкретного студента в соответствии с его способностями, потребностями, целями и желаниями.

Ориентация на усвоение, по мнению И.Б. Ворожцовой, побуждает преподавателя принять то, что студент усваивает, и в своей профессиональной деятельности исходить из этой реальности: анализировать уровень усвоения каждого из студентов в отдельности и группы в целом, отслеживать успехи, выстраивать свою дальнейшую деятельность и корректировать содержание курса от достигнутого, а не от того, чего студент должен достигнуть [4, 129].

С возрастанием интереса к проблеме гуманизации обучения наибольшую актуальность приобретает вопрос реального, практического признания гуманистических ценностей и их действительное, а не декларативное воплощение в практике обучения иностранным языкам, успешно реализуемое в коммуникативном и деятельностном подходах.

#### Литература

1. Алхазисвили А.А. Основы владения устной речью: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2103 "Ин. яз". М.: Просвещение, 1988. 128с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 226 с.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2000. 327 с.
5. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: ТГУ, 1996. 195 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Рус. яз., 1992. 254 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.

*И.А. Фёдорова*

#### **ЕВРОПЕЙСКАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ПРОГРАММА "AU-PAIR"**

(из личного опыта)

Одной из самых ярких особенностей современности является бурный рост культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, организациями, группами и отдельными представителями разных стран и культур. Политические и экономические изменения в обществе ведут к тому, что человечество развивается на пути расширения контактов с народами разных стран. Интерес к общению с другими народами в нашей стране велик. Огромное количество людей имеют контакты за пределами своей культуры. С открытием границ (город Ижевск долгое время был закрытым городом) у людей появилась возможность путешествовать, посещать другие страны, таким образом черпать знания в туристических поездках, на международных научных конференциях, в личных встречах. Международные контакты позволяют изучать новые культуры, которые ранее были для нас недостижимыми и загадочными, дают возможность для изучения иностранного языка. В современной России произошли серьезные изменения в её культурном облике. За последние несколько лет появились новые общественные группы: предприниматели, банкиры, русские сотрудники иностранных фирм; поэтому, чтобы идти в ногу со временем, сегодня мало владеть

иностранным языком, необходимо еще и быть специалистом по межкультурному общению. Важно изучать культуру той страны, язык которой ты учишь.

Самым эффективным способом изучения иностранного языка и культуры является проживание в языковой среде. Однако не многие могут себе позволить жить целый год в стране изучаемого языка. Решение этой проблемы давно найдено, поскольку молодежь всего мира участвует в самой популярной молодежной программе AU-PAIR. Программа AU-PAIR – это программа международного молодежного обмена, в которой принимают участие молодые люди 18-25-ти лет с целью изучения иностранного языка. Эта культурно-языковая программа уже более 50-ти лет успешно действует в Европе. Программа AU-PAIR охраняется "Европейским соглашением о прибытии AU-PAIR" от 24.11.82 г. Основной целью программы является совершенствование знаний иностранного языка и знакомство с культурой страны "изнутри". Слово "AU-PAIR" переводится с французского "на равных". Это означает, что вы входите на время в приглашающую вас семью, как член этой семьи, с определенными правами и обязанностями. Следует отметить, что это недорогая и выгодная программа, позволяющая без значительных затрат выехать в страны Европейского союза с возможностью легально проживать и изучать язык в течение года.

В Удмуртии первая волна отъездов по программе AU-PAIR началась в середине 90-х гг. Мы всей учебной группой заполнили необходимые анкеты, не надеясь на быстрый ответ. Тем не менее для меня быстро нашлась французская семья, проживающая в провинции Бретань (Франция), которая согласилась принять меня в качестве гувернера на целый год. Три месяца ушло на оформление документов (сейчас это происходит намного быстрее), и вот самолет уносит меня туда, где я и не мечтала побывать. Закончив 4-й курс, я поехала ухаживать за французскими детишками. Первые дни пребывания проходят в радостных и дружелюбных встречах, знакомствах. Семья проводит экскурсию по дому, по окрестностям, дети показывают свои игрушки, и даже соседи приглашают в гости. Потом наступают будни "детский сад-школа-дом". И ты с нетерпением ждешь выходных, когда начнешь узнавать новое пространство, в котором тебе предстоит жить в течение года.

Всё время происходит сравнение культур, различия проявляются на всех уровнях жизни: в приветствии, в рационе питания, отношении к детям и во многом другом. Культура и обычаи страны познаются во время праздников: Рождество, Новый год, Пасха. Ты, как губка, постоянно впитываешь новую информацию, открываешь что-то новое для себя, с тобой происходят изменения, ты постепенно начинаешь адаптироваться к данной культуре. Для меня, например, первый месяц не существовало радио, поскольку скорость речи мешала пониманию того, о чем говорят. Каково было мое удивление, когда однажды оно "заговорило" на понятном мне языке.

Находясь во Франции, я гордилась полученным образованием в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, так как у меня не возникало трудностей в общении с французами, и они, в свою очередь, отмечали мой хороший уровень владения французским языком. Огорчало лишь незнание многих фактов французской культуры. На этой почве пришлось пережить несколько конфликтов из-за различия русской и французской культуры. Находясь в языковой среде, приходилось общаться только на французском языке, тогда как в университете у себя на родине всегда есть люди, которым можно всё объяснить на русском языке. В этой ситуации пришлось побороть стеснительность, боязнь допустить ошибки. Таким образом, я постепенно избавилась от языкового барьера, мешающего мне свободно общаться на французском языке. Сейчас, оглядываясь назад, не жалею и не буду жалеть, что прервала учебу и провела год во Франции. Непростой, захватывающий, полный сюрпризов, преград, неожиданностей, смешных недоразумений и трогательных моментов.

Накопленные знания о французской культуре я успешно применяю на практических занятиях по французскому языку. После окончания вуза меня пригласили работать на кафедру романской филологии. Теперь я работаю со студентами разных курсов французского отделения ИИЯЛ, при подготовке к занятиям использую привезенный

материал, даю комментарии к тем или иным проявлениям французской культуры, на уроках делюсь воспоминаниями о своем пребывании во Франции. Это во многом оживляет занятия, вызывает интерес у студентов к другим культурам, побуждает их действовать, искать пути для посещения Франции.

Опыт пребывания в другой стране помог мне взяться за разработку нового теоретического курса "Основы межкультурной коммуникации". В институте этот курс читается сравнительно недавно, хотя весь мир уже достаточно давно говорит о необходимости обучения межкультурной коммуникации. Созданию курса во многом способствовал семинар, посвященный проблемам преподавания межкультурной коммуникации, который был организован Центром французского языка при Лингвистическом университете им. Добролюбова в Нижнем Новгороде. На лекциях по межкультурной коммуникации я привожу примеры из своей жизни во Франции, хотя многие студенты нашего института могут сообщить много интересного, так как имеют большой опыт межкультурных контактов. С развитием Интернета количество этих контактов увеличивается.

Таким образом, программы, подобные программе AU-PAIR, необходимы студентам, потому что, находясь в Европе со студенческим билетом в кармане, они имеют скидки на транспортные расходы, на посещение музеев и т.д. Поэтому многие учащиеся, в том числе и студенты ИИЯЛ, стараются воспользоваться привилегиями, чтобы попробовать свои силы и совершенствовать иностранный язык в реальных условиях.

*З.М. Филоксенова*

### **ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ИЖЕВСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ**

(сохранение национальных традиций)

Ижевская сельскохозяйственная академия – высшее государственное учебное заведение. На очном и заочном отделении вуза обучается 6.230 студентов. Из 2.550 учащихся первого и второго курсов 1.800 студентов изучают английский, 700 – немецкий, 50 – французский языки. Студенты 1 курса ветеринарного и агрономического факультетов изучают помимо этого латынь.

В вузе ведется подготовка специалистов сельского хозяйства на 8 факультетах по 11 различным специальностям. В соответствии с Госстандартом специальностей аграрного профиля на изучение иностранного языка отводится 340 часов, половина из которых аудиторные занятия, остальное – самостоятельная работа. Основной целью курса "Иностранный язык" является обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для применения, как в повседневном, так и в профессиональном общении. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорении, восприятии на слух (аудировании), чтении и письме. Практическое владение языком специальности предполагает также умение работать самостоятельно со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации.

Основой построения программы является разделение курса на два направления, или аспекта – "Общий язык" (General Language – GL) и "Язык для специальных целей" (Language for Specific Purposes – LSP), каждому из которых отводится по 50% времени на всех этапах обучения.

Преподавание языков ведётся в течение 4 семестров. В основном это 2-4 часа в неделю в зависимости от факультета и курса согласно учебным планам деканатов. Крайне ограниченное количество часов, отводимое на изучение иностранных языков, требует тщательного планирования работы. Занятия в течение I семестра представляют собой коррективный курс, направленный на повторение и закрепление грамматического

материала и базовых речевых навыков, пройденных в школе с опорой на различный лексический и текстовый материал обще-профессиональной тематики. Начиная со второго семестра, обучение ведётся по учебникам для конкретных факультетов или специальностей. Студенты обучаются разным видам чтения и переводу по профилю обучения, навыкам публичной речи и письма, знакомятся с основами реферирования и аннотирования литературы по специальности. Преподаватели кафедры иностранных языков, работая по единой учебной программе, учитывают специфику каждого факультета; разрабатываются и издаются учебные пособия, подбираются специальные тексты для внеаудиторного чтения. Для активизации учебной деятельности на занятиях используются ролевые игры, парная и групповая работа, презентации; широко применяются аудио- и видеоматериалы. Текущий контроль успеваемости осуществляется в течение семестров в виде контрольных и самостоятельных работ и тестовых заданий лексико-грамматического характера. В конце каждого семестра студенты сдают зачет, содержание которого оговорено в рабочей программе. Итоговый контроль проводится в виде экзамена в конце IV семестра. Он состоит из 4 вопросов: 1) письменный перевод текста по специальности со словарем в объёме 1.200 знаков; 2) просмотровое чтение текста без словаря и аннотирование прочитанного; 3) аудирование с последующим выполнением тестового задания; 4) устная беседа по одной из изученных разговорных тем.

Наш вуз – многонациональный. Здесь обучаются студенты из Удмуртии, Татарстана, Башкортостана и других регионов страны.

Национальный состав студентов				
общее число студентов	русские	удмурты	татары	другие
100 %	55,7 %	31,9 %	9 %	3,4 %

Хотя в основе образовательной деятельности кафедры иностранных языков лежит федеральный компонент программ дисциплин, в преподавание включаются элементы национально-регионального компонента (НРК). Так, на занятиях рассматриваются темы "The Udmurt Republic", "Our City", при изучении которых студенты рассказывают о своей малой родине, городе, деревне, легендах, связанных с историей их возникновения. При изучении темы "My Family" обсуждаются семейные и национальные праздники, традиции и обычаи. Вопросы национальных культур рассматриваются и при проведении внеаудиторных мероприятий, где различные стороны жизни европейских народов сопоставляются с традициями народов Удмуртии. Подобные мероприятия формируют не только мировоззрение, но и способствуют воспитанию чувства патриотизма. При этом изучение иностранного языка осуществляется на фоне сохранения самобытности и традиций каждой национальности.

*Л.И. Хасанова*

### **НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Школа, вузы как важнейшие социальные институты отражают состояние и тенденции развития общества и влияют на него. В свою очередь изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа.

Система образования должна быть приведена в соответствие с потребностями развития России. Образованность и интеллект, духовное здоровье человека, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращаются в важнейший фактор развития страны.



В работах современных исследователей отмечается, что система высшего образования вступает в новую стадию своего функционирования, так как происходит переход от подготовки специалиста к образованию человека и формированию личности, что требует разработки и воплощения на практике новых образовательных парадигм – личностно-ориентированной и культурологической гуманистического типа.

Основополагающим принципом парадигм в системе высшего образования является приоритет интересов личности, соответствующих современным тенденциям общественного развития и ориентации на возможность полноценной реализации внутреннего потенциала каждого студента посредством решения следующих задач:

- стимулировать интеллектуальное развитие и обогащение мышления через освоение современных методов научного познания;
- добиться успешной социализации студента через его погружение в существующую культурную среду;
- научить человека жить в условиях насыщенной и активной информационной среды, создать предпосылки и условия для непрерывного самообразования;
- реализовать потребности в новом уровне научной грамотности, учитывающем интегративные тенденции развития науки;
- создать условия для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности.

Студентам должна быть предоставлена свобода выбора как необходимых им знаний, так и способов их получения. Основные подходы к решению данной проблемы должны стать основой организации собственно учебного процесса в системе профессиональной подготовки.

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего, необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания образования.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

Наряду с законом "Об образовании" стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

В законе Российской Федерации "Об образовании" в редакции, введенной в 1996г., предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего образования выделяются федеральный, национально-региональный и вузовский уровни.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых включает в себя в полном объеме такие образовательные области, в которых выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального значения, обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент (НРК) относится к компетенции регионов и учреждений образования, содержит нормативы в области учебных курсов и разделов, отражающих национальное своеобразие и культуру региона. Необходимо отметить, что НРК является обязательным для всех специальностей. При этом доля академических часов, которая отводится указанному компоненту, колеблется от 10% по естественным специальностям до 25% по гуманитарным.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального компонентов находят отражение в вузовском компоненте учебного плана, в котором определены специфика и направленность отдельного образовательного учреждения.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, предоставляемое государством обучаемому в объеме необходимой подготовки;
- требования к минимально необходимой подготовке студентов в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки обучаемых по годам обучения.

В связи с тем, что в круг наших научных интересов входит изучение вопроса возможных путей включения материалов, содержащих сведения о НРК, в учебные дисциплины, которые преподаются в ИИЯЛ, нами были проанализированы существующие учебные программы по специальностям "Филология" и "Перевод и переводоведение" с целью поиска ответа на следующие вопросы:

- какие предметы НРК ГОС II поколения предусмотрены в каждой специальности;
- сколько процентов учебного времени занимают предметы НРК в совокупности.

Согласно требованиям ГОС в план учебного процесса включены общегуманитарные и социально-экономические, общие математические и естественнонаучные, общепрофессиональные дисциплины, каждая из которых состоит из федерального и национально-регионального (вузовского) компонентов, а также дисциплин по выбору.

Принимая во внимание тот факт, что в структуре НРК ГОС различаются "региональный" и "национальный" компоненты, видится возможным введение материалов НРК также в дисциплины и курсы по выбору, дисциплины специализаций и факультативы.

Региональный компонент включает в себя характеристику климатологических, экономических, социальных аспектов конкретной территории. Национальный компонент касается культурологических особенностей быта, истории, географии данной местности.

Проанализировав базовый план и учебные программы ИИЯЛ, приходим к следующим выводам:

- НРК представлен в ИИЯЛ в рамках следующих учебных дисциплин: "Введение в этнологию", "Удмуртский язык и литература", "Этническая история Волго-Уральского региона", "Культурология";
- НРК наличествует в спецкурсах, таких как "Проблемы мультилингвального образования", "Культурологические аспекты художественного перевода" и др.;
- НРК включен в учебные программы по основному и второму иностранным языкам;
- в перспективе возможно появление новых спецкурсов, отражающих проблематику НРК.

Подытоживая вышесказанное, необходимо отметить, что в ИИЯЛ ведется работа по обновлению содержания образования в соответствии с ГОС в свете разработки НРК, его взаимосвязи с федеральным и вузовским компонентами.

Ознакомление студентов со сведениями НРК дает возможность более полно учесть интересы, потребности и возможности участников образовательного процесса, создает условия для расширения их информированности, толерантности и социальной активности. Решение данной проблемы способствует достижению нового качества высшего профессионального образования.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а*

## Раздел 4. "ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ"

(материалы научно-практической конференции учащихся школ)

*Ирина Алексеева, лицей № 41, 9 класс*

*Л.П. Ашихмина, преподаватель*

### **СРАВНИТЕЛЬНО-КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВ HOUSE, HOME, ДОМ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ**

В настоящей работе сравнительному исследованию подвергаются значения и сочетабельные возможности родственных существительных "house – home – дом" в современном английском и русском языках.

Цель работы состоит в изучении семантической структуры и сочетаемости исследуемых существительных, в выявлении их сходства и различий, определении особенностей этих слов в сопоставляемых языках.

Актуальность данного исследования проявляется в следующих практических аспектах:

- преодоление языковых препятствий;
- выявление часто допускаемых ошибок в употреблении данных слов;
- анализ лексико-семантической системы сопоставляемых языков.

Исследуемая группа существительных относится к наиболее употребительным словам, но более частотным словом исследуемой группы является существительное "house", основным значением которого является: здание, строение, предназначенное для жилья.

Данное слово сочетается с прилагательными, местоимениями, собственными и нарицательными существительными и глаголами.

Близким по значению существительному "house" является существительное "home", главное значение которого – дом, жилище, семья, сочетающееся с прилагательными, местоимениями и глаголами.

Главное различие между ними проходит по основному значению: для существительного "house" – дом, строение для жилья; для "home" – дом, семейный очаг.

Русское "дом" аналогично сочетается с прилагательными, глаголами, собственными и нарицательными существительными.

Исследуемые существительные "house – home – дом" в обоих языках адекватны в выражении основного значения – здание, строение, предназначенное для жилья, и некоторых других значений: семья, люди, ведущие общее хозяйство.

Однако семантическая структура имени "house" более объёмна и имеет значения, отсутствующие в семантической структуре существительных home и дом, такие как гостиница, постоялый двор, пансион, меблированная комната.

Сочетаемость русского существительного дом в значении "семья" шире, чем сочетаемость слова "house" в этом же значении. Это объясняется тем, что в английском языке имеется слово "home", которое чаще всего реализует это основное значение.

*Руслан Алиев, лицей № 29, 7 класс*

*И.А. Васильева, преподаватель*

*О.Е. Ипатов, преподаватель*

### **ВИДОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

Предметом нашего исследования является сопоставление видовременных форм в русском, английском и французском языках. Строго говоря, человек, пользующийся языком, решает задачи двух типов. Либо ему дана форма, письменный

текст в виде букв (или устная речь в виде звуков), и требуется получить то содержание, которое передает данный текст. Это – задача читающего / слушающего. Либо у человека имеется некоторое мыслительное содержание, замысел, идея и требуется воплотить определенное содержание в соответствующую языковую форму, устную в виде звуков (или письменную в виде букв). В этом состоит задача говорящего / пишущего.

Решая первую задачу, то есть переводя форму в содержание, человек действует как дешифровщик. Причем в случае с родным языком как дешифровщик, прекрасно владеющий шифром. А в случае с неродным языком зачастую как дешифровщик неопытный, не всегда понимающий то, какое содержание скрывают данные знаки.

Решая вторую задачу, то есть воплощая содержание в форму, человек также может иметь дело либо со своим родным языком, либо с языком, который он знает не слишком хорошо.

Целью данной работы является составление "дешифровочной" таблицы для помощи в решении задач перевода формы в содержание и наоборот. Проведен и представлен в таблице контрастивный анализ видовременных форм глаголов в английском и французском языках. Надеемся, что применение данной таблицы на практике поможет найти, какую именно форму глагола следует использовать для каждой конкретной ситуации. Конечной целью любого изучающего иностранный язык является овладение методом более полного донесения смысла через форму и постижения смысла из построенной в неродном языке формы. В работе было проведено исследование определенного языкового фактора, в нашем случае, это видовременные формы глагола, в русском, английском и французском языках. Результатом исследования стало составление таблицы соответствия различных глагольных форм трех языков.

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что в русском языке вид глагола выражается соответствующей категорией, а в английском и французском языках вид задается категорией времени.

Виды глагола в русском языке различаются грамматическим значением и системой временных форм. В отличие от западноевропейских языков временная система у глаголов русского языка устроена очень просто. А значит, при переводе текстов с иностранного языка на свой родной, русский, в грамматических формах иностранного языка открываются такие значения, которые не имеют эквивалентов в грамматической системе русского языка. Однако, существует возможность выразить соответствующее значения другими формальными средствами, средствами лексического уровня языка.

Конечно, существуют сложности перевода с русского языка на иностранный. Трудности, связанные с анализом различных глагольных форм и отнесением их к какой-то определенной группе, а также последующее трансформации глагола в определенную конструкцию. В данном случае могут помочь таблицы, являющиеся результатом нашего исследования.

Кроме того, вышеназванная таблица отслеживает определенные аналогии при построении видовременных форм в английском и французском языках. То есть, при знании одного языка она может способствовать овладению вторым иностранным языком, выстраивая аналогии между новыми и уже отработанными структурами и известными глагольными формами.

*Марина Белозёрова, школа № 30, 11 класс*

*Ольга Жижина, школа № 30, 11 класс*

*Н.Г. Бессогонова, преподаватель*

## **COLOUR THERAPY**

The concept of color can be considered from many standpoints and perspectives such as natural sciences, color theory, technology, philosophy, biology, medicine, psychology, human factors, engineering and art.

People all over the world take great interest in different kinds of non-traditional medicine. Many published works of scientific and popular kind appear in the press and the Internet. The authors suggest different approaches to the problems of color therapy. Another important issue is a psychological impact of color. The aim of the research paper is to analyze special literature in search of evidence that color therapy is possible. It is also of great importance to learn what impact a certain color is more likely to have upon human beings. To achieve this aim some minor targets have to be tracked: cultural aspects of color perception, biological mechanisms and psychological aspects of color impact.

People have to learn to use colours for their benefit. The research in the field of colour medicine has recently begun, that is why there is not enough evidence concerning treatment of certain diseases by means of color. The use of various color associations in different cultures also confirms the fact that colors can produce a therapeutic effect. We are sure that the color is very important in psychology and it can be helpful in various spheres of life. The right color can be helpful in learning, in presenting things, in creating a special atmosphere.

Color therapy can not serve as a substitute for traditional treatment. It can't help if somebody has regular stomach ache or has hurt his leg badly. But colors can influence one's mood, psychic state and abilities. This is a very perspective sphere of health care.

*Анастасия Белых, лицей № 41, 10 класс*

*Наталья Семеновых, лицей № 41, 10 класс*

*И.Б. Ходырева, преподаватель*

## **INTERNET–ОБЩЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

(на материале компьютерной лексики)

Данная тема, по нашему мнению, является актуальной, так как позволяет выявить процессы, происходящие в современном языке. Она помогает понять специфику Internet – общения и особенно лексики как основы всякого понимания. Поскольку мы предположили, что взаимопонимание и общение в сети Internet затрудняется из-за несовершенного владения компьютерной лексикой – сленгом, то нам предстояло исследовать явления англоязычной лексики в современном русском языке на основе компьютерного сленга, выявить наиболее распространенный вокабуляр и классифицировать его по принципу происхождения.

Анализ литературы позволил установить, что *нелитературная лексика* делится на профессионализмы, вульгаризмы, жаргонизмы и сленг.

Компьютерный сленг является синтезом всех этих четырех типов, следовательно, его необходимо рассматривать как явление, которому присущи черты каждого из них. *Slang – words and phrases used informally in everyday speech and not for formal or polite use.* Мы выяснили, что в компьютерно-интернетной среде используется три вида сленга: *термины* (топтать батоны (button – кнопка)), *смайлики* (☺) и *акронимы* – бытовые (LOL – Laughing Out Loud), официальные (AFAIK – As Far As I Know).

Одновременно мы проанализировали методы образования сленга: *калька* – Device – девай, *полукалька* – User's Manual ® мануалка, *перевод*. *Первый способ* – перевод слова с использованием существующих в русском языке нейтральных слов - Windows ® форточки, *второй* – это использование лексики других профессиональных групп – Incorrect program ® глюкало, *фонетическая мимикрия* – Error ® Егор. Лингвистический анализ компьютерной лексики, осуществленный нами, позволил, с одной стороны, выявить и систематизировать 105 её терминов, а с другой стороны, установить, что она поддается классификации. Мы надеемся, что разработанная нами классификация компьютерной лексики поможет значительно быстрее и осмысленнее усвоить "язык" компьютера.

*Петр Бельцев, школа № 30*

*Д.Н. Степанова, преподаватель*

## **STREET RACING: FOR AND AGAINST**

Street racing is a part of automobile culture. Cars fulfill different functions in our community. First of all it is a function of transportation. The second function of cars is their ability to serve as a means of entertainment. With the development of automobile industry, there appeared different kinds of motor racing, such as Formula 1, drag racing, draft racing, street racing.

Street racing has become a popular past time with many young people. But not very much is known about it in Russia, though it is an interesting sphere of social life. So the report is aimed at gathering information about street racing in Great Britain, the USA and Russia and trying to see its positive and negative features. The tasks of the report are the following: summing up the information about the history of street racing; analyzing positive and negative features of street racing; studying what is known to the young people in Izhevsk about street racing; analyzing how street racing is shown in movies and amateur songs.

There are positive and negative features of street racing as a kind of sports and as a cultural phenomenon. They can be presented as follows. Positive - Street racing is one of the most exciting kinds of motor competitions, that gives "adrenaline" entertainment for young people, teaches them to be excellent and very brave drivers; young people learn to cope with difficult situations on the road; street racing gives an opportunity to earn money. Negative - Street racing is a very dangerous kind of sport as many people are killed and injured in accidents; it produces much noise; racers prevent other people from driving where they want, they give many problems to the police.

The best way to overcome negative effects is organizing racing clubs, to close the streets for driving during the competitions. People should know more about street racing, its dangers and attractive features.

*Марина Васильева, лицей № 29, 6 класс*

*И.А. Васильева, преподаватель*

*О.А. Перевозчикова, преподаватель*

## **АНГЛИЙСКИЕ НАРОДНЫЕ ПЕСЕНКИ**

### **В ПЕРЕВОДАХ К. ЧУКОВСКОГО И С. МАРШАКА**

Целью нашей работы является анализ стихотворений двух поэтов-переводчиков: К.И. Чуковского и С.Я. Маршака, которые перевели множество английских детских песенок.

Для нашего исследования мы выбрали две песенки: "Robin the Bobbin" и "The Crooked Man." Именно они оказались переведёнными дважды: и Маршаком, и Чуковским. Поэтому объект исследования – переводческий почерк, поэтическая манера, языковой подход к переводу – должен особенно наглядно проявляться при сопоставлении текстов, созданных на основе одной и той же английской песенки.

Сравнив переводы двух поэтов, мы пришли к следующему выводу: К. Чуковский хотел подчеркнуть смешное, забавное в оригинале (переводил "смех смехом"), а С. Маршак ставил себе более трудные задачи – сохранить в переводе смысл, форму, ритм оригинала. Поэты, не забывая о смысле, лишили песенки "дурашливости". Переводчики осовременили тексты, приблизили их к русскому детскому читателю.

На основе проведенного нами анализа и выводов мы бы хотели представить один стишок, который перевели в стиле С. Маршака и К. Чуковского.

*Visitor  
Who's that ringing at my doorbell?  
A little pussy-cat that isn't very well.  
Rub its little nose with a little mutton fat,  
  
That's the best cure for a little  
pussy-cat.*

Дословный перевод звучит так:  
*Кто это звонит в мою дверь?  
Маленькая киска, которая нездорова.  
Потри её маленький носик кусочком  
бараньего жира,  
Это лучшее лекарство для  
маленьких котят.*

К. Чуковский, на мой взгляд, перевел бы это стихотворение так:

*Мне позвонила сегодня киска.  
- Я очень больна, не могу есть сосиски.  
- Устроит ли Вас такое леченье:  
Кусочек бекона, немножко печенья,  
Сметаны, пельменей, куриного плова  
Отправьте всё в ротик –  
и будьте здоровы.*

А С. Маршак иначе:

*Кто звонит сейчас мне в дверь?  
Маленькая киска, хочет полечиться.  
Потри её маленький носик  
баранины свежей кусочком  
Лекарство это лучшее  
для маленьких котят.*

Исходя из наших выводов, следует отметить, что переводить в стиле К.И. Чуковского гораздо легче, чем в стиле С.Я. Маршака – это видно во втором переведенном нами стихотворении.

*Елена Вахрушева, лицей № 29, 9 класс  
И.А. Васильева, преподаватель*

## **МЕСТОИМЕНΙΑ КАК ПРОБЛЕМА МОРФОЛОГИИ**

Местоимение – одна из частей речи, вызывающих у лингвистов особый интерес. Дело в том, что слова относящиеся к группе местоимений, объединяются только своим значением, общих грамматических свойств у них нет. Так как класс местоимений объединяет грамматически различные слова, существуют разные точки зрения о статусе указанных слов в системе частей речи. Одни ученые считают, что местоимение как часть речи не существует (Ф.Ф. Фортунатов), другие полагают, что только личные местоимения представляют собой отдельную часть речи, а третьи придерживаются мнения, что местоимения являются обычной частью речи, как и остальные ("школьные учебники"). Проанализировав все точки зрения и особенности местоимений, мы пришли к следующим выводам:

- 1) подход академика Ф.Ф. Фортунатова является научным и последовательным. В нем сохраняется единообразие определения всех частей речи, местоименные слова не изолируются от других частей речи, так как имеют такие же парадигмы, как существительные, прилагательные, числительные, наречия, но при этом академик Фортунатов не учитывает словообразовательные характеристики частей речи и общие грамматические значения;
- 2) личные местоимения не укладываются в общую схему, так как имеют категорию лица, обладают историческими особенностями и поэтому не могут быть отнесены к существительным;
- 3) точка зрения "школьных учебников" на местоимения недостаточно научна, поскольку она игнорирует парадигму местоимений, в её основе лежит только лексико-семантический принцип. Следует, однако, отметить, что сторонники этого подхода пытаются найти грамматические и словообразовательные основания.



Итак, рассмотрев более детально местоименные слова, мы пришли к выводу, что крайне трудно определиться с выбором конкретной точки зрения. Однако мы считаем, что учителя должны знакомить учеников со всеми подходами к рассмотрению класса местоимений. Мнение Ф.Ф. Фортунатова формирует грамматический подход к классификации частей речи, а авторы школьных учебников пытаются дать семантическое обоснование этой категории слов, что способствует успешности работы над местоимениями при формировании орфографических, пунктуационных и стилистических навыков.

*Лилия Гаратуева, гимназия № 6, 11 класс*

*Г.М. Гарифьянова, преподаватель*

### **"ФРОНТОВАЯ ЛИРИКА" МУСЫ ДЖАЛИЛИЯ**

(июнь 1941 – апрель 1942 гг.)

Девятого мая 2005 года российский народ отметит 60-летие со дня Победы в Великой Отечественной Войне. Эта дата не должна пройти незаметно для нашего поколения. Необходимо вспомнить всех тех, кто внёс значительный вклад в дело Победы над врагом.

Среди них достойное место занимает выдающийся татарский поэт, Герой Советского Союза, лауреат Ленинской премии Муса Джалиль.

Мы ставим своей целью дать обзорную характеристику цикла стихотворений "Фронтальная лирика", опираясь на известные нам исследования о творчестве поэта, подчеркнуть особенности его поэтического стиля. Методом нашего исследования является текстуальный анализ отдельных стихотворений цикла.

Для исследования были выбраны не знаменитые стихи, вошедшие в цикл "Моабитская тетрадь", в связи с тем, что этот пласт творчества поэта достаточно глубоко изучен, а фронтальная лирика, написанная в период с июня 1941 года до весны 1942 года. В этом заключается актуальность и новизна нашей работы.

В ходе анализа поэтического текста решаются следующие задачи:

- общее в идейно-тематическом содержании стихотворений цикла "Фронтальная лирика";
- характеристика лирического героя, способы выражения авторского "Я";
- композиционные средства, характерные для стихотворений;
- изобразительно-выразительные средства, используемые поэтом в каждом из стихотворений;
- стихотворные размеры, рифмы, присутствующие в поэтических текстах.

Текстуальный анализ цикла стихотворений цикла "Фронтальная лирика" Мусы Джалиля позволил нам выделить основные особенности его поэтического стиля, а именно:

- 1) исторический оптимизм автора, сердечность и доверительность его лирической интонации;
- 2) талантливое включение народной поэтики, ее сатирических мотивов;
- 3) искусство бережного и экономного использования метафорического языка.

Наше исследование – дань уважения к творческому наследию талантливого поэта-фронтовика, Героя Советского Союза Мусы Джалиля. Мы, его потомки, должны гордиться, что являемся частицей татарского народа, явившего миру его гений.

*Лейсания Гатауллина, гимназия № 6, 11 класс*

*Р.Ф. Садыкова, преподаватель*

## **ӘДӘБИЯТ ЙОЛДЫЗЛАРЫ**

Эшнең максаты: Пушкинның Тукайга ясаган йогынтысын, ижатларның уртаклыгын билгеләү.

А. С. Пушкин рус әдәбиятында, ә Г. Тукай татар әдәбиятында югары урында торалар, аларның тормышлары, ижатлары охшаш. Бу ике шагыйрьдән дә югары дәрәжәдәге булган шагыйрләр юк һәм булмастыр.

Пушкин Тукай ижатына зур йогынты ясый. Тукай аның шигырьләренә сокланып, аннан үрнәк алып ижат итә. Шул әсәрләренең берсе Пушкинның "Узник" шигыренә Тукайның "Мәхбүс" тәржемә әсәре.

А. Пушкинның "Узник" һәм Г. Тукайның "Мәхбүс" шигырьләрен чагыштыру.

Күләме буенча Тукай шигыре зурырак. "Узник" 12 юлдан, ә "Мәхбүс" 26 юлдан тора. Чөнки Тукай Пушкинның бер юлына 4 юл язган. Мәсәлән, "Сижу за решеткой в темнице сырой" юл урынына.

Утырам мин тимер читлек эчендә,

Каты кайгы, ачы хәсрәт эчемдә,

Караңгыда, каты жирдә, юештә,

Һаман бер төсле жирдә, бер рәвештә, - язган.

Тукай "Мәхбүс" шигырендә тоткынны бөтен кичерешләре белән образлы итеп сурәтли, дингез, һава, күк, болын киңлекләрен бирүдә лирик сурәтләү куллана. Болар барысы да Тукай шигырен тәржемә әсәре итеп кенә калдырмый, ә милләтчелек рухы белән язылган чын әсәр итеп күрсәтә.

Рус классигы А. С. Пушкинга карата булган даими һәм житди игътибары аның ижат байлыгын үзәндә булдырырга омтылу, тырышу, аны бүгенге көн югарылыгына күтәргән, үз милләтенең сөекле улы, татар поэзиясенең Пушкины иткән.

Пушкин – рус әдәбиятының кояшы булса, Тукай – татар әдәбиятының кояшы. Алар мәңгә балкып торырлар.

*Дарья Гельфанд, лицей № 22, 11 класс*

*О.С. Мельникова, преподаватель*

## **DIE PHRASEOLOGISMEN MIT DEN TIERBEZEICHNUNGEN IN DER DEUTSCHEN UND RUSSISCHEN SPRACHE**

Die Phraseologismen mit den Tierbezeichnungen widerspiegeln die jahrhundertealten Beobachtungen des Menschen über die äußerliche Erscheinung und das Benehmen der Tiere, übergeben die Beziehung der Leute zu "den kleineren Brüdern".

Die Komponenten der Phraseologismen mit den Tieren erfüllen verschiedene Funktionen.

Die erste höchstverbreitete Funktion ist die enzyklopädische Funktion, die maximale Menge der Eigenschaften, der Charaktereigenschaften – und züge widerspiegelt. Viele Benennungen der Tiere wurden zu festen Metaphern, die die Eigenschaften und Chaakterzüge des Menschen bezeichnen. Vor allem stehen bestimmte Tiere sinnbildlich für bestimmte menschliche Eigenschaften: Biene für Fleiß, Schwein für Schmutz, Wolf für Hunger, Schlange für listige Klugheit, Hund für Müdigkeit (aber auch für Treue), Fuchs für Schlauheit, Lamm für Geduld, Schnecke für Langsamkeit, z.B. wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen – в глуши, в медвежьем углу; immer zu Hause sein wie ein Dächschen, er kalthäusert [hockt daheim] wie ein Dachs im Loche – сидеть сиднем дома.

Die zweite wichtige Funktion ist die sozialinformative Funktion. Sie stellt die negative Einschätzung der Person, der Erscheinung, des Tieres oder des Gegenstandes dar. In der deutschen und der russischen Sprache sind das der "Hund", die "Ziege", der "Esel". Die Rolle der dejktischen und expressiven Funktion reduziert sich zum Unterscheiden der Gegenstände. Die Bedeutung solcher Komponenten ist äußerst arm.

Auch wichtig ist die bildlich-expressive Funktion. Diese Funktion erfüllen die Komponenten der phraseologischen Wortspiele. Die Hauptbedeutung solcher Wortspiele ist der Aufeinandertreffen der unvereinbaren Begriffe, z.B.: шуба на рыбьем меху, нужен как рыбе зонтик, идет как корове седло – passt wie der Igel zum Handtuch.

Zum Schluss kann man Folgendes sagen: die Phraseologie der Fremdsprache zu beherrschen – das bedeutet eine hohe Stufe der Fremdsprachebeherrschung zu erreichen. Die Phraseologismen einer Fremdsprache stellen einen hohen Schwierigkeitsgrad dar.

*Никита Глушик, лицей № 22, 10 класс*

*Н.В. Роготнева, преподаватель*

## **ЯЗЫК В ДВИЖЕНИИ / SPRACHE IN BEWEGUNG**

Die heutige Gesellschaft entwickelt sich sehr schnell. Und auch so schnell entwickelt sich heute die Sprache. Solche Sach- und Fachgebiete wie Computer/Internet, Medien, Wirtschaft, Mode u.a. verändern sich ständig. Man braucht immer neue Wörter, die Benennungslücken schließen. So entstehen Neologismen.

Was versteht man unter diesem Begriff?

Ein Neologismus ist ein lexikalisches Zeichen, das in einem bestimmten Zeitraum in einer Sprachgemeinschaft aufkommt, weite Verbreitung unter den Sprechern findet und schließlich in die Wörterbücher aufgenommen wird. Neologismen werden für eine gewisse Zeit als neu empfunden.

Es gibt zwei Arten der Neologismen:

- Neuwörter (der Ausdruck und die Bedeutung sind neu, z. B. SMS);
- Neubedeutungen (bestehender Ausdruck hat eine neue Bedeutung, z. B. "Maus" als Teil der Computerperipherie).

Eine große Quelle der Neologismen ist die Entlehnung aus anderen Sprachen. Und man kann heute über die Anglisierung der deutschen Sprache reden.

Andere Quellen der Neologismen sind :

- Komposita (Zusammensetzung neuer Wörter aus existierenden, z. B. Dosenpfand);
- Derivation (Bildung der Wörter mit Hilfe insbesondere Präfixe und Suffixe, z.B. Cyber-, Cyberpunk, Cyberkriminalität);
- Abkürzungen (SMS).

Das Lexikon ist der Spiegel der Zeitgeschichte. Ein gutes Beispiel dafür ist die Nachwendezeit und alle sprachlichen Probleme und Entwicklungen, die in dieser Zeit entstanden sind. Mit "Wessideutsch" kamen in die Sprache viele neue Wörter (Anglizismen und Modewörter: Firmenzeichen-Logo, Fußballspieler-Kicker, modisch-hype).

Das "Nachwendedeutsch" hat einen großen Schritt in Richtung "Gesamtdeutsch" gemacht. Aber dieser Prozess verläuft sehr einseitig. Über 3.000 neue Wörter haben Ossi seit dem Mauerfall bekommen. Und man kann heute über die Wessifizierung der ostdeutschen Sprache sagen.

Die meisten neuen Wörter entstehen in der Jugendsprache. Die Jugendszene entwickelt sich sehr schnell und damit entwickelt sich die Szenensprache, weil die Jugendlichen besonders kreativ sind (z.B. Gehirnprothese; ich habe keinen Plan; maccen; er tickt nicht ganz richtig; Null Bock; ich habe die Schnauze voll u.a.) Wir sehen, die Sprache ist in Bewegung und entwickelt sich zusammen mit der Gesellschaft. Heute kann man über folgende Tendenzen in der deutschen Sprache reden: viele Neologismen; Anglisierung der Sprache; Wessifizierung der ostdeutschen Sprache; Entwicklung der Szenensprache der Jugendlichen.

*Борис Горбунов, гимназия № 24, 7 класс*

*Н.Ф. Булдакова, преподаватель*

## **МОЁ ИМЯ И ФАМИЛИЯ**

Работа посвящена проблемам происхождения, истории, распространения имен и фамилий. Актуальность темы обуславливается тем, что имена и фамилии используются во всем мире. В связи с этим возникает необходимость знать истоки этого социально-лингвистического феномена. Перед исследователем стояла задача рассказать об именах древних славян, происхождении современных русских имён, назвать причины возникновения необходимости давать фамилии, найти ответ на вопрос, были ли они у древних славян, и на какие группы происхождения разделила их антропонимика, определить, что необходимо знать о словообразовании русских фамилий, а также, существуют ли другие системы антропонимики отличные от той, которая применяется в России.

Обозначены три этапа распространения имен. *Первый этап* относится к временам славянской языческой культуры, когда имена давались по внешнему виду или особым приметам. *Второй этап* соотносится с периодом власти варяжских князей на Руси – появление северных языческих имен. *Третий этап* начался с принятия христианства, после чего в обиход пришли православные и древнееврейские имена, заложившие основу сегодняшнего многообразия имён.

Данное исследование охватывает лишь общую информацию о распространении имён и фамилий, их истории. Будущее антропонимики, представленное в исследовании в виде футуристического прогноза, может стать нашей реальностью. Исследование дополнено приложениями, содержащими информацию о толковании имен и фамилий, фоносемантическими таблицами, которые, возможно, заинтересуют молодых исследователей, увлекающихся этой темой, и позволят им найти ответ на вопрос: "Что скрыто в наших именах и фамилиях?"

*Надежда Долганова, школа № 89, 9 класс*

*А.Н. Головизин, преподаватель*

## **АФОРИЗМЫ КОЗЬМЫ ПРУТКОВА**

К.П. Прутков – равноправный член семьи реально живших русских литераторов. Этот образ был придуман группой единомышленников (братьями Жемчужниковыми и их двоюродным братом Алексеем Константиновичем Толстым), что стало уникальным явлением в нашей литературе.

Цель нашей работы – показать самобытность творчества А.К. Толстого на примере книги "Сочинения Козьмы Пруткова". Творчество писателя проникнуто страстным отрицанием социальной несправедливости и пламенным утверждением идеалов свободы. Толстой проявил себя незаурядным мастером во многих литературных жанрах. Но одна из страниц его творчества до сих пор остается известной менее, чем другие, а между тем именно эта страница дает нам возможность познакомиться с такими интересными жанрами, какими являются афористика и пародия.

Сейчас многие афоризмы Козьмы Пруткова широко известны, прочно вошли в литературный язык, став крылатыми словами и выражениями. Но сам Козьма Прутков до сих пор характеризуется как "тупой и самовлюбленный бюрократ николаевской эпохи".

Определяющей особенностью афоризмов Козьмы Пруткова является стремление пародировать не столько какой-либо определенный афоризм, какого-либо конкретного автора или какое-либо литературное направление, сколько сам жанр афористики.

Самый общий взгляд на афористическое наследие Козьмы Пруткова позволяет говорить о необыкновенном речевом мастерстве этого шутника и притворщика, созданного фантазией русских писателей. Прутковский афористический стиль лишен важнейших жанровых примет – он не отличается академической строгостью,

изысканностью, мнимой глубокомысленностью. Однако он оригинален и неповторим, так как представляет собой стиль ерничающего шута, который великолепно маскирует глубокую мысль. В афоризмах Козьмы Пруткова незаменимо каждое слово, важен каждый акцент, каждая интонация. И все это превращает пошлое, банальное, на первый взгляд, нравочение в подлинную поэзию.

*Ирина Дулесова, СОШ с. Уром, 10 класс*

*Е.И. Серебрякова, преподаватель*

### **ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЯЗЫК И КУЛЬТУРУ МОЕГО НАРОДА**

Цель данной работы заключается в представлении сравнительных результатов положительных и отрицательных аспектов влияния английского языка на удмуртский и русские языки и культуру этих народов.

Научная новизна исследования состоит в изучении данного вопроса с точки зрения билингва, проживающего в сельской глубинке.

В исследовании применяется метод сравнения и анализ на материале языков народов села, используя научные данные, социологический опрос, свою родословную через национальную культуру и традиции.

Существующее противоречие между стремлением людей к возрождению и сохранению национально-этнической культуры, языка, обычаев, традиций своего народа и желанием познакомиться с другими общечеловеческими ценностями способствуют пониманию того, что иностранный язык приобретает сегодня особый гуманитарно-образовательный, лингвистический, социально-религиозный, культурно-экономический, глобальный смысл.

Второй по распространенности после китайского языка английский стал международным средством устной, письменной, электронной и спутниковой коммуникации. Между тем, исследования показали, что положительных аспектов влияния английского языка на язык и культуру моего народа больше, чем отрицательных: 60% и 40% соответственно.

Для полноценной адаптации в современной ситуации, когда Европа становится единым многонациональным, мультикультурным и многоязычным целым, представители общества на всех его уровнях должны понять, как важно знать разные языки, не только английский. Нельзя занижать роль других языков, на каждом из которых говорит пусть даже небольшое количество жителей планеты и каждый из них играет весомую роль в вопросах приобщения российских граждан к гуманитарно-глобальным ценностям, ибо языковой плюрализм есть сегодня веление времени.

Следовательно, изучая языки, не следует забывать свой родной язык, культуру, обычаи, традиции.

*Наталья Елисеева, лицей № 29, 9 класс*

*И.А. Васильева, преподаватель*

*О.Г. Перевозчикова, преподаватель*

### **ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В СКАЗКАХ Л. КЭРРОЛЛА "АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС" И "АЛИСА В ЗАЗЕРКАЛЬЕ"**

В нашем исследовании мы рассмотрели способы создания комического в литературе на примере сказок Л. Кэрролла "Алиса в стране чудес" и "Алиса в Зазеркалье" в переводе Н. Демуровой. Путем составления картотеки, классификации и систематизации карточек (которых оказалось 76 единиц) мы выявили приёмы, используемые переводчиком с целью создания комического, при работе с текстами писателя. Наша работа основана на

переводе, но в сопоставлении с первоисточником. Итак, проделав необходимую работу, сравнив способы создания комического, используемые Льюисом Кэрроллом и Надеждой Демуровой в переводе, мы пришли к следующим выводам:

- на наш взгляд, забавность речевых ситуаций в переводе во многом зависит от уровня русских переводчиков. Сопоставляя первоисточник с их переводом, мы обнаружили, что Н. Демурова достаточно корректно перевела первоначальный текст Кэрролла, с желанием как можно точнее передать оригинал. Например, перевод пародии, псевдонаучности и некоторых моментов в словообразовании практически идентичен дословному. Однако в том случае, когда в русском языке не находится аналогов омонимов или омофонов, использованных Кэрроллом, переводчик заменяет их другими русскими словами, подходящими по смыслу к контексту. На наш взгляд, этот перевод еще более забавен и остроумен, нежели оригинал, так как русский язык отличается более богатой лексикой, чем английский;
- переводчик предоставила нам разнообразные способы перевода комического, такие как обыгрывание внутренней формы слова, пародия, обыгрывание многозначных слов, омофонов и омонимов, а также неправильное словообразование;
- "Алиса" является средством для развития юных читателей, средством "проверки" интеллекта. Невозможно до конца оценить и понять пародию Кэрролла, не зная традиций, истории, обычаев и фольклора Англии;
- "Алиса" – незаменимое пособие при изучении лексики, как русского так и английского языков, а также образец способов создания комического с помощью лексики;
- некоторые английские ученые считают, что "Алиса" теряет свою актуальность, что она скучна для английской молодежи. Мне бы хотелось опровергнуть это мнение. Думается, что в России "Алису" будут читать. Прочитав "Алису", будучи ещё довольно маленьким ребенком и сейчас, обращаясь к этой книге вновь, автор открыл для себя много интересного и смешного, чего не замечал раньше.

*Анастасия Ефремова, школа № 86, 11 класс*

*Н.И. Аверина, преподаватель*

## **CINEMATOGRAPHY OF THE USA AND RUSSIA**

The aim of the research is to find out the answers to the following questions: 1. Why does Russia fail to produce good expensive films? 2. Why are American films so popular all over the world? 3. Is cinema still popular nowadays? This research paper puts an emphasis on some global problems of modern cinematography, the reasons that cause them. It also includes a comparative analysis of the cinematography of two great countries: the USA and Russia.

The paper comprises some facts about the history of cinematography (its development and first problems). It describes the process of filming and the main cinema genres. It gives information about people who are involved in this business. Both countries have come across a lot of problems in course of cinema industry development. Nevertheless, the USA appears to be the greatest cinematographic empire due to some reasons. Cinema in Russia was strongly supported and controlled by the government that is why it had and still has some peculiar features. Achievements and failures of both countries in this sphere are well-known. Modern art is considered to be degenerating. Being a special kind of art, cinema faces the problems of art decay.

The research paper contains the results of the survey based on the opinion poll among students. One hundred students of the Humanities and Law lyceum were asked the following questions:

- Do you prefer American or Russian films?

- What are your favourite genres?
- What is the best film of 2004?
- Will Russia be able to reach the world level of cinematography?

The survey proves the fact that the students prefer American films and comedies but they believe in the future success of Russian cinema and “The night patrol” is named as the best film of 2004. So, the significance and the importance of cinema for people is great, the problems of modern cinema concern both countries and both countries have long-term prospects regarding the development of cinema industry.

*Ирина Иванова, СШО с. Завьялово, 11 класс*

*А.А. Байсарова, преподаватель*

### **МОЯ МАЛЕНЬКАЯ РОДИНА – ДЕРЕВНЯ ПЫЧАНКИ**

В Завьяловском районе находится небольшая деревня – Пычанки, имеющая интересную историю. Первыми жителями деревни была зажиточная семья Шкляевых, рядом с которой стали селиться беглые и свободные крестьяне.

О названии деревни существуют легенды:

- в один дом постучали путники, хозяева впустили гостей переночевать, но их в ту ночь покусали блохи "пычьес".
- другое гласит, что люди там были очень трудолюбивыми "пыч кадь ужало" – "как блохи работают".

Название, скорее всего, удмуртского происхождения, так как отрезанная, не граничащая ни с одним населенным пунктом, деревня не могла тогда испытывать влияние других культур.

Особый интерес вызывает жизнь деревни в XX веке.

После Первой Мировой Войны пленные австрийцы построили здесь узкоколейку, к сожалению, не сохранившуюся до наших дней. В 1929 году появился первый колхоз "Общественник". Во время Великой Отечественной Войны деревня жила и работала в режиме военного времени. В послевоенный период создана первая в Удмуртии комплексная бригада.

Недавно исполнилось 100 лет Пычановской начальной школе. Строительством ее занимались два очень неординарных человека – братья Александр и Андриан. Школа не прекращала работу во время войны.

Известными личностями деревни являются Кочкарев Григорий Ларифонович, первый председатель колхоза, и Базуева Федосья Николаевна, которая шесть раз являлась участником ВДНХ СССР, награждена орденом Ленина.

*Анна Ильиных, лицей № 86, 10 класс*

*Е.П. Мясникова, преподаватель*

### **EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP AT SCHOOL**

The Committee of Ministers of the Council of Europe declared the year of 2005 to be the Year of Citizenship through Education in Europe. The target of this initiative is for every person in European countries to realize the significance of being a responsible citizen. The special emphasis is put on the important role of educational system in bringing up good citizens who love their motherland and perform their duties. Here, in Russia, we have similar problems in the field of education.

The aims of this research paper are:

- 1) to find out the level of knowledge of EDC among high school students;
- 2) to show what after school activities can be held to educate young people in this field.

The teachers and the students of lyceum N 86 have been following the ideas of EDC for about 5 years. Much has been done in this sphere. The fact that the ideas of learning to be good

citizens by means of education are supported in many countries encourages us to undertake new steps in this direction. The initiatives of the Council of Europe provide a new approach to education policies. Teachers, parents and students have started working with a more profound interest and energy.

The process of educating good citizens can be carried out in different forms. But the main work is performed in the form of after school activities. On the 10<sup>th</sup> of December 2004 we had an event called "The world of your rights". All our students were involved in it. This action helped us to come to better understanding of problems connected with the protection of children's rights. Today some improvements and positive changes in our school community have become evident. Hopefully, students will start thinking more about participating in political and public life by getting involved in events that concern everyday life.

*Елена Калабугина, лицей № 86, 11 класс*

*И.С. Ломаева, преподаватель*

## **THE REBIRTH AND DEVELOPMENT OF UDMURT FOLKLORE**

- The aims of the research paper:
  - 1) To attract attention to Udmurt folklore.
  - 2) To test how much people of different age groups know about Udmurt folklore.
  - 3) To show the ways of reviving Udmurt folklore.
- The research work:

The total number of questioned people is 180. All respondents were divided into the following groups:

- 1) The 2nd-3rd forms (8-9 year old)
  - 2) The 7th forms (12-13 year old)
  - 3) The 10th-11th forms (16-17 year old)
- The questions of the survey:
    - 1) What ancient Udmurt gods do you know?
    - 2) What was the religion of ancient Udmurts?
    - 3) Do you want to know something new about Udmurt folklore?
    - 4) Do you think that the rebirth of Udmurt folklore is urgent today?

The proposed replies to the last two questions were:

1. No. There are more serious problems nowadays.
  2. Yes. To some extent it arouses the interest.
  3. It is very urgent to preserve the traditions and culture of Udmurts.
- The results of the survey:

The final statistics of the survey are:

1. 33,5 per cent of the respondents know about Udmurt Gods.
2. 53,6 per cent of them want to get more information about Udmurt folklore.
3. 81,5 per cent remember that the religion was paganism.
4. 55,4 per cent of the respondents believe that the theme of this research is urgent.

It is evident that traditions and culture are passed from a generation to a generation through the process of upbringing. Children always depend on their parents. And if a mother and a father start to read their child not only Russian fairy tales but also Udmurt stories, they will evoke the child's interest and will contribute to his development.

The course of Udmurt culture should be included in the primary school schedule. Every person should realize the importance of learning something about the national culture.

The rebirth of Udmurt folklore depends on every person in Udmurt Republic. If every nation is equally respected, it will be easier to carry out the plan of uniting people and cultures.



*Эльвира Каримова, гимназия № 6, 11 класс*  
*Юлия Касимова, гимназия № 6, 11 класс*  
*Розалина Гатауллина, гимназия № 6, 11 класс*  
*С.А. Кручинина, преподаватель*

## **КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В РУССКОМ, ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Цель данной работы – выявить модели взаимодействия русского, татарского, английского языков в пословицах и поговорках и определить, каким образом в них отражается менталитет людей разных национальностей.

Контрастивный анализ пословиц выявил 4 модели взаимодействия языков.

1-я модель – это полные или частичные эквиваленты в 3-х языках. Например: Нет розы без шипов. Энһез гьлчһчк булмый. There is no rose without thorns. Такие пословицы легко запоминаются, так как все 3 языка дают основание для положительного переноса.

Пословицы 2-й модели аналогичны только по общему смыслу. Значения, составляющих их слов, разные в 3-х языках, поэтому данная модель представляет наибольшую трудность для усвоения. Приведем примеры: насильно мил не будешь. Сьйкемсез сьян сьйдерми (человек не симпатичен, если он не обаятелен). You can take a horse to water, but you can not make him drink (вы можете привести лошадь к воде, но вы не сможете заставить ее пить).

В 3-й и 4-й моделях представлены пословицы, в которых значения составляющих их слов аналогичны только в 2-х языках и отличаются в третьем: лучше синица в руках, чем журавль в небе. Цавадагы торнага алданып, кульһдагы чыпчыкны очырма (лучше синица в руках, чем журавль в небе). Half a loaf is better than no bread (половина буханки лучше, чем совсем без хлеба).

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Несмотря на то, что сравниваемые нами языки относятся к различным семьям и представляют разные языковые системы, среди пословиц мы находим некоторые черты сходства, например, наличие одинаковых значений слов, составляющих пословицы, одинаковую стилистическую окраску. Но наряду с этим, были выявлены пословицы, совпадающие по смыслу, но передающие его при помощи различных образов.

Поскольку пословицы и поговорки являются правдивым художественным зеркалом жизни народа, в них находит прямое отражение менталитет нации. Выявленные в процессе контрастивного анализа пословицы – полные эквиваленты в 3-х языках – говорят о единстве духовных ценностей представителей разных национальностей.

Исследование также доказывает: в пословицах и поговорках, кроме общечеловеческого мышления, находят отражение и особенности национального мировосприятия. Это свидетельствует о том, что пословицы и поговорки являются носителями культурологической информации и представляют прекрасный материал для сравнительного исследования культур.

*Марина Князева, школа № 65, 10 класс*  
*Ф.В. Ан, преподаватель*

## **DER VERGLEICH DER GEBRAUCHSBESONDERHEITEN DER ADJEKTIVE IN DER LYRIK DER UDMURTISCHEN, DEUTSCHEN UND RUSSISCHEN DICHTER**

Die Adjektive betragen in der deutschen Sprache etwa ein Sechstel Teil des Lexikons. Die syntaktische Hauptfunktion des Adjektivs besteht darin, als Attribut bei Substantiv zu sein. In der Sprache unterscheidet man qualitative und relative Adjektive. Die qualitativen Adjektive drücken das Merkmal des Gegenstandes unmittelbar durch ihre lexikalische Bedeutung aus. Die relativen Adjektive sind die Adjektive, die alleine keine lexikalische Bedeutung haben. Die

Adjektive bereichern unsere Sprache, sie machen die Sprache vielfältig, herrlich, bildlich. Die Adjektive verwenden sehr oft die Romantiker und die Sentimentalisten.

Solche Adjektive sind für die Sprache der Sentimentalisten charakteristisch, die ihre eigenen Erlebnisse wiedergeben. Sie verwenden sehr oft die Adjektive im indirekten Sinn, z.B. das lebenswürdige Bild, der lustige Sommer. Zu der gebräuchlichsten Adjektiven von Romantikern gehören "still, wunderschön, heilig." Die Hauptvertreter dieser Literaturrechtung waren in Deutschland Fr. Schiller, J.W. Goethe, H. Heine; in Russland K. Rilejew, Odoewski, Baratinski; in Udmurtien M. Petrow, K. Gerd.

Die udmurtischen und die russischen Dichter übersetzten sehr oft die Gedichte von deutsche H. Heine. Der Dichter benutzt in seinen Gedichten solche Adjektive wie: wunderschön, lieb, süß, schön, mild, engelgleich, fromm, ironisch. Diese Adjektive bewahren bei der Übersetzung ins Russische ihren Sinn: чудесный, прелестный, волшебный, милый, чарующий, ангельский, насмешливый. Bei der Übersetzung ins Udmurtische bekommen diese Adjektive andere Bedeutung: чебер, яратон, шонергэм, небыт.

In den Gedichten fast aller Dichter sind die gebräuchlichsten Adjektive zu treffen. Zu den gebräuchlichsten Adjektiven in H. Heines Schaffen gehören tief (Augen); engelgleich (Stimme); zärtlich (Arme); wunderbar (Lächeln); ewig (Liebe); von W. Brjusow sind обманчивые (глаза), рыдающий (голос), безнадёжные (уста), дрожащие (руки), радостно-глупая (улыбка), перламутрово-чистая (любовь); von V. Petrow sind съод сутэр кадь (синьёс), азвесь (куара), небыт (киос), пиштись (пальпотон), чылкыт (яратон). Diese Adjektive widerspiegeln den Zustand der Seele der Dichter.

Also, die Adjektive sind untrennbarer Bestandteil der Sprache und der Poesie

*Елена Кормановская, лицей № 29, 9 класс*

*И.А. Васильева, преподаватель*

*О.Е. Ипатов, преподаватель*

*О.Г. Перевозчикова, преподаватель*

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ**

В современном русском языке существует множество грамматических конструкций, имеющих различное назначение, структуру и сферу употребления, то есть существует множество возможностей передачи устной и письменной речи. Нас заинтересовал вопрос о том, существуют ли односоставные конструкции в иностранных языках, каковы способы их выражения, и насколько ли отличается смысл русской односоставной конструкции, переведенной на иностранный язык, от аналогичной конструкции в иностранном языке.

На наш взгляд, эти вопросы являются актуальными. Например, у переводчиков часто возникают сложности в способах перевода односоставных конструкций на другой язык, не нарушая при этом смысла и стиля первоисточника.

Чтобы решить эту проблему мы сопоставляли односоставные конструкции в английском, французском и русском языках.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

- многообразие грамматических односоставных конструкций в русском языке не находит полного отображения в иностранных языках, что говорит об эмоциональности русской речи;
- англичане и французы следуют строгим правилам в отношении грамматики, грамматическая основа обязательно должна быть двучленна, состоять из подлежащего и сказуемого, а возможные варианты с одним главным членом являются редкостью;

- русское односоставное предложение при переводе на иностранные языки передается недостаточно точно, так как и во французском, и в английском языках эти конструкции автоматически становятся двусоставными.

*Алёна Кулёва, школа № 90, 10 класс*

*Н.Е. Чиркова, преподаватель*

### **THE PROBLEMS OF REALIA IN ENGLISH**

Fiction and poetry as well as texts of other genres abound in phenomena difficult for understanding. In a translation into another language they not only define a name of an object or a phenomenon but they are words the form of which itself points to national essence. The bright examples of such phenomena are realia.

Realia form the part of socio-cultural knowledge. In order to transform the meaning of such words into another language so that the readers or listeners could understand you the translator himself should have some specific knowledge that is called the background information.

In my research I used the classification of realia made by S. Vlahov and S. Florin with the small additions of Vinogradov V.S. I found my own examples of all kinds of realia and gave an explanation of their meaning. In my opinion the most interesting are association realia that are a specific class of realia. They are connected with various national historic or cultural phenomena and they haven't found reflection in special words but they are defined by usual words, they find their embodiment in the components of the words meanings, in emotional-expressive tinges of the words.

This work also gives a brief analysis of Shakespeare's Sonnets and presents the most interesting cases of using realia and an attempt to explain the meaning of these realia and translator's difficulties in the process of translation (I took for analysis translation executed by S. Marshak). As a result I found almost all kinds of realia according to our classification and tried to give an explanation of the most interesting cases, e.g. in Sonnet 147 by means of a phrase "...Past cure I am, now reason is past care..." Shakespeare refers to a proverb "Things past cure, past care". It's an example of language allusions. It's very difficult to interpret proverbs in a verse especially when it's involved into a verse in a form of a play of words but Marshak managed to convey the meaning of a phrase.

The research showed that the most common are realia of folklore, rituals, language allusions, ethnographic realia. It's no wonder what they serve. Besides, I think it was a characteristic feature of that time to use folklore and historical symbols, ethnographic allusions as well in works of art. It gives the difficulty to a translator for it's really problematic in a couple of words to convey, for example, an explanation of some proverb or a meaning of some custom and it wholly depends on a mastery of a translator.

*Анна Кулябина, лицей № 29, 10 класс*

*И.А. Васильева, преподаватель*

### **РЕЧЕВЫЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ТЕКСТАХ РУССКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ШЛЯГЕРОВ**

В нашей исследовательской работе мы обратились к текстам современных песен и попытались изучить состояние речевой культуры как в русских, так и в английских шлягерах. Нашей задачей является выявление сходств и различий, количества и видов ошибок в английских и русских песнях посредством иллюстрирования позитивного и негативного материалов песен.

Из грамматических ошибок мы встретили тавтологию ("Он петляет петлей", "Your pain is painful"). Кроме того, часто допускаются такие ошибки, как нарушение управления ("Иногда пою тебя"), использование несуществующих слов ("Кирпичность"), а также нарушение правил английской грамматики ("It don't mean...").

Количество лексических ошибок оказалось более объемным, нежели количество грамматических ошибок. Чаще всего нам встречались такие ошибки, как нарушение семантики ("Со скоростью света лечу, как комета"), бессмысленный повтор слов ("Перетекай синий, синий, надо быть стойкой, стойкой"), пропуск необходимых слов ("Мне уже на все, и ты не нужен"), что ведет к утере смысла фразы. Но самой популярной оказалась лексическая несочетаемость, которая наблюдается в текстах преимущественно молодых исполнителей, к примеру, у Ираклия и у группы "Гости из Будущего".

Разговорная речь обычно используется молодежью и является стилистически сниженной, нелитературной. Мы выделили 3 группы ошибок: просторечные слова ("На тебя глазают люди"), жаргонизмы ("Гениальный отстой") и ненормативная лексика ("fuck"). Причем эта ошибка встречается достаточно часто и в русских, и в английских песнях, однако в русских песнях наблюдается большее разнообразие нелитературных слов и выражений, а в английском постоянно встречается повтор нескольких наиболее актуальных изречений.

Слишком большой приток иностранных слов в русский язык привел к тому, что в песнях всё чаще звучат заимствованные слова, уже вжившиеся в бытовую речь, например, "мачо", "трафик", но иногда звучат и редко встречающиеся слова "mon amie".

Итак, в результате классификации ошибок, встречающихся в текстах русских и английских хитов, мы пришли к выводу, что в русских шлягерах число ошибок в несколько раз больше, чем в английских. Это объясняется тем, что английская лексика и грамматика имеют более широкий выбор вариаций построения предложений и словосочетаний, а также позволяют сокращать вспомогательные глаголы.

*Мария Макшакова, СОШ № 57, 10 класс*

*Е.В. Воронкова, преподаватель*

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ МОНОЛОГА ГАМЛЕТА "БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ" У. ШЕКСПИРА**

Цель исследования заключается в изучении переводов монолога Гамлета "Быть или не быть" из трагедии У. Шекспира, выполненных М.Л. Лозинским и Б.Л. Пастернаком для выявления интертекстуальных параллелей.

В начале работы нами была выдвинута следующая гипотеза: *при существовании нескольких переводов одного и того же текста предполагается возникновение интертекста, содержащего новый семантический ряд.*

Монолог представляет собой микротекст, обладающей целостной композиционной структурой, главной мыслью, специфическим построением и лексикой, множеством художественных приёмов. Хочется отметить, что и Б.Л. Пастернак, и М.Л. Лозинский смогли в своих сохранных и передать эмоциональную окраску и атмосферу трагедии, несмотря на принципиальные различия в технике перевода. Борис Пастернак сохранил идейный смысл монолога, его целостность, основные особенности построения, Михаил Лозинский, в свою очередь, постарался наиболее точно передать лексику и идею.

Автором была предпринята попытка дать два собственных варианта перевода этого монолога.

Первый перевод – построчный, главная задача которого заключалась в максимальной точности передачи особенностей лексики. Во втором переводе автор постарался выразить чувства и эмоции, возникшие в его сознании при прочтении монолога Гамлета.

В ходе работы мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, наличие идеального варианта перевода возможно при наличии интертекста интеркультуры. Его возникновение осложняется подбором аналогов образам и лексическим особенностям, сохранением специфики построения текста и отдельных фраз.

Во-вторых, особенности методов перевода М.Л. Лозинского и Б.Л. Пастернака придали дополнительную окраску анализируемому тексту. Уточняя друг друга, эти переводы включают Шекспира в орбиту иной культуры. И английская, и русская культуры определяют общие черты европейской культуры. Тем самым монолог "Быть или не быть?" становится носителем интеграционного, стирающего грани начала между узконациональным культурологическим менталитетом.

*Ирина Малашенкова, лицей № 86, 11 класс*

*Ломаева И.С., преподаватель*

#### **THE PROBLEM OF TOBACCO SMOKING AMONG TEENAGERS**

The problem of tobacco smoking among teenagers is very urgent now, because there are many smoking teenagers today.

This problem is a global one because teenagers smoke not only in Russia, but all over the world. So, we should fight with it, if we want to be healthy and have healthy children.

Surveys show that children tend to smoke the brands that are promoted most heavily and advertising reinforces the smoking habit.

Teens who smoke are three times more likely to use alcohol than nonsmokers, eight times more likely to use marijuana, and 22 times more likely to use cocaine.

Tobacco is the second major cause of death in the world. It is currently responsible for the death of one in ten adults worldwide (about 5 million deaths each year).

To consume that smoking is a serious and global problem all over the world here are statistic facts of Global Youth Tobacco Survey from Russia, the USA, Slovenia and Cuba-Havana.

The biggest number of teenagers who take part in anti-smoking campaigns is in Cuba, as a result, there is the least number of smoking children! The number of teenagers in campaigns of this kind in Slovenia is very small and as a result, there is the biggest percentage of smoking teenagers there.

We should try to stop smoking, if we don't want to be killed by tobacco smoke. Surveys show that about 70% of current smokers would like to give up smoking.

Tobacco is the only legally available consumer product that kills people when it is used entirely as intended. It is very difficult to fight with smoking because of big number of smokers, that is why this problem is being solved by parents, schools and government.

*Айдар Мусин, Сарсак-Омгинский лицей*

*Агрызского района РТ, 10 класс*

*Л.М. Шайдуллина, преподаватель*

*Н.М. Гарифуллина, преподаватель*

#### **ФИННО-УГОРСКАЯ И ТЮРКСКАЯ ОНОМАСТИКА В ОКРЕСТНОСТЯХ СЕЛА САРСАК-ОМГА АГРЫЗСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

Целью исследовательской работы является изучение истории и взаимовлияния финно-угорской и тюркской ономастики. Изучены работы историков-этнографов Республики Татарстан и Удмуртской Республики Р.Ф. Марданова, И.Г. Хадиева, М.Х. Валеева и М.Г. Атаманова, записаны воспоминания старожилов.

Последние исследования этнографов доказали, что в конце XVII – начале XVIII вв. удмурты, избегая гнета русских колонизаторов, пришли в наши края, где уже жили татары. Изучив научную работу Р.Ф. Марданова, И.Г. Хадиева "Эгерже тобэге тарихы", мы пришли к выводу, что самые древние селения – Мордва, Терси – относятся к XIII веку, село Сарсак-Омга возникло в 17 веке, а деревни Сардали, Сарсак-Арема появились в XIX веке.

Следующим этапом стало изучение топонимики местности. Исследуя названия населенных пунктов, то есть ойконимику деревень Табарли, Сукман, Сардали, Терси,

Мордва, Биктово, Сарсак-Омга, Татарские Тансары мы выяснили, что они возникли по названию рек Сарсак, Иж, Табарли, Сукман или произошли от имен первооснователей – Биктово (Биктэу), Мордва (Морза-бай), Тансары (Тансар), Кудашево (Кодаш). Особенно интересна ойконимика села Терси, которая уводит нас в тайны острова Сардиния в Средиземноморье, где протекает большая река Тирсо и слово "tyrsis" означает башню.

Рассматривая слова с точки зрения гидронимии, нами выяснено очень интересное явление, заключающееся в том, что названия рек нашей местности Сарсак, Чаж, Искашур имеют финно-угорское происхождение. На территории нашего района они впадают в реки Иж и Каму.

Особый интерес представляет название деревни Сарсак-Омга. "Омга" – название одной из типичных южно-удмуртских воршудно-родовых групп удмуртов, находящихся на нижней Вятке.

Исследуя вопрос "Финно-угорская и тюркская ономастика в окрестностях села Сарсак-Омга Агрызского района Республики Татарстан", мы пришли к следующему выводу: в топонимике деревень преобладает тюркское происхождение – Татарские Тансары, Табарли, Сукман, так как местность изначально была заселена тюркскими народами.

В гидронимике нашей местности преобладают финно-угорские наименования, что прослеживается в названиях рек Сарсак, Чаж, Иж, Искашур, Юрьинка, так как они берут свое начало с запада, где расселялись финно-угорские племена.

Этнонимика характерна для названия деревень финно-угорского происхождения – Сарсак-Омга, Варзи-Пельга, Варклед-Бодья, а в тюркоязычных деревнях преобладает антропонимика – Биктово, Кудашево, Мордва, названия деревень Сардали, Сарсак-Арема связаны с местной флорой.

*Гульнур Муслимова, гимназия № 6*

*С.А. Кручинина, преподаватель*

*Л.А. Буланова, консультант по арабскому языку*

### **КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВ ПО ТЕМЕ "ПРОФЕССИИ" В РУССКОМ, ТАТАРСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ**

В исследовании, целью которого является представление результатов лексико-семантического анализа по моделям взаимодействия языков, применяется метод контрастивного анализа, который выявляет различия и сходства между языками. Активная опора на уже известные языковые и культурные явления позволяет успешнее осваивать новые понятия и воспитывает любовь и уважение как к своему родному языку и культуре, так и к иностранным языкам.

Контрастивный анализ слов по теме "Профессии" выявил 7 моделей взаимодействия языков.

1-я модель – это полные эквиваленты 4-х языков. Приведем примеры: академик (рус.), академик (тат.), academician (англ.) и в арабском языке (академиум) أكاديمي

Подобные слова легко запоминаются, так как все 4 языка дают основание для положительного переноса.

Слова 2-й и 4-й моделей аналогичны по формам в 2-3-х языках, но их значения полностью совпадают, например, адвокат, яклаучы, advocate, محام. Такие слова были отнесены к частичным эквивалентам.

Также 3-я и 5-я модели по формам аналогичны в 2-3-х языках, основные значения данных слов совпадают в 4-х языках, но не совпадают дополнительные.

В 6-й модели аналогии по формам и значениям слов не прослеживаются, поэтому её можно отнести к безэквивалентной лексике, представляющей наибольшую трудность для усвоения. В арабском языке существует слово سقاء (разносчик воды). В русском, татарском, английском языках подобное слово не присутствует, так как отсутствует данная профессия.

В 7-й модели основные значения слов совпадают, а коннотация имеет аналогию только в русском и татарском языках. Профессии "учитель" и "врач" престижны в арабских и англоязычных странах, но не так популярны в России.

Современное развитие человечества определяется взаимодействием тенденций к глобализации и к сохранению национальной идентичности. Под термином глобализации понимается общее направление экономического, политического и культурного развития стран независимо от степени их продвинутости в условиях эпохи конца XX – начала XXI веков. Национальная идентичность предполагает сохранение черт своеобразия и различий. Следует подчеркнуть, что названные тенденции не противостоят друг другу, а представляют собой диалектически противоречивое единство, содержащее стимул социального развития.

Языки также подвержены как процессу глобализации, так и процессу сохранения национальной идентичности. Таким образом, данное исследование выявило тот факт, что русский, татарский и английский языки в большей степени подвержены процессам глобализации, это подтверждает наличие большого количества интернациональных слов по теме "Профессии", в отличие от арабского языка, который стремится к сохранению национальной идентичности.

Контрастивный анализ слов по теме "Профессии" показал, что большее количество сходств, как по формам, так и по значениям в данной теме наблюдается в русском и татарском языках (из 82 профессий – совпадают 73). Это объясняется тем, что в период существования СССР русский язык объединял все нации, входящие в состав государства, и шел интенсивный процесс "русификации" национальных языков, что в итоге вылилось в употреблении большого количества русских слов в национальных языках.

*Никита Николаев, лицей № 29, 7 класс*

*Е.В. Вячкилева, преподаватель*

## **SPORT IN THE USA**

The USA is a vast country with different types of climate. These peculiarities cause a wide variety of sports all over the country. Some sport activities attract a great number of fans. They are golf, swimming, tennis, marathons, skiing, skating and figure skating. But the four major American sports are hockey, baseball, football and basketball, of course.

A high level of involvement in sport among Americans is based on their desire to compete. They like competition of any type. American schools and colleges use sport activities as a way of teaching and learning social values, which include teamwork and sportsmanship. As a result, being intelligent and being good in sports are regarded as things that can go together.

A lot of attention is paid to the development of physical culture at schools and universities. Schoolchildren have physical training lessons 5 days a week. Every year millions of boys and girls participate in different competitions.

For Americans it is very important to know that they are the best and they always want to be the first in everything. Everyone in America participates in sport activities. They go jogging, dancing and jumping. Exercise is in fashion. Everybody wants to be fit, feel good, look slim and stay young. It started with jogging. Then the joggers got the marathon craze. Marathons are now held everywhere. Lots of people want to see if they can run 42km and do it faster than everyone else. The big city marathon in New-York is an important sport event. Many people take part in marathons, even invalids in wheel chairs. There are many world – famous sportsmen among Americans such as tennis players Pit Sampras, Andre Agassi and Jennifer Capriati or the superstar of American football Todd Marinovich and many others.

*Алёна Николаева, лицей с. Сарсак-Омга, 11 класс*  
*Надежда Николаева, лицей с. Сарсак-Омга, 11 класс*  
*Е.И. Гаврилова, преподаватель*  
*О.Н. Широкова, преподаватель*

## **ТАТАРСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИКЕ УДМУРТОВ СЕЛА САРСАК-ОМГА АГРЫЗСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

Речь любого народа обогащается путем приобщения к культуре и быту других народов. Как показывают многие исторические и этнографические исследования, удмурты с древних времен соседствовали с другими этносами и прислушиваясь к речи окружающих они заимствовали то, чего нет у них самих, и тем самым, незаметно для себя пополняли сокровищницу родного языка.

Язык удмуртов, живущих в селе Сарсак-Омга, в этом плане является особенным. Коренными жителями нашего села с давних пор являются в равной степени и удмурты, и татары, и русские. В связи с тем, что село соседствует с татарскими селами Терси, Татарские Тансары, Кызыл-Яр, в речи жителей больше татарских заимствований, чем у удмуртов, живущих в Удмуртской Республике.

Учитывая данный факт, мы в нашей работе обратились именно к этой теме. Нас интересовало, насколько же много заимствованных слов из татарского языка в речи удмуртов нашего села.

Изучив литературные источники, словари, мы встретились со старожилами села. И с их слов записали те слова, которые заимствованы из татарского языка.

Из татарских заимствований выделяются 14 тематических групп. Оказалось, что большей частью названия, обозначающие растения, деревья (чэчэк – сяська – цветок; алма – улмо – яблоко), характеризующие предметы и явления (эйбэт – айбат – хороший; бай – бай – богатый) имеют татарские корни. Самое малое количество заимствованных слов встречаются в цветообозначении (корэн – курен – коричневый,) и в названии праздников (Сабан Туе – Сабантуй – праздник завершения посевных работ).

В исследовании рассматриваются особенности татарских заимствований в фонетическом плане. Удмуртский язык, осваивая новые слова, приспособливает их к законам удмуртской фонетики. Так, например, татарское [х] заменялось удмуртским [к] (хэзер – казыр – сейчас), очень распространенное в татарском [а] меняется на [о] (арба – уробо – телега); татарское [э] – удмуртским [а] или [и] (бэрэнге – барангы - картофель). Также заимствования можно проследить в удмуртском языке через часто встречающиеся звуки [б], [р], [а].

Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующим выводам: в речи удмуртов села Сарсак-Омга в морфологическом плане преобладают заимствования, называющие предметы, из них существительные составляют 74%, прилагательные – 17%, глаголы – 6%, наречия – 3%.

Таким образом, удмурты села Сарсак-Омга употребляют более пятисот заимствованных слов из татарского языка. Это объясняется географическим положением и этнокультурными связями с соседними татарскими селами.

*Гузалия Садыкова, лицей № 14, 9 класс*  
*С.Д. Майданович, преподаватель*

## **SOME EVERYDAY FACTS OF BRITISH, AMERICAN AND RUSSIAN LIFE**

The project includes some factual information about traditions, customs and peculiarities of behavior in the UK, America and Russia. The lack of knowledge in this field makes it difficult to understand the mode of life in other countries. That is why the aim of the research is to compare some specific features of life and culture in Britain, the USA and Russia.



The tasks are:

- to study British, American and Russian superstitions;
- to analyze some forms of typical behavior of people in the countries in question;
- to analyze similar proverbs and sayings in English and Russian;
- to study Royal traditions of Great Britain.

The author put forward the hypothesis that superstitions, everyday behavior and sayings of British, American and Russian people are similar. The results of the research partly refute this claim.

The research paper consists of three parts:

*The first chapter* includes a review of Royal traditions in Britain and some facts of everyday behavior of people in these countries (Britain, the USA and Russia).

*The second chapter* is devoted to the comparative analysis of some American, British and Russian sayings and proverbs.

*The third chapter* deals with the superstitions of British and American people. The chapter also contains the results of the opinion poll conducted among students.

To carry out the research the author employed such methods as study of literature on these problems, opinion poll and interview.

In conclusion, the author thinks that this work will be useful for schoolchildren, teachers of the English language and those people who wish to know more about the culture of Great Britain, America and Russia and who have an intention to visit these countries.

*Анна Трапезникова, лицей № 22, 11 класс*

*О.С. Мельникова, преподаватель*

## **DER ÖKOLOGISCHE ZUSTAND DES STAUSEES**

Der Mangel an reinem Wasser wird immer mehr zum Problem der heutigen Welt. Schon 250 Jahre lang löscht den geistigen und körperlichen Durst der Einwohner Ishevskys sein Schatz – der Stausee. Zur Enttäuschung wird die ökologische Situation um den Stausee vom Jahr zu Jahr schwieriger und gefährlicher. Industrieobjekte und -betriebe, die innerhalb der Wasserschutzzone liegen, üben einen negativen Einfluss auf den Zustand des Stausees aus, denn ihre Kläranlagen haben veraltete Technologien und sie sind nicht im Stande, die Abwässer bis zum Normstand zu reinigen. Die Betriebsabwässer enthalten oft die Salze der Schwermetalle (Blei, Kupfer, Zink), organische, mineralische Schwebstoffe, Biogenelemente (Stickstoff, Phosphor, Kalium).

Im vorigen Jahr gelangten mit den Betriebsabwässern vom Wärmekraftwerk-1, von Ishstal, Ishmasch 11,47 Tonnen belastende Stoffe in den Stausee. Im selben Jahr betrug die Verschmutzung 73%, darunter: Schwebstoffe – 11,3 Tonnen, Erdölprodukte – 0,09 Tonnen, Kupfer – 0,016 Tonnen. Im Ergebnis übertrifft die Konzentration der einzelnen Stoffe im Stauseewasser die grenzzulässigen Normen nach Erdölprodukten bis zu 56 Mal, Eisen – 2,6 Mal, Kupfer – 28 Mal, Mangan – 7 Mal.

Auf diese Weise entspricht das Stauseewasser den normativen Aufforderungen gar nicht. Man entdeckte auch die choleraähnlichen Vibrionen, die aber keine Choleraerreger sind; Geosmin (das Erzeugnis der Lebenstätigkeit von Algen), die die Ursache des unangenehmen Geschmacks und Geruchs sind. Die „Schönheiten“ der umgebenden Landschaft am Stausee rufen ebenso schlechte Gefühle hervor: überall liegen Flaschen, Glasscherben; es gibt auch Maschinenöl – und Benzinkanister, deren unbenutzende Reste wie hässliche Fettflecke auf dem Stauseewasser schwimmen.

Wenn man schon jetzt den Stausee wegen seines Verschmutzungsgrades mit riesigem Aufbewahrungsort der Gifte vergleichen kann, ist es nicht schwer, auf den Gedanken zu kommen, dass unsere Sehenswürdigkeit – der Stausee – sich in eine Dreckschlache verwandelt.

*Анна Штефко, лицей № 41, 9 класс*

*Анна Перевозчикова, лицей № 41, 9 класс*

*М.В. Лошакова, преподаватель*

## **СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ**

В современном английском языке существует процесс перехода имен собственных (ИС) в имена нарицательные (ИН), называемый апеллятивацией, в результате которого возникают имена собственные апеллятированные (ИСа).

Переход ИС в ИН сопровождается изменением значения исходной единицы. Анализ литературы показал, что имя может перестать быть существительным и изменить свою парадигму на соответствующую другой части речи. Например, Coventry – от название города в Англии, в течение одной ночи полностью разрушенного немецкой авиацией во время Второй Мировой войны, образован глагол to coventry – разрушать до основания. ИСа обладают свойствами полисемии, синонимии, антонимии, а также утрачивают категорию рода.

Исследования показали, что в современное ономастическое пространство английского языка входит широкий круг имен. Самую большую группу образуют антропонимы, в зависимости от типа которых можно выделить несколько подгрупп:

- образования с личным именем – Hard John – агент ФБР;
- образования с фамилией – Nosey Parker – тот, кто всюду сует свой нос;
- образования с именем и фамилией – Jimmy Woodser – сирота.

Следующими по частотности идут:

- топонимы: Chicago pineapple – граната;
- этнонимы: Irish graр – картошка;
- хрононимы: Sunday driver – плохой водитель.

В процессе исследования нами собран словарь из 108 образований с ИСа, анализ которых позволил нам предположить, что среди них можно выделить две основные группы по происхождению:

1. ИСа, основывающихся на вымышленных ИС (из сказок и легенд, библии, античной мифологии, художественной литературы, фильмов и мультфильмов);
2. ИСа, базирующихся на ИС, реально функционирующих в языке (имена реальных лиц, названия географических объектов, исторических событий).

Анализ ИСа показал, что данные образования составляют группу, своеобразную не только в семантическом и словообразовательном плане, но и обладающую значительным страноведческим потенциалом. Они содержат информацию об истории, культуре, особенностях мышления английского и американского народов и заслуживают серьезного изучения.

*Екатерина Юминова, лицей № 22, 11 класс*

*О.С. Мельникова, преподаватель*

## **DER EINFLUß DER DEUTSCHEN MÄRCHEN AUF DIE DEUTSCHE KINDERLITERATUR**

Das Referat heißt "Der Einfluß der deutschen Märchen auf die deutsche Kinderliteratur". In dieser Arbeit wird die Kinderliteratur von den volkseigenen deutschen Märchen bis zu den Werken von modernen Schriftstellern untersucht.

Es wurden auch deutsche und russische Märchen verglichen und man kann folgende Schlußfolgerungen machen:

Unter den deutschen Märchen gibt es Märchen, die den russischen sehr ähnlich sind ("Frau Holle"), es gibt auch Märchen, die einige Unterschiede im Sujet haben ("Der goldene Vogel"), es

gibt eine Reihe von Märchen mit ähnlichen Namen, aber mit verschiedenen Sujets ("Schneemädchen").

Man bemerkt, dass viele deutsche Märchen sehr brutal, grausam oder mit dem traurigen Ende sind ("Hensel und Grettel", "Aschenputtel"). Im Märchen "Aschenputtel" soll damit der zu kleine Schuh den Töchtern passen kann, eine Tochter die Ferse, und die andere – den Zeh abschneiden.

Für deutsche Märchen sind solche Personen, wie schreckliche Zwerge, Gnomen, Wald – und Berggeister sehr charakteristisch.

Die deutschen volkseigenen Märchen, die Lieder, Legenden, Witze und Sagen haben sich im tiefen Altertum gebildet. Und viele deutsche Schriftsteller wurden von diesen Märchen begeistert. Ein treffendes Beispiel dazu ist der große deutsche Dichter Heinrich Heine, der ein berühmtes Gedicht "Ich weiß nicht, was soll es bedeuten..." über seine Lieblingsmärchengestalt Lorelei geschrieben hat.

Die weltberühmten Märchenautoren Karl Muzeus, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, Wilhelm Hauff und andere haben auch die volkseigenen Märchen benützt und verarbeitet.

Viele moderne Erzählungen von Christine Nöstlinger, Michael Ende, James Kruss, Erich Kästner und anderen enthalten in sich die Elemente des Märchens. So z.B. in der Erzählung "Gurkenkönig" von österreichischer Schriftstellerin Christine Nöstlinger erscheint plötzlich in einer modernen Familie ein phantastisches Wesen – der Gurkenkönig.

Auf diese Weise haben die Märchen einen großen Einfluß auf die deutsche Kinderliteratur ausgeübt. Dank den Märchen entstand in der deutschen Kinderliteratur eine neue Erscheinung: die Märchen-Erzählungen und Phantasy.

*Любовь Яковлева, СОШ д. Гожня, 9 класс*

*Р.П. Герасимова, преподаватель*

### **ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И УДМУРТСКОМ ЯЗЫКАХ**

Имя существительное во всех языках занимает одно из ведущих мест, способствует усвоению других частей речи. Кроме того, другие части речи, например, прилагательные, числительные и местоимения употребляются главным образом в сочетании с именами существительными. Поэтому изучению частей речи в школьной программе предшествует знакомство с именем существительным.

Имя существительное в русском языке обладает грамматической категорией одушевленности (неодушевленности), рода, числа, падежа, в удмуртском – категорией числа, падежа и личной притяжательности. Грамматической категории рода в удмуртском языке нет. В современном английском языке также отсутствует родовое противопоставление имен.

В основе имен существительных любого языка лежит значение предметности, обозначающие названия: живых существ, предметов, явлений, качеств, действий, состояний. По значению имена существительные в языках делятся на собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные. В русском языке три рода: мужской, женский, средний. Категория притяжательности – особенность удмуртского языка.

В рассмотренных языках имена существительные имеют два числа: единственное и множественное и в большинстве случаев грамматическое число совпадает с понятием единственности и множественности. В английском языке существительные имеют два падежа: общий и притяжательный, в русском – шесть, в удмуртском – пятнадцать. Существительное во всех языках отвечает на вопросы: кто? и что?

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОДНОИМЁННОГО СТИХОТВОРЕНИЯ "РОДНОЙ ЯЗЫК" ТАТАРСКОГО ПОЭТА ГАБДУЛЛЫ ТУКАЯ И УДМУРТСКОГО ПОЭТА ФЛОРА ВАСИЛЬЕВА**

(опыт сопоставительного анализа художественного текста)

Процесс ассимиляции, начавшийся в России в 60-е – 80-е годы XX века, коснулся представителей и татарской, и удмуртской национальности. Это явление не может не тревожить и нас, живущих в XXI веке. Наше исследование посвящено *актуальной теме* – родному языку. Мы ставим своей *целью* сделать попытку лингвостилистического истолкования стихотворений "Родной язык", написанных разными национальными поэтами. *Методом* нашего исследования является сопоставительный текстуальный анализ данных одноименных стихотворений. Сопоставление стихотворений Г. Тукая и Ф. Васильева предусматривает выявление сходства и различия между ними по традиционной схеме анализа поэтического текста.

В ходе сопоставления мы отмечаем, что лирический герой обоих стихотворений – человек, равнодушный к родной речи, понимающий, что истоки ее "родом из детства".

У Г. Тукая присутствует больше персонифицированных словообразов – это "мать", "бабушка", "отец", в произведениях Ф. Васильева он один – "любящая мать". В стихотворении Г. Тукая возникают такие неодушевленные словесные образы, как "колыбель", "сказки", "радость", "печаль", "начало", которые символизируют тихое, семейное, домашнее пространство, у Ф. Васильева пространство стихотворения расширяется по мере движения лирического сюжета – "дом", "вдалеке", "первый шаг", "земные пути", "родник", "река", "свет". Это позволяет поэту с предельной открытостью выразить всему свету, обществу свою позицию, непримиримую с мнением оппонентов. Вследствие этого стихотворение приобретает большее гражданское звучание, чем произведение Г. Тукая, которое является более интимным, камерным, с преобладающей задушевной, мягкой интонацией.

Текстуальный сопоставительный анализ позволил нам подчеркнуть следующее:

- лирических героев обоих стихотворений отличает трепетное, благоговейное отношение к родному языку и глубокое уважение к русскому языку;
- композиция обоих стихотворений представляет собой построение в форме вопросно-ответного хода;
- стихотворение Г. Тукая по тональности мелодичное, плавное, а у Ф. Васильева полемически-взрывное, резкое;
- для поэтического языка Г. Тукая и Ф. Васильева характерно употребление выразительных эпитетов, сравнений, метафор, динамичных глаголов, анафорических обращений, вопросов, восклицаний, двусоставных предложений, осложненных распространенными обстоятельствами;
- стихотворения поэтов написаны разными размерами;
- в целом, поэтика стихотворений имеет больше сходства, чем различий.

Наше исследование подчеркивает актуальность темы, выбранной поэтики в стихотворениях. Оно должно стать небольшим вкладом в решение проблемы взаимодействия национальных языков, тем более, что мы живем в демократических условиях, требующих внимания к подобному диалогу культур и языков.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Зеленина Т.И.</i> Влияние интеграционных процессов на языковое образование в Удмуртской Республике .....	3
<b>Раздел 1. "РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ" .....</b>	<b>8</b>
<i>Андреева Т.С., Бободжанова Н.Г.</i> Роль Управления дошкольного образования и воспитания в раннем языковом образовании в ДООУ г. Ижевска .....	8
<i>Барина Т.Б.</i> Приобщение детей к истокам татарской культуры через народные обычаи и традиции .....	11
<i>Гарифуллина З.Ю.</i> Обучение детей татарскому языку во второй младшей группе детского сада.....	12
<i>Жукова А.В.</i> К вопросу о психологических требованиях к организации дошкольного образовательного пространства .....	15
<i>Зворыгина Т.Н., Гринберг М.Г., Раскина Н.И.</i> Обучение ивриту и воспитание детей дошкольного возраста через традиции еврейского народа .....	18
<i>Каплун А.Б.</i> Способы раскрытия значения слова в работе с детьми дошкольного возраста (из опыта преподавания английского языка).....	21
<i>Корняева Г.А.</i> Удмуртский народный фольклор как средство изучения удмуртского языка.....	25
<i>Лозина Е.В., Дресвянникова Н.Н., Корепанова Л.В.</i> Изучение удмуртского языка как основа формирования нравственно-патриотических чувств у детей .....	27
<i>Маришкина Е.В.</i> Организация процесса обучения иностранному языку детей в раннем возрасте (на основе пособия "Веселый английский") .....	31
<i>Маркова Т.А.</i> Дидактическая организация обучения детей удмуртскому языку .....	34
<i>Медведева О.В.</i> Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста через приобщение к истокам татарской и удмуртской культуры: состояние и перспективы .....	37
<i>Нелюбина Е.П., Екимчева Г.В., Аркашева О.М.</i> Приобщение детей к историческим ценностям удмуртского народа через раннее языковое образование .....	39
<i>Пантелеева О.А., Дементьева Н.М., Николаев С.В.</i> Театрализованная деятельность при обучении детей дошкольного возраста удмуртскому языку .....	42
<i>Решеткина О.И., Гатауллина Р.И., Девярых Т.В.</i> Языковая развивающая среда как основа обучения дошкольников татарскому языку .....	45

<i>Смирнова О.И.</i>	
Многоязычие в воспитательном процессе дошкольного учреждения.....	47
<i>Хамидуллина А.Р.</i>	
Организация деятельности воспитателей при формировании двуязычия у детей дошкольного возраста.....	49
<i>Хасанова Л.Н., Хромых Н.Р., Лебедева Н.А.</i>	
Воспитание любви к малой Родине у детей дошкольного возраста через приобщение к культуре и языку удмуртского народа .....	50
<i>Шмидт Н.Н.</i>	
Рифмовки, песни и сказки в раннем обучении (из опыта преподавания английского языка).....	53
<i>Шумская М.Ю.</i>	
Усиление развивающего эффекта посредством методики "PEBBLES" (английский язык для дошкольников).....	56
<b>Раздел 2. "ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ" .....</b>	<b>59</b>
<i>Александрова С.Т.</i>	
Гердеровский проект "ИДЕАЛ ШКОЛЫ" .....	59
<i>Белобородова О.В.</i>	
Использование лингвострановедческого аспекта в преподавании иностранного языка .....	60
<i>Белозёров И.Н.</i>	
Изучение иностранных языков в образовательных учреждениях Удмуртской Республики.....	63
<i>Боровикова Н.В.</i>	
Реализация принципов коммуникативного обучения на уроках домашнего чтения в профессионально-ориентированном учебном заведении (Ижевском педагогическом колледже) .....	67
<i>Вартанова В.В.</i>	
Школьная театральная педагогика вчера и сегодня.....	70
<i>Васильева Г.Н.</i>	
Формирование языковой личности в концепции национального образования в Удмуртской Республике .....	73
<i>Вечтомова Е.Г.</i>	
Использование принципа полиязыкового подхода в формировании образовательной среды МОУ "Лингвистический лицей № 25".....	76
<i>Воробьёва А.В.</i>	
Дополнительные образовательные программы и курсы по литературе и иностранным языкам через мультимедийное проектирование .....	78
<i>Гагарина Л.В.</i>	
Язык и культура: поиск новых направлений в преподавании иностранного языка .....	80
<i>Зарипова Р.З.</i>	
Истоки и современность в праздничном костюме татарского, русского и удмуртского народов.....	80

<i>Качина О.А.</i>	
Использование мультимедийных программ на интегрированных курсах по вопросам американистики .....	84
<i>Киселёва Т.В.</i>	
Внедрение материалов национально-регионального компонента в поликультурное образовательное пространство .....	86
<i>Кручинина С.А., Гарифьянова Г. М.</i>	
Система упражнений, применяемых при работе с контрастивными таблицами на уроках русского, татарского, английского языков.....	88
<i>Лаврищева М.Ю.</i>	
Поляязыковой подход в обучении иностранным языкам .....	91
<i>Латидус Е.Б.</i>	
Коммуникативный подход в обучении лексике на уроках английского языка в педагогически ориентированном учебном заведении .....	92
<i>Майданович С.Д.</i>	
Научно-исследовательская деятельность как один из компонентов обучения межкультурной компетенции учащихся .....	94
<i>Макаркина Н.А.</i>	
Иностранные языки в образовательном пространстве МОУ "Лингвистический лицей № 25" .....	96
<i>Мосова М.В.</i>	
Использование видеоматериалов при подготовке студентов по специальности 0303 "Иностранный язык" в Сарапульском педагогическом колледже.....	98
<i>Рассомахина Е.Б., Варламова Ю.В.</i>	
Преподавание экономики в условиях общеобразовательного учреждения с углубленным изучением предметов лингвистического направления .....	101
<i>Серебрякова С.В.</i>	
Программа "Молодежь в многонациональных группах: путь к гармонии" .....	102
<i>Столбова Г.В.</i>	
Немецкий язык в Увинском районе Удмуртской Республики.....	103
<i>Сычова М.Н.</i>	
Французский язык в начальной школе.....	105
<i>Фазлеева Ф.М.</i>	
Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку.....	106
<i>Широбокова Л.П.</i>	
Обучение методическому комментированию на уроке иностранного языка в профессионально-ориентированном учебном заведении.....	107
<i>Набиева А.Р.</i>	
Изучение особенностей национальной кухни как компонента поликультурного воспитания.....	109

<b>Раздел 3. "ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ" .....</b>	<b>112</b>
<i>Атнабаева Н.А.</i>	
Жанр сонета в удмуртской поэзии.....	112
<i>Буторина Н.В.</i>	
Образование в Финляндии глазами российского студента (из личного опыта) .....	113
<i>Данилова Л.Ю., Ценёва С.Е.</i>	
В большой мир через практику за рубежом .....	115
<i>Денисов В.Н.</i>	
А.М. Акмаров – удмуртский учёный и педагог .....	117
<i>Железнова Ю.В.</i>	
Сравнительное изучение концептосфер различных языковых культур: к постановке проблемы.....	119
<i>Князева Н.Н.</i>	
Система последиplomного дополнительного образования по английскому языку в рамках программы развития Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики.....	121
<i>Краснова Т.А.</i>	
О восприятии вопросительных предложений удмуртского языка (синтаксико- просодический анализ) .....	125
<i>Медведева Д.И.</i>	
Безэквивалентные общественные знаки как отражение российских культурных норм .....	127
<i>Медведева Т.С.</i>	
Курс "Введение в межкультурную коммуникацию" как компонент межкультурного образования.....	129
<i>Мерзлякова А.Х.</i>	
Особенности перевода газетно-публицистических текстов (на материале французской прессы).....	131
<i>Мерзлякова Н.П.</i>	
О месте модальных глаголов в современном немецком языке.....	133
<i>Милютинская Н.Ю.</i>	
Контроль в обучении ритмико-интонационной выразительности речи на занятиях по иностранному языку .....	136
<i>Ниязова А.Н.</i>	
Новый подход к использованию ролевых игр на занятиях по практике перевода (из опыта работы со студентами второго курса специальности "Перевод и переводоведение") .....	138
<i>Опарин М.В.</i>	
Формирование культурно-гуманистической направленности личности.....	140
<i>Платоненко Н.М.</i>	
На пути к интеграции в Европейское образовательное пространство.....	141
<i>Псарёва Г.А.</i>	
Функциональные особенности немецких инструментальных существительных в аккузативной позиции без предлога .....	143



<i>Пушина Н.И.</i>	
Социолингвистические дифференциальные признаки языковой ситуации в Удмуртии.....	146
<i>Сарафанова Т.В.</i>	
Образование в поликультурном пространстве (взгляд на проблему).....	150
<i>Спиридонова Г.Я.</i>	
Этимология как элемент межкультурного воспитания.....	152
<i>Сюткина Л.В.</i>	
Эмпатийное понимание в системе языкового образования.....	156
<i>Утехина А.Н.</i>	
Факторы успешности межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе.....	158
<i>Фаткулина Р.Ф.</i>	
Система, модель и содержание обучения иностранным языкам в коммуникативном и деятельностном подходах (вузовская дидактика).....	162
<i>Фёдорова И.А.</i>	
Европейская молодежная программа "AU-PAIR" (из личного опыта).....	165
<i>Филоксенова З.М.</i>	
Языковая ситуация в Ижевской государственной сельскохозяйственной академии (сохранение национальных традиций).....	167
<i>Хасанова Л.И.</i>	
Национально-региональный компонент как важнейшая составляющая Государственного образовательного стандарта.....	168
<b>Раздел 4. "ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ"</b> <b>(материалы научно-практической конференции учащихся школ).....</b>	<b>172</b>
<i>Алексеева Ирина, лицей № 41, 9 класс</i>	
<i>Ашихмина Л.П., преподаватель</i>	
Сравнительно-контрастивный анализ слов house, home, дом на основе текста для домашнего чтения.....	172
<i>Алиев Руслан, лицей № 29, 7 класс</i>	
<i>Васильева И.А., преподаватель</i>	
<i>Ипатова О.Е., преподаватель</i>	
Видовременные формы в русском, английском и французском языках.....	172
<i>Белозёрова Марина, школа № 30, 11 класс</i>	
<i>Жижина Ольга, школа № 30, 11 класс</i>	
<i>Бессогонова Н.Г., преподаватель</i>	
Colour Therapy.....	173
<i>Белых Анастасия, лицей № 41, 10 класс</i>	
<i>Семеновых Наталья, лицей № 41, 10 класс</i>	
<i>Ходырева И.Б., преподаватель</i>	
INTERNET–общение как неотъемлемый компонент межкультурной коммуникации (на материале компьютерной лексики).....	174
<i>Бельцев Петр, школа № 30</i>	
<i>Степанова Д.Н., преподаватель</i>	
Street racing: For and Against.....	175

<i>Васильева Марина, лицей № 29, 6 класс</i> <i>Васильева И.А., преподаватель</i> <i>Перевозчикова О.А., преподаватель</i> Английские народные песенки в переводах К. Чуковского и С. Маршака.....	175
<i>Вахрушева Елена, лицей № 29, 9 класс</i> <i>Васильева И.А., преподаватель</i> Местоимения как проблема морфологии.....	176
<i>Гаратуева Лилия, гимназия № 6, 11 класс</i> <i>Гарифьянова Г.М., преподаватель</i> "Фронтальная лирика" Мусы Джалиля (июнь 1941 – апрель 1942 гг.) .....	177
<i>Гатауллина Лейсаня, гимназия № 6, 11 класс</i> <i>Садыкова Р.Ф., преподаватель</i> Эдэбият йолдызлары.....	178
<i>Гельфанд Дарья, лицей № 22, 11 класс</i> <i>Мельникова О.С., преподаватель</i> Die Phraseologismen mit den Tierbezeichnungen in der deutschen und russischen Sprache.....	178
<i>Глушик Никита, лицей № 22, 10 класс</i> <i>Роготнева Н.В., преподаватель</i> Язык в движении / Sprache in Bewegung .....	179
<i>Горбунов Борис, гимназия № 24, 7 класс</i> <i>Булдакова Н.Ф., преподаватель</i> Моё имя и фамилия .....	180
<i>Долганова Надежда, школа № 89, 9 класс</i> <i>Головизин А.Н., преподаватель</i> Афоризмы Козьмы Пруткива .....	180
<i>Дулесова Ирина, СОШ с. Уром, 10 класс</i> <i>Серебрякова Е.И., преподаватель</i> Положительные и отрицательные аспекты влияния английского языка на язык и культуру моего народа.....	181
<i>Елисеева Наталья, лицей № 29, 9 класс</i> <i>Васильева И.А., преподаватель</i> <i>Перевозчикова О.Г., преподаватель</i> Лексические средства создания комического в сказках Л. Кэрролла "Алиса в стране чудес" и "Алиса в Зазеркалье" .....	181
<i>Ефремова Анастасия, школа № 86, 11 класс</i> <i>Аверина Н.И., преподаватель</i> Cinematography of the USA and Russia.....	182
<i>Иванова Ирина, СШО с. Завьялово, 11 класс</i> <i>Байсарова А.А., преподаватель</i> Моя маленькая Родина – деревня Пычанки.....	183
<i>Ильиных Анна, лицей № 86, 10 класс</i> <i>Мясникова Е.П., преподаватель</i> Education for Democratic Citizenship at school .....	183
<i>Калабугина Елена, лицей № 86, 11 класс</i> <i>Ломаева И.С., преподаватель</i> The Rebirth and Development of Udmurt Folklore .....	184

<i>Каримова Эльвира, гимназия № 6, 11 класс</i>	
<i>Касимова Юлия, гимназия № 6, 11 класс</i>	
<i>Гатауллина Розалина, гимназия № 6, 11 класс</i>	
<i>Кручинина С.А., преподаватель</i>	
Контрастивный анализ пословиц и поговорок в русском, татарском и английском языках .....	185
<i>Князева Марина, школа № 65, 10 класс</i>	
<i>Ан Ф.В., преподаватель</i>	
Der Vergleich der Gebrauchsbesonderheiten der Adjektive in der Lyrik der udmurtischen, deutschen und russischen Dichter.....	185
<i>Кормановская Елена, лицей № 29, 9 класс</i>	
<i>Васильева И.А., преподаватель</i>	
<i>Ипатов О.Е., преподаватель</i>	
<i>Перевозчикова О.Г., преподаватель</i>	
Особенности перевода односоставных предложений с русского на английский и французский языки.....	186
<i>Кулёва Алёна, школа № 90, 10 класс</i>	
<i>Чиркова Н.Е., преподаватель</i>	
The Problems of Realia in English.....	187
<i>Кулябина Анна, лицей № 29, 10 класс</i>	
<i>Васильева И.А., преподаватель</i>	
Речевые и грамматические ошибки в текстах русских и зарубежных шлягеров.....	187
<i>Макшакова Мария, СОШ № 57, 10 класс</i>	
<i>Воронкова Е.В., преподаватель</i>	
Сравнительный анализ переводов монолога Гамлета "Быть или не быть" У. Шекспира .....	188
<i>Малашенкова Ирина, лицей № 86, 11 класс</i>	
<i>Ломаева И.С., преподаватель</i>	
Theses of the Essay "Tobacco Smoking Among Teenagers".....	189
<i>Мусин Айдар, Сарсак-Омгинский лицей Агрызского района РТ, 10 класс</i>	
<i>Шайдуллина Л.М., преподаватель</i>	
<i>Гарифуллина Н.М., преподаватель</i>	
Финно-угорская и тюркская ономастика в окрестностях села Сарсак-Омга Агрызского района Республики Татарстан.....	189
<i>Муслимова Гульнур, гимназия № 6</i>	
<i>Кручинина С.А., преподаватель</i>	
<i>Буланова Л.А., консультант по арабскому языку</i>	
Контрастивный анализ слов по теме "Профессии" в русском, татарском, английском и арабском языках .....	190
<i>Николаев Никита, лицей № 29, 7 класс</i>	
<i>Вячкилева Е.В., преподаватель</i>	
Sport in the USA .....	191
<i>Николаева Алёна, лицей с. Сарсак-Омга, 11 класс</i>	
<i>Николаева Надежда, лицей с. Сарсак-Омга, 11 класс</i>	
<i>Гаврилова Е.И., преподаватель</i>	
<i>Широбокова О.Н., преподаватель</i>	
Татарские заимствования в лексике удмуртов села Сарсак-Омга Агрызского района Республики Татарстан.....	192

<i>Садыкова Гузалия, лицей № 14, 9 класс</i> <i>Майданович С.Д., преподаватель</i>	
Some everyday facts of British, American and Russian life .....	192
<i>Трапезникова Анна, лицей № 22, 11 класс</i> <i>Мельникова О.С., преподаватель</i>	
Der ökologische Zustand des Stausees .....	193
<i>Штефко Анна, лицей № 41, 9 класс</i> <i>Перевозчикова Анна, лицей № 41, 9 класс</i> <i>Лошакова М.В., преподаватель</i>	
Специфика употребления имён собственных в англоязычном общении .....	194
<i>Юминова Екатерина, лицей № 22, 11 класс</i> <i>Мельникова О.С., преподаватель</i>	
Der Einfluß der deutschen Märchen auf die deutsche Kinderliteratur .....	194
<i>Яковлева Любовь, СОШ д. Гожня, 9 класс</i> <i>Герасимова Р.П., преподаватель</i>	
Имя существительное в русском, английском и удмуртском языках .....	195
<i>Яруллина Алина, гимназия № 6, 9 класс</i> <i>Гарифьянова Г.М., преподаватель</i>	
Интерпретация одноимённого стихотворения "Родной язык" татарского поэта Габдуллы Тукая и удмуртского поэта Флора Васильева (опыт сопоставительного анализа художественного текста) .....	196

Английский язык в поликультурном регионе  
(= English in a Multi-Cultural Community)

Материалы международной конференции  
(31 мая – 3 июня 2005 г.)

Часть 2

Языковое образование в полиэтническом регионе: из опыта работы дошкольных,  
школьных учреждений и вузов Удмуртской Республики

Ответственный за выпуск Т.И. Зеленина.  
Технический редактор С.И. Зянкина.  
Оригинал-макет А.О. Талашев.

Подписано в печать 17.05.05.  
Формат 60x84 1/8. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 23,7. Уч.-изд. л. 20,5.  
Тираж 250 экз. Заказ №

Издательский дом "Удмуртский университет".  
Типография Удмуртского университета.  
426034, Ижевск, Университетская, 1.