

НОВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

(на материале родного и иностранных языков)

**Москва
Российский университет дружбы народов
2014**

УДК 371.3:001.895
ББК 74.202.4
Н72

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

кафедра психологии РЭУ им. Плеханова,
доктор педагогических наук, профессор *М.С. Бережная*,
кандидат педагогических наук, доцент *Т.Н. Мельников*

Н72 Новации в процессе обучения и воспитания (на материале родного и иностранных языков) : монография / Е.В. Бурина, М.Е. Каскова, Е.В. Михайлина, Е.С. Морозова. – Москва : РУДН, 2014. – 164 с. : ил.

ISBN 978-5-209-05574-7

Данная монография показывает усовершенствованные приемы и методы в обучении и воспитании, в которых сочетаются известные и новые формы, традиционные подходы и технические новинки. Привлечение фольклорных источников и современных достижений образовательных технологий способствуют созданию атмосферы активного участия на занятиях. В монографии сделан акцент на соответствие уровня преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях европейским стандартам, на необходимость формирования коммуникативных компетенций и их соответствия установленным международным уровням, на формирование навыков чтения у младших школьников с опорой на достижения педагогической науки.

Данная книга предназначена как для специалистов в области преподавания иностранных языков, педагогов и школьных учителей, так и для широкого круга читателей.

УДК 371.3:001.895
ББК 74.202.4

ISBN 978-5-209-05574-7

© Бурина Е.В., Каскова М.Е., Михайлина Е.В.,
Морозова Е.С., 2014
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2014

ВВЕДЕНИЕ

Особенности преподавания в Институте иностранных языков связаны с требованиями времени, в том числе и присоединением России к Болонскому процессу, что дает новый импульс модернизации высшего профессионального образования, открывает дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений – в академических обменах с университетами европейских стран. Обязательные требования к изучению двух и предоставляемые студентам возможности изучать три и более иностранных языков, а также разрабатываемые методики преподавания, учитывающие особенности разных возрастных групп, помогают воспитывать всесторонне развитую личность.

Российский университет дружбы народов вместе с Институтом иностранных языков активно способствуют достижению основных целей Болонского процесса, а именно: расширить доступ к высшему образованию, создавать условия для повышения качества и привлекательности европейского высшего образования, активизировать мобильность студентов и преподавателей, обеспечивая дальнейшую успешную реализацию полученных профессиональных навыков.

Данная коллективная монография составлена на основе подготовленных к защите кандидатских диссертаций и является результатом нескольких исследований, проводимых в

Институте иностранных языков РУДН преподавателями кафедры теории и практики иностранных языков и кафедры социальной педагогики. Особенности преподавания французского как второго иностранного языка в вузе инновационного типа – тема одной из глав коллективной монографии, вторая глава посвящена развитию навыков учебной самостоятельности с предоставлением на выбор различных произведений особого жанра итальянской сказки, ускоряющих процесс овладения вторым иностранным языком. Третья глава еще раз обращается к жанру сказки, на этот раз касаясь преимуществ использования элементов народного творчества в процессе воспитания младших школьников. Заключительная глава коллективной монографии акцентирует внимание на современных методиках интерактивной вовлеченности студентов, помогающих им разнообразить контекст обучения иностранным языкам.

В первой главе монографии Е.В. Бурина обращает внимание на цели и стратегии преподавания второго иностранного языка на примере французского. В настоящее время целью обучения второму иностранному языку является формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая подразумевает умение применять полученные знания, умения и навыки в диалоге культур. Обучение второму иностранному языку должно осуществляться согласно общеевропейским стандартам с учетом уровневого подхода. Преподавателю необходимо знать потребности, ожидания студентов, психологические характеристики студентов для достижения хороших результатов в процессе обучения второму иностранному языку.

Стратегиями преподавателя второго иностранного языка является забота о том, чтобы обучение было сконцентрировано на студенте, чтобы использовались те методы и формы обучения, которые наиболее соответствуют его потребностям. Важным моментом в процессе обучения второму иностранному языку является атмосфера взаимопонимания

между преподавателем и студентами, что мотивирует студентов к изучению второго иностранного языка, позволяет развивать свою автономию и овладеть коммуникативной компетенцией, способствует формированию личности и личностных смыслов путем изучения языка и культуры для достижения взаимопонимания при общении. Благодаря этому формируется когнитивное сознание и исчезают психологические барьеры.

Проблема развития учебной автономии в центре внимания автора второй главы настоящей монографии М.Е. Касковой. Безусловно, проблема актуальна для высшей школы, поскольку она призвана не только передать учащимся целостную систему универсальных знаний, но и обогатить их опытом самостоятельной деятельности и личной ответственности, сформировать ключевые умения и развить способности, определяющие современное качество образования. Новизна подхода М.Е. Касковой заключается в предложении выбора как метода развития учебной автономии и формирования умений, составляющих ее суть. Автор рассматривает структуру и приемы выбора, его влияние на мотивационную сферу учащегося, а также изучает типологию условий выбора.

В качестве содержания обучения предмета «Домашнее чтение» при реализации теоретических положений о выборе как методе М.Е. Каскова предлагает фольклорную сказку.

В третьей главе монографии автор Е.В. Михайлина обращается к одной из актуальных проблем современной педагогики – воспитанию младших школьников. В главе рассмотрены возможности, целесообразность и эффективность использования элементов устного народного творчества в воспитании. Автор обращает внимание на то, что в период обучения в младшей школе дети располагают значительными резервами для развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач современной педагогики. Младший школьный возраст и его постепенное развитие

являются фундаментом для последующего формирования личности. На этом возрастном отрезке формируются характер, мотивы и ценностные установки ребенка, эмоциональная сфера, он приобретает навыки самоконтроля и саморегулирования своего поведения. Одна из основных задач современной педагогики состоит в том, чтобы помочь детям максимально реализоваться, создать условия для их личностного и творческого роста, а также оказать помощь в преодолении проблем, возникающих в этом возрасте.

Воспитание должно быть процессом комплексным и максимально эффективным. В этой связи целесообразно, как считает автор, обратиться к педагогическому опыту предыдущих поколений, который, в свою очередь, имеет многовековую историю и возник задолго до письменности. Одной из интереснейших с точки зрения автора в данном аспекте является народная сказка, она информативна, гигиенична и естественна для данной возрастной категории.

В заключительной главе коллективной монографии Е.С.Морозова рассматривает интерактивные средства видеосвязи в контексте дифференцированного обучения иностранному языку. Последовательно проанализированы вопросы применения компьютерных средств видеосвязи в системе обучения иностранному языку. Представлены варианты интеграции дистанционного обучения в традиционную очную систему образования, выявлена и обоснована необходимость дифференцированного обучения иностранному языку студентов младших курсов высших учебных заведений. На основе проведенного анализа предлагаются задания для дистанционной формы проведения занятия.

Для каждого преподавателя важен процесс и результат, о том, какие традиционные подходы и новационные методики применяются в Институте иностранных языков, и дает представление настоящая книга.

О.Г. Аносова

Глава 1

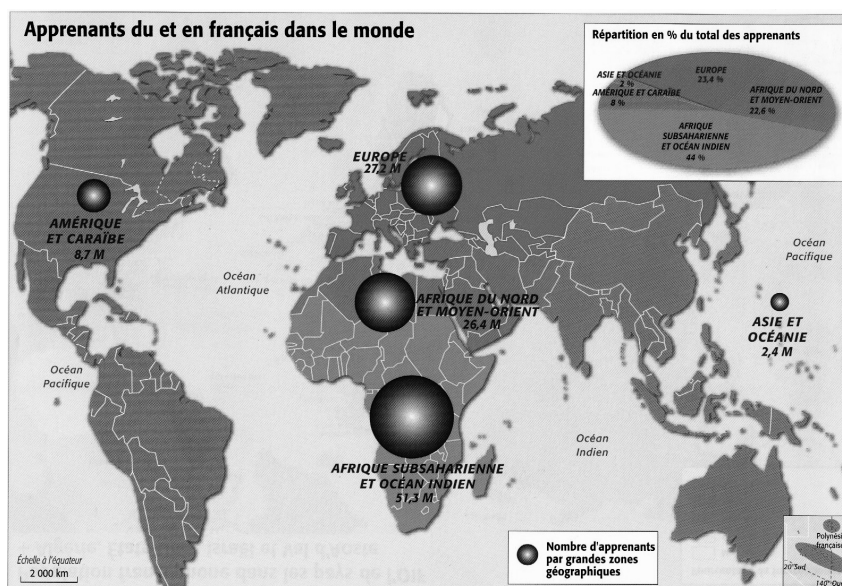
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В XXI веке предъявляются новые требования к системе высшего образования и, в частности, к обучению иностранным языкам.

Изменения, происходящие сегодня в сфере высшего образования, проявляются в системе организации лингвистического образования. Обучение иностранным языкам должно соответствовать общеевропейским стандартам, и коммуникативные компетенции в иностранном языке должны соответствовать установленным международным уровням.

Как известно, французский язык является одним из наиболее распространенных языков в мире. Его преподают более ста пятидесяти тысяч преподавателей на планете и более миллиона учащихся изучает его ежегодно. В вузах некоторых регионов Российской Федерации французский язык является как первым иностранным языком, так и вторым иностранным языком, что говорит о значении и месте французского языка в современном мире. Тот факт, что английский язык является международным языком и на международной арене он занимает первое место, то французский язык оказывается на втором плане.

На рисунке видно, что в Азии французский язык изучает 2%, в Америке и на Карибах – 8%, в Европе – 23,4%, в Северной Африке и на Среднем Востоке – 22,6%, в Южной Африке и в странах Индийского океана – 44%. Эти данные любезно предоставила директор отдела языковых курсов и экзаменов Французского института в России Клеманс Майораль.



Распространение французского языка по миру

Французский язык – это язык дипломатической аристократии, интеллектуальной элиты. Только высшее сословие раньше говорило на французском языке. Так, в России в XVIII веке представители высшего сословия воспитывали своих детей на французском языке и разговаривали между собой только на французском, чтобы, с одной стороны, отделить себя от народа и с другой – показать свою принадлеж-

ность международной элите. Целью обучения французскому языку было свободное общение на изысканном разговорном языке с великолепным произношением и безукоризненное владение письменной речью.

В течение долгого времени девизом в педагогике преподавания французского языка было научить говорить так, как пишут великие писатели.

Времена изменились и внесли свои коррективы в вопросы преподавания французского языка.

В настоящее время целью обучения второго иностранного языка является формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая подразумевает умение применять полученные знания, умения и навыки в диалоге культур. Знания о культуре страны изучаемого языка, о психологии поведения носителей языка помогают войти в иноязычное общество, способствуют взаимопониманию между культурами.

Обучение французскому языку как второму иностранному имеет свои особенности, которые необходимо знать и учитывать.

Зарубежные и отечественные ученые-методисты изучают проблемы обучения нескольким иностранным языкам и пытаются создать теоретические и нормативные основы для существующих практик обучения.

Вопросы преподавания второго иностранного языка отражены в трудах следующих отечественных и зарубежных методистов: И.И. Китросская «Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса)», Б.А. Лapidус «Обучение второму иностранному языку как специальностью», И.А. Зимняя «Психология обучения неродному языку», И.Л. Бим «Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)», Laurent Gajo «Immersion, bilinguisme et interaction en classe», Gérard Vigner «Enseigner le français comme langue seconde», Louis

Porcher « Le français langue étrangère », « L'enseignement des langues étrangères », Pierre Martinez « La didactique des langues étrangères ».

Методика обучения второму иностранному языку сегодня интенсивно развивается.

Анализ данных отечественной и зарубежной специальной литературы (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, И.И. Китросская, А.А. Леонтьев, И.Л. Бим, Лоран Гажо, Луи Порше, Пьер Мартинез, Жерар Вигнер) позволяет сделать вывод, что у студентов, изучающих второй иностранный язык, есть следующие преимущества:

1. У студентов уже есть опыт изучения иностранного языка, благодаря чему они переносят умения и навыки с первого иностранного языка (ИЯ1) на второй иностранный язык (ИЯ2).

2. Студенты умеют самостоятельно работать над языком.

3. Студенты, изучающие ИЯ2, имеют способность к рефлексии и самооценке.

4. У студентов, изучающих ИЯ2, развито лингвистическое мышление.

5. Студенты легко переключаются с ИЯ1 на ИЯ2 и наоборот.

6. У студентов ИЯ2 хорошо развито абстрактное мышление.

7. Студенты ИЯ2 умеют организовать свою учебу, т.е. они владеют необходимыми учебными умениями, – «умениями учиться».

Но следует отметить, что до сих пор не существует отечественного учебника по французскому языку как второму иностранному. Так, сегодня основными отечественными учебниками по французскому языку как второму иностранному являются те же учебники, что и для французского языка как первого иностранного, а именно: учебник Cours pratique de langue française в трех частях: Начальный курс –

Л.Л. Потушанская, Н.И. Колесникова, Г.М. Котова; 1-я часть – Л.Л. Потушанская, И.А. Юдина, И.Д. Шкунаева, 2-я часть – Л.Л. Потушанская, Г.М. Котова, И.Д. Шкулаева. Учебник французского языка «*Le français. ru*» в шести частях А1, А2, В1, В2, С1, С2 – Е.Б. Александровской, Н.В. Лосевой, Л.Л. Читаховой, а также учебник французского языка И.Н. Поповой, Ж.А. Казаковой, Г.М. Ковальчук. Это говорит о том, что специфика овладения вторым иностранным языком в вузе не учитывается.

Преподаватель французского языка должен широко использовать новые учебники французских издательств, таких как: Didier, Clé International, Hachette. Преподаватель должен постоянно обновлять дополнительный учебный материал, чтобы он был актуальным, интересным.

Франция прикладывает много усилий для продвижения своего языка и своей культуры. Министерство иностранных дел Франции в сотрудничестве с DAGIC (direction des Affaires générales, internationales, et de coopération) (организация по международным вопросам и вопросам сотрудничества) оказывает большую помощь за рубежом (в частности, в России) преподавателям французского языка. Посольство Франции организует для преподавателей французского языка семинары, конференции, круглые столы, курсы повышения квалификации, знакомит с новой методической литературой. Для студентов, изучающих французский язык, проводятся разнообразные конкурсы на знание французского языка и культуры, стажировки.

Преподавание французского языка играет важную роль в международной конкуренции среди других иностранных языков. Распространение языка является одним из факторов мировой мощи государства. Благодаря спутниковым антеннам можно смотреть французское телевидение TV5 и слушать французское радио RFI (Radio France Internationale). Преимуществом французских средств массовой информации является то, что они предлагают обучающие программы,

касающиеся изучения французского языка. Хорошее владение иностранным языком отныне является необходимым условием для профессиональной карьеры.

История вопроса

В начале 70-х годов Европейский совет в Страсбурге (созданный в 1949 году и насчитывающий в то время 22 страны) создает группу экспертов по вопросам преподавания живых языков в Европе. Центральным действующим лицом в учебном процессе становится учащийся. Главной задачей обучения является развитие коммуникативной компетенции¹.

Создается специальный диплом для иностранцев, подтверждающий знание французского языка. Этот диплом является единственным дипломом на знание французского языка как иностранного, признанного Францией. Таким дипломом является DELF (Diplôme d'études en langue française) (Диплом о знании французского языка) – DALF (Diplôme approfondi de langue française) (Диплом углубленного знания французского языка). Сто тысяч кандидатов приходят ежегодно на сдачу экзамена во всем мире, и эта цифра постоянно растет. В Москве существует несколько центров сдачи международных экзаменов.

Преимущества диплома DELF – DALF:

- французские дипломы подтверждают уровень владения языком согласно требованиям, разработанным Советом Европы;
- французские дипломы уровня B2 и C1 дают возможность продолжать учебу в любом вузе Франции;
- французские дипломы являются значимыми при поступлении на работу в международные компании, где необходим высокий уровень владения языком.

¹ См.: Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. – Didier, Paris, 2001. – P. 17.

Социально-экономические и политические изменения, которые происходят в современном мире, способствуют сближению стран и народов, осознанию целостности и единства взаимосвязанного мира. Все указанные тенденции отражаются на системе языкового образования. Сегодня необходимо формировать личность нового типа, способную к диалогу культур и к межкультурной коммуникации. В связи с этой необходимостью меняются требования к организации системы и содержанию языкового обучения. Основным здесь выступает полилингвальное образование. Чем большим количеством языков владеет человек, тем легче проходит его интеграция в мировое сообщество.

Современная концепция образования ориентирована на личность учащегося. Целью образования является развитие языковой личности, которая способна осуществлять межкультурное общение во всех ее сферах. Язык играет важную роль в развитии личности, он дает возможность войти в мировую культуру, осознать свою национально-культурную принадлежность. Язык является инструментом социального взаимодействия, инструментом формирования и социализации личности. В условиях расширения международных связей, создания единого европейского и мирового общественного пространства значение иностранного языка очень возросло. Сегодня владеть несколькими иностранными языками является неотъемлемым правилом.

В документе Совета Европы «Современные языки: изучение, преподавание, оценка» (*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*)¹ говорится о необходимости формирования у учащихся межкультурной компетенции, о развитии таких качеств личности, как толерантность, открытость, готовность к общению.

¹ См.: *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* – Didier, Paris, 2001.

В преподавании иностранного языка должны учитываться следующие моменты:

- развитие европейского гражданства;
- достижение высокого уровня овладения вторым иностранным языком (французским) B2 или C1 и возможность продолжать учебу в любом вузе Франции или возможность трудоустройства во французские компании;
- уважение представителей других национальностей и культур;
- уверенность в том, что знание нескольких языков является мощным фактором интеркультурного развития студентов;
- изучение языков открывает для студента возможность приобретения независимости и автономии.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах со знанием нескольких иностранных языков, которые могут самостоятельно анализировать информацию, находить решения сложных проблем и готовы к непрерывному образованию, т.е. к обучению в течение всей жизни, о чем говорится в материалах Совета Европы. Для достижения этой цели необходимы новые подходы в обучении иностранным языкам. Студенты должны быть высоко мотивированными, активными в процессе обучения, должны «уметь учиться» и быть автономными.

Студент является главным действующим лицом, своеобразным «актером» в учебном процессе. На нем сконцентрировано обучение. Преподавателю необходимо искать и развивать такие формы работы, где преподаватель и студент являются партнерами, такие методики, которые способствуют развитию автономии студента, всестороннему развитию личности студента, формированию коммуникативной компетенции с учетом уровневого подхода.

Системы образования во всех странах способствуют осуществлению важных задач культурного, социального, политического, экономического развития общества, так как

высшие учебные заведения готовят будущих специалистов для различных областей жизни общества. Высшие учебные заведения должны гибко реагировать на запросы общества, но при этом необходимо сохранять то лучшее, что было накоплено за многие предыдущие годы.

Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (ИИЯ РУДН) относится к вузу инновационного типа. Обучение французскому языку как второму иностранному в ИИЯ РУДН осуществляется согласно общеевропейским стандартам, и уровневый подход к вопросу стандартизации результатов обучения является инновационным для ИЯ2.

Сегодня преподавание второго иностранного языка в вузе должно соответствовать международному уровню.

В последние годы в России изучение иностранных языков стало очень престижным, это связано с современным состоянием и изменениями, которые происходят в нашей стране. Вступление России в мировое сообщество послужило тому, что повысилась роль иностранного языка как предмета. Расширение межкультурного пространства и необходимость установления контактов нельзя осуществить без языка как средства общения. Необходимость молодых людей в знании иностранных языков стала очевидной.

В настоящее время обучение второму иностранному языку (французскому) должно отвечать международным требованиям и уровень владения студентами вторым иностранным языком (французским) должен соответствовать международным общеевропейским стандартам.

ИИЯ РУДН является лингвистическим инновационным вузом, где при обучении ИЯ2 (французский) учитываются современные тенденции и обучение проходит по европейскому стандарту. Уровневый подход к вопросу стандартизации результатов обучения является важным для ИЯ2.

Студенты начинают изучать французский язык как второй на II курсе. Таким образом, в конце второго курса или

в начале III они сдают международный экзамен DELF A2, в конце III курса или в начале IV сдают DELF B1, в конце IV курса DELF B2 и в магистратуре в конце 1-го года обучения или на 2-м году обучения сдают DALF C1. Приведем описание по каждому уровню и рекомендации для самооценки уровня коммуникативной компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Описание уровней владения иностранным языком¹

A1	Понимает и может использовать знакомые очень простые фразы и выражения, связанные с повседневной жизнью. Может рассказать о себе или представить кого-то, задать ему вопросы, например, о месте жительства, друзьях и т.д. и может сам также ответить на подобные вопросы. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо.
A2	Понимает отдельные фразы и часто встречающиеся выражения, имеющие отношение к повседневной жизни (например, информация о своей семье и о себе, покупки, работа). Может участвовать в разговоре, где возможен простой обмен информацией на бытовую и знакомую тематику. Может в простых выражениях рассказать о своей учебе, о своем окружении, о повседневной жизни.
B1	Понимает, когда собеседник говорит четко основную информацию, касающуюся работы, отдыха, учебы и т.д. Может общаться в различных ситуациях во время путешествия в стране изучаемого языка. Может сделать связное простое сообщение на знакомые и интересующие темы. Может рассказать о каком-то событии, о своем опыте, о мечтах, кратко выразить свое мнение.
B2	Понимает основное содержание сложных текстов на разные темы, а также по специальности. Может легко общаться с носителем языка. Может общаться на разные темы, четко высказывая свое мнение по различным актуальным вопросам.
C1	Понимает сложные большие тексты на различные темы. Общается спонтанно, свободно, не ищет слова. Может использовать язык как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере. Может общаться на сложные темы, четко и логично высказывая свое мнение.

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, Paris 2001. – P. 25.

Продолжение табл. 1

С2	Может легко понять почти все, что читает или слышит. Может восстановить факты из разных источников. Может легко высказать свое мнение как очень кратко, так и детально по сложным вопросам.
----	---

С помощью табл. 2 студенты могут самостоятельно оценить уровень своих знаний во втором иностранном языке (французском языке) на определенном этапе обучения, что является очень хорошим стимулом. Только благодаря самоконтролю студент может задуматься о своей успеваемости и проблемах и найти пути адаптации, изменения и улучшения.

Студент является не пассивным получателем знаний, а активным участником учебного процесса.

Следует отметить, что создателями уровней проведена огромная работа, они составили не только описание каждого уровня, но и выработали параметры для их выделения. К этим параметрам относятся: 1) *коммуникативные задачи*, которые студенты решают средствами французского языка на каждом этапе обучения; 2) определена *предметно-содержательная сторона общения* (ситуации, темы).

Успешность продвижения студентов от одного уровня к другому зависит от таких факторов, как:

1. Сложность языка в его изучении. Языки разделяют на четыре группы по степени сложности (от более легких языков – к более трудным): 1-я группа – испанский, итальянский; 2-я – французский, немецкий, английский; 3-я – русский, польский, иврит, турецкий, венгерский, финский; 4-я – японский, китайский, арабский, корейский.

2. Количество часов, отведенных на изучение языка.

Таблица 2

Рекомендации для самооценки уровня коммуникативной компетенции¹:

A1	A2	B1	B2	C1	C2	Понимание на слух	Понимание
<p>Могу понять знакомые слова и выражения относительно себя и семьи, о конкретной ситуации, если говорят медленно и внятно.</p>	<p>Могу понять выражения и часто используемую лексику (моя семья, покупки, работа)</p>	<p>Могу понять основную информацию, если говорят внятно и если речь идет о знакомых ситуациях (работа, учеба, отдых и т.д.). Могу понять основную информацию по радио или телевидению, если говорят относительно медленно и внятно.</p>	<p>Могу понять лекции и продолжительные выступления. Могу понять большинство телевизионных передач и художественные фильмы, если язык нормативный.</p>	<p>Могу понять продолжительное выступление, даже если оно не очень четко структурировано и произношение не очень четкое. Без труда понимаю речи и художественные фильмы.</p>	<p>Не испытываю никаких трудностей в понимании как в личном общении, так и понимание информации в средствах массовой информации, независимо от темпа речи.</p>	Понимание на слух	Понимание

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe/ Les Editions Didier, Paris 2001. – p. 26-27.

Продолжение табл. 2

A1	A2	B1	B2	C1	C2	Чтение
<p>А1</p> <p>Могу понять знакомые слова, простые фразы в объявлениях, каталогах.</p>	<p>А2</p> <p>Могу читать небольшие легкие тексты, могу найти нужную информацию в рекламе, в расписании транспорта, понять небольшие, очень легкие письма личного характера.</p>	<p>В1</p> <p>Могу понять содержание текста на известную тему-тему или относящуюся к моей работе. Могу понять суть происходящих событий, письмо личного характера</p>	<p>В2</p> <p>Могу читать статьи и отчеты в которых автор высказывает свою точку зрения. Могу понять современную художественную литературу.</p>	<p>С1</p> <p>Могу понять текст любого типа независимо от сложности. Могу понять статьи по специальности тематике, даже если они не связаны с моей профессиональной областью</p>	<p>С2</p> <p>Без усилий могу читать текст любого типа (учебник, статьи по специальности, художественные произведения).</p>	
<p>Могу участвовать в беседе, при условии, если собеседник говорит четко и медленно и при необходимости повторяет</p>	<p>Могу участвовать в беседе, при условии, если тема знакомая.</p>	<p>Могу общаться на такие темы, как: семья, отдых, работа, путешествие</p>	<p>Могу вести спонтанную беседу с носителем языка.</p>	<p>Могу общаться спонтанно, свободно.</p>	<p>Могу без проблем участвовать в любой беседе, разбираюсь в идиоматических выражениях.</p>	<p>Устная речь</p>

Продолжение табл. 2

A1	A2	B1	B2	C1	C2
или переформулирует свои фразы и помогает мне про-извести вы-сказывание.	Могу обме-няться краткой информацией, даже если не все достаточно понимаю для поддержания разговора.		Могу выска-зывать и от-стаивать свое мнение.	Могу исполь-зовать язык в разных ситуа-циях (в про-фессиональной сфере, в повсе-дневной жиз-ни). Четко могу высказы-вать свою точку зрения.	Могу свобод-но высказать свою точку зрения, пере-дать смысло-вые нюансы
Могу исполь-зовать про-стые фразы и выражения, чтобы описать людей с кото-рыми обща-юсь, расска-зывать, где живу,	Могу исполь-зовать набор фраз и выра-жений, чтобы рассказать простыми фразами о своей семье, друзьях, учебе.	Могу в про-стой форме рассказать о событиях, о своих мечтах, надеждах, целях.	Могу гово-рить четко и детально по различным вопросам, относящихся к кругу моих интересов.	Могу четко и детально опи-сать тему/про-блему, выделяя основные мо-менты и могу логично за-вершить свое высказывание.	Могу пред-ставить чет-кую аргумен-тацию, логич-но выстраи-вать свое вы-сказывание.

Окончание табл. 2

A1	A2	B1	B2	C1	C2
<p>Могут написать простую открытку (об отпуске), заполнить анкету.</p>	<p>Могут написать простое краткое сообщение, личное письмо (например, поблагодарить кого-то)</p>	<p>Могут кратко выразить свое отношение, дать объяснение, подтверждение. Могут рассказать содержание книги или фильма и выразить свое отношение.</p>	<p>Могут высказать свою точку зрения и объяснить преимущества и недостатки того или иного явления</p>		
<p>Могут написать простую открытку (об отпуске), заполнить анкету.</p>	<p>Могут написать простое краткое сообщение, личное письмо (например, поблагодарить кого-то)</p>	<p>Могут написать простой текст на известную тему или которая меня интересует. Могут написать личное характера и описать свои чувства, отношение.</p>	<p>Могут написать текст, уточняя детали на различные образные темы, входящие в круг моих интересов. Могут написать эссе, отчет, письмо делового характера.</p>	<p>Могут выразить свою точку зрения в правильно структурированном тексте. Могут написать эссе, отчеты, выделяя моменты, которые считаю важными</p>	<p>Могут писать письма, статьи, позволяющие читателю понять и запомнить основные моменты. Могут в письменной форме критиковать литературное или другое произведение</p>
					<p>Письменная речь</p>
					<p>Письменная речь</p>

3. Способность студентов к изучению данного языка.

В лингвистическом вузе обучение французскому языку как второму иностранному соответствует европейским требованиям и проводится с учетом уровневого подхода, что является инновационной технологией. По каждому уровню существуют международные экзамены DELF – DALF, на которых проверяются все аспекты владения языком: говорение (монологическое и диалогическое высказывание), письменная речь, аудирование.

При успешной сдаче экзаменов выдаются международные дипломы, которые студенты прилагают к своему портфолио. Для хорошего овладения иностранным языком необходимо, чтобы у студентов были развиты все составляющие коммуникативной компетенции.

Успешная сдача студентами международного экзамена DELF-DALF по французскому языку и получение международного диплома в настоящее время является актуальным.

Оценка результативности обучения ИЯ2, выраженная на языке компетенций, способствует мобильности студентов, сопоставимости дипломов и квалификаций.

К проблеме обучения второму иностранному языку в инновационном лингвистическом вузе

В последние годы российская система образования интенсивно развивается. Известно, что политические, экономические, социальные и культурные факторы оказывают влияние на систему обучения иностранным языкам. Роль иностранного языка повысилась, благодаря чему он стал основным элементом образовательной системы. Изменения, происходящие в организации системы и содержания обучения иностранному языку, не делают проблему усовершенствования образования менее актуальной. Инновационные техно-

логии проникают в сферу обучения иностранного языка, которая является неотъемлемой частью гуманистического образования. Зарубежные и отечественные ученые-методисты изучают проблемы обучения нескольким иностранным языкам и пытаются создать теоретические и нормативные основы для существующих практик обучения.

В современном мире билингвальное образование является необходимостью. Общество нуждается в этой образовательной услуге. Изучение второго иностранного языка в системе российского образования становится все более и более популярным.

Сегодня выбор студентов относительно изучения того или иного иностранного языка связан с практическим применением языка, с профессиональной карьерой. На выбор второго иностранного оказывают влияние политические, экономические, социальные факторы. Первым иностранным языком является английский язык – язык государства, обладающего огромным экономическим и политическим влиянием в мире. Таким образом, французский язык является вторым иностранным языком. Какие факторы способствуют тому, что студенты выбирают этот язык в качестве второго иностранного? Во-первых, это многовековая историческая и культурная связь России и Франции. Во-вторых, красота языка оказывает немаловажное значение при его выборе. В-третьих, Франция всячески продвигает французский язык и французскую культуру в мире. Французское телевидение (TV 5 Monde) и французское радио (RFI) доступны повсюду благодаря современным средствам связи. В-четвертых, возможность продолжить обучение в одном из вузов Франции. В-пятых, желание путешествовать и общаться с носителями языка.

Преподавание французского языка как иностранного играет важную роль в международной конкуренции среди других иностранных языков. Иностранные языки стали рынком со своей борьбой за власть и со своими правилами игры.

Распространение языка является одним из факторов мировой мощи государства.

ЮНЕСКО объявило XXI век веком полиглотов. Знание нескольких иностранных языков необходимо сегодня для профессиональной карьеры.

Из практики преподавания видно, что усвоение второго иностранного языка проходит легче и интенсивнее, так как первый иностранный язык является опорой. Но первый иностранный язык может быть опорой лишь в том случае, если у студента уровень владения им высокий.

Основываясь на данных научной литературы (Миролюбов А.А., Бим И.Л., Мартинез П., Порше Л., Вигнер Ж.), мы можем сказать, что в современных условиях одной из особенностей обучения ИЯ2 является то, что у студентов в определенной мере уже сформированы учебные умения (догадаться о значении слов по словообразовательным признакам и по контексту; высказывать свою точку зрения и отстаивать ее; понимать информацию на слух, работать с толковым словарем).

Студент является главным «актером» в учебном процессе, на нем сконцентрировано обучение. В преподавании учитываются потребности студента, его ожидания. Знание потребностей обучаемых является отправной точкой обучения иностранному языку. Конечно же, это не означает, что целью обучения является только отвечать «запросам» студента, так как он зачастую не может определить свои основные потребности и то, чего ему не хватает. Речь идет о том, чтобы предоставить студентам разнообразные «предложения» обучения иностранному языку, из которых они выберут то, что им подходит. Помочь студенту узнать его потребности – задача преподавателя. Таким образом, знание потребностей студента позволяет преподавателю подстроить обучение к данной ситуации. Преподаватель должен располагать информацией о студентах, быть в курсе лучшего учебного материала, знать международные требования относительно

уровней владения языком, знать «языковую биографию» студентов.

Знание психологической характеристики студентов, т.е. их личностные качества и особенности, интеллектуальные, познавательные способности, способности к изучению иностранных языков, дают возможность преподавателю выработать подходящие приемы обучения ИЯ2, развития учебных умений и навыков и найти контакт со студентами в процессе обучения. Преподаватель должен знать, в какой сфере может применяться иностранный язык (работа, туризм, деловые контакты и т.д.), в устном или письменном общении. Все вышесказанное способствует достижению хороших результатов в ходе обучения второму иностранному языку.

Важным моментом является мотивация. Студента необходимо заинтересовать, привить любовь к языку. Здесь все зависит от преподавателя, от его профессиональной гибкости.

Изучение второго иностранного языка в вузе становится популярным и требования к уровню владения им повышаются. Обучение ИЯ2 должно соответствовать общеевропейским стандартам и коммуникативные компетенции должны соответствовать установленным международным уровням. Для этого необходимо выработать теоретические основы его преподавания, чтобы обучение второму иностранному языку осуществлялось рационально.

Решить эту задачу может помочь изучение существующих учебных пособий по французскому языку.

Сегодня в вузах существует следующая ситуация: в качестве основных отечественных средств обучения французскому языку как второму иностранному в основном используются учебники, предназначенные для изучения французского языка как первого иностранного. Таким образом, специфика обучения второму иностранному языку не учитывается.

Следует отметить, что отечественные учебники хорошо структурированы, в них хорошо подобраны упражнения, которые позволяют постепенно продвигаться в изучении французского языка, есть опора на русский язык, сравнение отечественной и французской культур и образа жизни двух стран. Но они предназначены на большее количество часов, чем реально предоставляется на обучение второго иностранного языка.

Если говорить об учебниках французских издательств серии FLE, то положительными моментами являются: аутентичный материал (тексты и аудио- и видеоматериалы); современный язык; богатая информация о культурной, экономической, социальной и политической жизни Франции; коммуникативный подход к обучению, что дает возможность с самых первых занятий общаться на французском языке; задания разделены на обязательные и факультативные, что обеспечивает индивидуальный подход к студенту.

Заметим, что в учебниках серии FLE не разработана система обучения технике чтения, содержится небольшое количество упражнений на отработку грамматического материала. Поэтому преподавателям приходится использовать дополнительные дидактические материалы.

Как показывает анализ учебных материалов, практически во всех высших учебных заведениях в качестве отечественных учебников по французскому языку как второму иностранному используются учебники, предназначенные для изучения французского языка как первого иностранного. Таким образом, не учитывается специфика обучения второму иностранному языку.

При отборе средств в обучении французскому языку как второму иностранному необходимо, чтобы учебно-методический комплекс соответствовал основным критериям, являющимся педагогической нормой, которая характеризует учебник иностранного языка, и при необходимости

адаптировать или докомплектовывать отобранный учебно-методический комплекс.

Преподаватель второго иностранного языка должен в полной мере владеть новыми технологиями, которые способствуют процессу обучения, благодаря которым у студентов вырабатываются когнитивные и компенсаторные умения, а также умения автономного обучения, которое является краеугольным камнем в преподавании иностранного языка. Роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь учащемуся создать наилучшие условия для его обучения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. На процесс обучения влияют общественные запросы и потребности. Такой факт, как отношение общества к иностранному языку, предполагает место конкретного языка в системе образования.

2. Студент является главным действующим лицом, своеобразным «актером» в учебном процессе. На нем сконцентрировано обучение. Преподавателю необходимо знать потребности, ожидания студентов, знать психологические характеристики студентов для достижения хороших результатов в процессе обучения второго иностранного языка.

3. При отборе средств обучения французскому языку как второму необходимо, чтобы учебно-методический комплекс соответствовал основным критериям.

Психолингвистические закономерности овладения вторым иностранным языком

В настоящее время психологов, методистов, преподавателей интересует проблема билингвизма, в частности, проблема преподавания второго иностранного языка.

Обучение второму иностранному языку осуществляется с опорой на лингвистический опыт студентов, когда они овладевают навыками и умениями иноязычной речи.

В XXI веке целью обучения второму иностранному языку является формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая подразумевает умение применять полученные знания, умения и навыки во втором иностранном языке в диалоге культур. Знания о культуре страны изучаемого языка, о психологии поведения носителей языка, помогают войти в иноязычное общество, способствуют взаимопониманию между культурами.

И.А. Зимняя говорит, что психологической характеристикой учебной деятельности являются мотивированность, целенаправленность и осознанность¹.

К обучению второму иностранному языку студент должен подходить осознанно, он должен быть заинтересован и, конечно, понимать, что предстоит много работать для овладения вторым иностранным языком (французским).

Если студент имеет высокий уровень в первом иностранном языке, то овладение вторым иностранным языком будет проходить легче благодаря уже имеющимся у него знаниям.

Студент мотивирован и он осознанно подходит к изучению второго иностранного языка лишь в том случае, если у него есть цель. Целью может быть продолжение обучения в стране изучаемого языка (во Франции), профессиональная деятельность, путешествия.

В процессе обучения мотивация играет огромную роль. Она способствует развитию когнитивных способностей у студентов, формированию их автономии.

Преподавателю важно поддерживать мотивацию студентов, а для этого ему необходимо, чтобы занятия были разнообразными, темы для обсуждения и аутентичные тексты должны отвечать интересам студентов. Преподаватель должен создать благоприятную атмосферу на занятии по

¹ *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 79, 83.

второму иностранному языку, чтобы студенты чувствовали себя свободно, спокойно, так как только в такой обстановке достигается высокий уровень владения вторым иностранным языком. Студенты должны видеть свои результаты в овладении вторым иностранным языком, чувствовать, что они внутренне обогащаются, что для них открывается культура страны изучаемого языка (Франция), они узнают нравы, привычки, отличительные черты носителей языка.

Обучение второму иностранному языку по сравнению с первым иностранным языком имеет свои особенности. И.И. Китросская и Б.А. Лapidус заложили основы методики обучения второму иностранному языку. Особенности заключаются в том, что при изучении второго иностранного языка у студента формируются новые связи между функциями сознания, между мышлением и речью. Эти связи являются психолингвистическими закономерностями обучения второму иностранному языку.

Научные психологические и педагогические исследования показали (И.А. Зимняя, Б.А. Лapidус, И.И. Китросская, А.А. Леонтьев), что проблемы многоязычного обучения очень сложные.

Положительное влияние того факта, что студенты, изучающие ИЯ2, являются билингвами, проявляется в таких необходимых для овладения иностранным языком психологических функциях, как мышление и память.

Б.А. Лapidус отмечал, что изучение второго иностранного языка проходит в более благоприятных условиях, что касается процессов осмысления. Студенты, изучающие второй иностранный язык, не только обладают значительным языковым опытом – опытом двуязычным и к тому же сочетающим практическое владение и теоретические знания, но и характеризуются развитием мышления, и совокупность этих факторов облегчает и ускоряет осмысление¹.

¹ См.: *Лapidус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности: Учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – С. 37.

Надо отметить тот факт, что студенты, изучающие ИЯ2, имеют возможность сравнивать средства выражения мысли на разных языках и это им дает возможность развиваться в лингвистическом и интеллектуальном планах.

Проблемы билингвизма нашли свое отражение в трудах таких ученых, как И.И. Китросская, Е.М. Верещагин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Лоран Гажо. Билингвизм в этих трудах рассматривается в качестве психологического механизма, позволяющего человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум или нескольким языковым системам¹.

Психолингвистика изучает механизмы производства речи и механизмы кодирования и декодирования речи. Тема психолингвистики нашла свое воплощение в трудах И.А. Зимней «Психология обучения неродному языку».

Вопросами психологического переноса занималась И.И. Китросская.

Изучив труды И.А. Зимней, И.И. Китросской, Е.М. Верещагина, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, мы можем сказать, что психологические и психолингвистические факторы влияют на формирование билингвизма и на сосуществование в памяти билингва языковых компетенций.

Анализ научных трудов показал, что билингвизм является научной проблемой, изучением которой занимаются: психология (изучение механизмов производства речи), лингвистика (изучение языкового контактирования) и социология (изучение поведения или места билингва в обществе).

Отличительной особенностью обучения второму иностранному языку является сравнение студентами контрастирующих языков (родного языка, ИЯ1 и ИЯ2) и наличие лингвистического опыта.

¹ См.: *Верещагин Е.М.* Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во МГУ, 1969. –С. 134.

Овладение вторым иностранным языком ИЯ2 в условиях контактирования трех иностранных языков: родного, ИЯ1, ИЯ2, порождает и такие явления, как интерференция и перенос.

Перенос – это сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах¹.

Результат переноса может быть положительным и отрицательным. *Положительный перенос* знаний, умений и навыков на новый иностранный язык ускоряет процесс овладения им. Быстрее формируются навыки и понимание новых лингвистических явлений. Отрицательный результат переноса называется *интерференцией*.

Интерференция и положительный перенос образуют единство, находясь в определенной зависимости друг от друга².

Как отмечает И.И. Китросская, в лингвистическом аспекте интерференция объясняется как отклонение от норм языка, являющееся результатом сопоставительного анализа языковых структур. Психолингвистическая интерференция или языковая интерференция есть наблюдаемое в речи отклонение от норм языка под влиянием нормы другого языка, устанавливаемое в результате сравнения речевых образцов билингвов с родным языком или с речью монолингвов³.

¹ См.: Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса): Дис. ... канд. наук по методике. – М., 1970. – С. 9.

² См.: Ветлугина Ф.А. Сопоставление словообразовательных средств родного и иностранного языка как условие произвольного запоминания иноязычной лексики при субординативном билингвизме: Сб. научн. тр. Вып. 260. Психология билингвизма. – М., 1986. – С. 88.

³ См.: Китросская И.И. Указ. раб. – С. 96-97.

У билингвов в языковом сознании формируется «база» лингвистических представлений. Это объясняется тем, что изучающий ИЯ2 анализирует систему нового языка, сопоставляя ее с уже известными ему языками.

Б.А. Лapidус отмечал, что второй иностранный язык усваивается через призму родного языка. Усвоение второго языка может происходить только в условиях взаимодействия родного языка и второго иностранного, причем такого взаимодействия, при котором второй иностранный язык выступает подчиненным. И только в результате преодоления этого неизбежного взаимодействия, отмеченного значительной временной протяженностью, неродной язык превращается в самостоятельное средство общения¹.

На начальном этапе обучения, когда умения еще не на высоком уровне, студенты, изучающие ИЯ2, используют интерференцию, которая охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, морфологический, орфографический, синтаксический).

Фонетическая интерференция проявляется в интонации, в ритме, в артикуляции фонем. Фонетическую интерференцию можно ослабить, выполняя упражнения на проговаривание, занимаясь в лингафонных кабинетах, слушая французское радио и телевидение и повторяя за диктором.

Орфографическая интерференция проявляется на письме. Правила написания слов из ИЯ1 переносятся на ИЯ2, что приводит к ошибкам. Так, например, вместо *leçon*, студенты пишут *lesson*; вместо *raison* пишут *reason* и еще много других примеров.

Лексическая интерференция проявляется тогда, когда лексика из ИЯ1, фонетически обработанная по модели французского языка, употребляется в речи ИЯ2 или при дослов-

¹ См.: Лapidус Б.А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку. Язык как коммуникативная деятельность человека: Сб. научн. тр. Вып. 284. – М., 1987. – С. 151-152.

ном переводе с родного языка или ИЯ1. Например: *Dans cet article on peut rencontrer (в этой статье можно встретить).*

Морфологическая интерференция проявляется в том, что происходит отклонение от нормы, например, присвоение существительному французского языка рода существительного из русского языка (например: *галстук* мужского рода в русском языке, а во французском языке женского рода *une cravate*) или неправильное употребление предлогов между глаголом и его дополнением (например: вместо *traiter qqn.* говорят *traiter à qqn.* ; вместо *appeler qqn.* (звонить кому-то) говорят *appeler à qqn.*)

Синтаксическая интерференция проявляется в нарушении сочетаемости элементов ИЯ2 в речевой цепи под влиянием моделей сочетаемости родного языка или ИЯ1, т.е. неосознанное использование синтаксических структур родного языка и ИЯ1, например, нарушение порядка слов (вместо того чтобы сказать *Il revient du travail à 19 h.* говорят *Du travail il revient à 19 h.*).

Надо сказать, что особенно часто интерференция проявляется на начальном этапе обучения ИЯ2, когда вырабатываются умения. Когда они уже выработаны, то она (интерференция) ослабевает или полностью исчезает.

Спецификой обучения ИЯ2 является не предотвращение интерференции, а стимулирование использования положительного переноса, что позволит значительно оптимизировать, интенсифицировать учебный процесс и сделать его более приятным.

Мы убеждены в том, что преподавателю важно побуждать студентов, изучающих ИЯ2, к сравнению языков.

Осуществляя перенос на многих уровнях, студенты ИЯ2 оптимизируют таким образом свою учебу. Например, на уровне учебных умений, лингвистическом уровне, социокультурном и на уровне речемыслительных реакций (механизм запоминания и восприятия).

Легкость переноса становится очевидной, у студентов развивается языковая догадка, чувство языка, грамматические операции проходят значительно быстрее. Характерно то, что при изучении нескольких языков уровень владения родным языком переходит на более высокую ступень. Это связано с более осознанным подходом к языковым формам, к слову как орудию мысли.

Практика показывает, что те студенты, у которых хороший уровень владения ИЯ1, более эффективно используют перенос, так как они осознано подходят к процессу овладения ИЯ2.

И.И. Китросская говорит, что внутренние и внешние факторы определяют силу и характер переноса. Если перенос осуществляется студентами сознательно и целенаправленно, то создаются условия, для интенсификации учебного процесса ИЯ2.

Внутренние факторы, оказывающие влияние на характер переноса:

- сходство материала (смысловое сходство);
- степень заученности уже известного материала;
- отстояние во времени между научениями А и В.

Внешние факторы, т.е. внешние условия стимулирующие перенос:

- сознательное усвоение материала;
- вербализация знаний;
- обязательная установка на перенос, обеспечивающая большую мотивацию в усвоении знаний¹.

Анализ данных научной литературы (Выготский Л.С., Зимняя И.И., Китросская И.И., Леонтьев А.А., Бим И.Л.) позволил определить следующие источники положительного переноса:

¹ См.: Китросская И.И. Указ раб. – С. 22.

- у студентов уже есть опыт изучения иностранного языка, благодаря чему они переносят умения и навыки с ИЯ1 на ИЯ2;
- студенты умеют самостоятельно работать над языком;
- студенты, изучающие ИЯ2, имеют способность к рефлексии и самооценке и таким образом, они могут определить свои слабые стороны и устранить их;
- у студентов, изучающих ИЯ2, развито лингвистическое мышление, благодаря чему новое языковое явление воспринимается быстрее;
- студенты легко переключаются с ИЯ1 на ИЯ2, и наоборот;
- у студентов владеющих несколькими языками, хорошо развито абстрактное мышление;
- студенты умеют организовать свою учебу, т.е. они владеют необходимыми учебными умениями – «умениями учиться».

При изучении нового языкового материала и используя догадку для еще неизвестных элементов ИЯ2, студенты применяют ИЯ1 в качестве опоры. Так, например, общность алфавита, если иностранные языки относятся к западноевропейским, является источником положительного переноса при обучении орфографии и чтению. ИЯ1 является источником положительного переноса.

Б.А. Лапидус отмечал, что сходство языковых элементов, которые облегчают изучение ИЯ2, неодинаково отражается в рецепции и в продукции¹. ИЯ1 является источником межязыкового переноса для выражения мысли на ИЯ2, и так как ИЯ1 используется как опора для догадки, то близость языков облегчает изучение ИЯ2. Но нельзя полностью

¹ См.: *Лапидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – С. 37.

полагаться на совпадение языковых форм. Так, например, в случаях «ложных друзей» такая близость не будет помощью в рецепции. И относительно продукции речи, преимущественно, которое дает сходство языковых явлений, не так явно.

Приведем некоторые примеры из области **лексики**.

«Ложные друзья» переводчика

Французский язык	Английский язык
Actuellement (в настоящее время)	Actually (вообще)
Chair (f) (плоть, мясо)	Chair (стул)
Attendre (ждать)	Attend (посещать)
Achever (завершать)	Achieve (достигать)

Эту категорию слов можно назвать «ложными друзьями». Мы полагаем, что для того чтобы снизить интерференцию, не следует сравнивать лексику ИЯ1 и ИЯ2.

Что касается французской **фонетики**, то она очень отличается от произношения английского языка. Студенты вначале испытывают сложности при произнесении носовых гласных [ã], [õ], [œ] и др.

Артикуляция речевого аппарата во французском языке ярко выражена и студентам, изучающим французский язык как второй иностранный, приходится испытывать значительные трудности. Произнесение открытого звука [E] и закрытого звука [e] (во французском языке) также является сложным для студентов. Чтобы произнести, они делают интерференцию из английского языка. Для того чтобы поставить правильное произношение, необходимо заниматься в лингафонном кабинете, слушать аудиозаписи и повторять за диктором. Это сложная работа, но произношение необходимо ставить с первых же занятий.

Что касается **грамматики**, то на начальном этапе у студентов возникает сложность со спряжением глаголов 3-й группы и с местоимением «*on*» (*on travaille* – *мы рабо-*

таем или *работают*). «Он» – местоимение 3-го лица, ед.ч., но при переводе на русский язык глагол будет во множественном числе.

Приведем еще один пример (табл. 3).

Таблица 3

Изучение условного наклонения *Mode conditionnel*

Тип придаточного	Характер действия	Французский язык	Русский язык
Первый тип	Реальное действие	Si j' ai le temps, je ferai cette traduction. (После si употребляется настоящее время, а в главном предложении будущее время futur simple)	Если у меня <i>будет</i> время, я <i>сделаю</i> этот перевод. (В придаточном предложении глагол употребляется в будущем времени и в главном предложении глагол в будущем времени)
Второй тип	Действие относится к настоящему времени или будущему	Si j' avais le temps (aujourd'hui ou demain) je ferais cette traduction. (После si глагол употребляется в imparfait , а в главном предложении futur dans le passé)	Если бы у меня было время (сегодня или завтра), я бы сделал этот перевод

Для методики обучения ИЯ2 важно, чтобы студенты прибегали к сравнительно-сопоставительному анализу языковых средств контактирующих языков. Это даст возможность осуществить перенос и предотвратить интерференцию.

Прежде чем начать обучение ИЯ2, преподаватели должны точно знать, какого конечного результата они хотят добиться. Как правильно сказал А.А. Леонтьев: «Конечный результат обучения языку – не усвоение языковых знаний, не

создание у учащихся системного представления о системе иностранного языка .., а сформировать у учащихся практические навыки устной речи [...], письменной речи, слушания и понимания [...], наконец чтения, и способность учащихся успешно применять эти навыки для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста, воспринимаемого на слух или на глаз, – вообще, что в методике и психологии называется коммуникативной задачей»¹.

Делая обобщение по всему вышесказанному, можно отметить, что отличительной чертой методики обучения ИЯ2 является взаимодействие родного языка, ИЯ1 и ИЯ2, что способствует определению зоны положительного переноса и интерференции и интенсификации учебного процесса. Процесс обучения ИЯ2 должен быть осознанным, целенаправленным, должны также учитываться психологические процессы. При этих условиях интерференция будет преодолена.

Еще следует бы отметить, что важным фактором для овладения вторым иностранным языком является мотивация: если студенты заинтересованы, то процесс обучения проходит легко.

¹ *Леонтьев А.А.* Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад // Серия материалов школы-семинара «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 5-6.

Выводы

1. На процесс обучения иностранному языку оказывают влияние общественные запросы и потребности. Такой факт, как отношение общества к иностранному языку, предполагает место конкретного языка в системе образования.

2. Студент является главным действующим лицом в учебном процессе. И на нем сконцентрировано обучение. Преподавателю необходимо знать потребности, ожидания студентов, знать психологические характеристики студентов для достижения хороших результатов в процессе обучения второго иностранного языка.

3. При отборе средств в обучении французскому языку как второму иностранному необходимо, чтобы учебно-методический комплекс соответствовал основным критериям.

4. Современные требования к системе профессионального образования в вузах направлены на создание условий для личностного и профессионального саморазвития студентов, способных к самостоятельному приобретению знаний и умений.

5. Стратегиями преподавателя иностранного языка является забота о том, чтобы обучение было сконцентрировано на студенте, чтобы использовались те методы и формы обучения, которые наиболее соответствуют его потребностям. И, без сомнения, роль преподавателя в условиях автономного обучения очень сложная, поскольку для этого необходимо развитие высокой степени профессиональных умений, таких как умение сотрудничать со студентами, умение анализировать процесс обучения, умение создать благоприятную рабочую обстановку, которая содействует саморазвитию студентов, развитию их автономии в изучении и использовании второго иностранного языка.

Анализ психолингвистических закономерностей овладения вторым иностранным языком позволяет сделать следующий вывод:

1. Учет психологических особенностей процесса овладения вторым иностранным языком, осознанный подход при изучении ИЯ2, вербализация знаний в виде межъязыкового сопоставления или в виде правил могут способствовать положительному переносу, а также преодолеть интерференцию.
2. Основной особенностью методики обучения второму иностранному языку является взаимодействие трех контактирующих языков (родного, ИЯ1, ИЯ2) в процессе обучения, что дает возможность выделить зоны положительного переноса и интерференции.
3. Интенсификация процесса обучения зависит от знания зон интерференции и положительного переноса.
4. Важным фактором для овладения ИЯ2 является мотивация: если студенты заинтересованы, то процесс обучения проходит легко и достигаются высокие результаты.

Опыт студентов в изучении первого иностранного языка дает им возможность делать положительный перенос уже имеющихся знаний, умений и навыков на второй иностранный язык.

При изучении лексики ИЯ2 студенты часто осуществляют положительный перенос из ИЯ1, так как в английском языке больше половины числа слов имеют французское и латинское происхождение, что оказывает существенную помощь при запоминании. Но нельзя полностью полагаться на совпадение языковых форм. Так, например, в случаях «ложных друзей» такая близость не будет помощью в рецепции.

При изучении грамматического материала важен контрастный подход, который позволяет определить сходства и различия между языками.

Сопоставительный подход при изучении второго иностранного языка способствует интенсификации процесса обучения и результативности.

Содержание обучения

Содержание обучения занимает одно из основных мест в методических системах. В методике обучения иностранному языку нет общего мнения о содержании обучения ИЯ. Одни методисты считают, что основными составляющими содержания обучения являются умения и навыки. Е.И. Пассов выделяет речевые умения и учебные и речевые навыки в качестве отдельных компонентов содержания обучения¹. А.А. Миролюбов считает, что «при обучении иностранному языку единицей обучения являются речевые действия, а предпосылками осуществления речевого действия выступают три психических механизма: знания, умения и навыки»². Таким образом, они не входят в содержание обучения. Известный методист Пьер Мартинез считает, что основными составляющими содержания обучения являются знания лексики, грамматики, фонетики, орфографии (знания языкового материала), тексты, темы, отражающие социальную и культурную жизнь³.

Итак, формирование знаний, умений и навыков является содержанием обучения. А содержание процесса обучения включает в себя различные типы упражнений (в аудировании, в письменной речи, в диалоговой и монологической речи).

¹ См.: Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. – М.: Просвещение, 1985. – С. 28.

² Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – С. 422.

³ См.: *Pierre Martinez. La didactique des langues étrangères. Presses Universitaires de France, Paris 1996. – P. 46.*

Можно объяснить, почему в методике обучения иностранным языкам нет общего мнения относительно составляющих содержания обучения. Это вероятней всего связано с тем, что на протяжении многих лет содержание образования затрагивало в основном предметы, изучающие основы наук, и иностранный язык как учебный предмет не мог найти себе места в системе образования.

Если основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, что определяет содержание учебного процесса, то в содержании обучения можно выделить следующие компоненты (мы говорим о лингвистическом вузе): **лингвистический аспект** (лексика, фонетика, грамматика), **тематический аспект** (темы, тексты социальной и культурной направленности), **процессуальный аспект** (овладение языковым материалом и речевыми умениями, как: чтение, письмо, говорение, аудирование).

Рассмотрим каждый из аспектов содержания обучения.

Лингвистический аспект

При обучении второму иностранному языку набор лексических, фонетических, грамматических явлений является таким же, как и при обучении первому иностранному языку. В отношении *лексики* основным моментом служит правильный ее отбор. Лексический материал: – должен быть разбит по тематическому признаку для осуществления коммуникативной цели; – должен конкретизировать различие культуры, ценностей страны изучаемого языка (Франции).

При отборе лексики следует учитывать частоту ее употребительности.

При выполнении студентами коммуникативных задач обогащение лексическим материалом проходит естественно.

Важным моментом, позволяющим студентам ИЯ2 быстрее запоминать новую лексику, является то, что у них уже

есть учебный опыт в ИЯ1. Они умеют применять стратегии запоминания.

Для овладения *фонетикой французского языка* необходимо работать в лингафонном кабинете, слушать французское радио и телевидение и повторять за диктором, делать регулярно фонетические упражнения и повторять хором за преподавателем.

Что касается *грамматики второго иностранного языка*, то при ее отборе учитывается связь с уже известными студентам грамматических явлений в первом иностранном языке. Изучение похожих грамматических явлений на начальном этапе позволяет быстрее формировать у студентов умения и навыки для осуществления коммуникации. Вначале отрабатываются простые фразы, например: *Jacqueline est heureuse – Жаклин счастлива*. В дальнейшем можно предъявлять более сложный грамматический материал благодаря тому, что у студентов ИЯ2 имеются грамматические знания, учебный опыт, речевые умения и металингвистические представления. Например: *S'il vous plait, pourrais-je avoir ...*, *Скажите, пожалуйста, могу ли я ...* или *Il n'y guère d'hommes à qui cette folie n'ait quelquefois passé par la tête. Нет ни одного человека, кому бы хоть раз не приходила в голову такая глупость*. Объем одновременно вводимого грамматического материала может быть увеличен на втором иностранном языке.

Тематический аспект

Важным моментом здесь является подбор тематики и содержания текстов по каждому этапу обучения.

Для начального этапа обучения ИЯ2 выделяются следующие темы:

- рассказ о себе;
- дом, семья;
- повседневная жизнь;

- свободное время, каникулы (радио, телевидение, кино, театр, музеи, выставки);
- путешествия;
- покупки;
- спорт;
- здоровье;
- учеба.

На втором этапе обучения такие темы, как:

- равенство между мужчиной и женщиной;
- отношения между поколениями;
- традиции и обычаи Франции;
- деловые поездки;
- средства массовой информации.

На старшем курсе (на третьем этапе) такие темы, как:

- национальная идентичность;
- проблема окружающей среды;
- проблемы молодежи;
- наем на работу;
- деловые переговоры;
- религия;
- политика.

При отборе тем, текстов мы считаем необходимым учитывать *интеркультурную направленность*. Приобщаясь к культуре Франции, к ее культурным достижениям и реалиям, у студентов появляется интерес к стране изучаемого языка, что благоприятно сказывается на всем процессе обучения ИЯ2. Мы считаем, что тематика и тексты должны стимулировать рефлексию, интеркультурные сравнения, способствовать личностному развитию студента. Обучение второму иностранному языку предполагает проникновение в его социокультурный аспект с самых первых занятий.

Процессуальный аспект

Данный аспект связан с навыками владения языковым материалом и речевыми умениями. В процессе обучения ИЯ2 используются различные задания на развитие речевых умений, на поиск творческих решений для осуществления коммуникативной цели. Используются также упражнения на воспроизводство языкового материала, тренировочные упражнения.

При обучении ИЯ2 важную роль занимает **чтение**, так как в процессе чтения текста студент пытается уловить смысл, что требует мыслительной активности. Для чтения используются только аутентичные тексты. У студентов в процессе чтения и понимания специфики построения текстов приобретает умение создавать свои собственные устные и письменные тексты. При обучении чтению на ИЯ2 полезно использовать такие упражнения, которые помогают понять содержание текста.

Обучение чтению на ИЯ2 можно разделить на следующие моменты: чтение с полным пониманием прочитанного, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием¹.

Работа с аутентичными текстами способствует тому, что студенты приобретают умения выразительного монологического высказывания.

Письменная речь. Первым этапом обучения является формирование навыков каллиграфии и орфографии. Студенты ИЯ2 быстрее переходят к репродуктивному этапу развития умений письменной речи, когда формируются умения чтения и письма. Эти виды деятельности связаны между собой. При чтении студенту ИЯ2 необходимо понимать, как

¹ См.: *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского): Учеб. пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – С. 34.

строится текст, а при письме необходимо использовать эти знания в продукции.

Обучение письменной речи студентов ИЯ2 должно проходить одновременно с развитием умений понимания текстов. Для начального уровня – это написание открыток, написание небольшого письма личного характера. Для среднего уровня – заполнение анкет, бланков, написание писем. Для продвинутого уровня – написание делового письма, эссе, сочинения.

Следующей частью процессуального аспекта является **говорение**. Обучение говорению на втором иностранном языке осуществляется с опорой на текстовый образец. Студенты должны уметь строить диалогические высказывания. Обучение этому виду устной речи необходимо проводить с помощью прослушивания (чтения) диалога-образца, имея за основу диалог-образец, студенты составляют свои собственные диалоги. Таким образом они одновременно овладевают коммуникативными умениями и лингвистическими навыками составления высказывания.

Обучение студентов монологическому высказыванию проводится с помощью аутентичных текстов. Опираясь на текст, студент должен уметь сделать сравнения, опровергнуть точку зрения, подтвердить тот или иной факт, дать оценку тому или иному явлению, высказать свое мнение о прочитанном и уметь его отстаивать. Таким образом решаются коммуникативные задачи.

Преподаватель может предлагать студентам проблемную ситуацию на основе прочитанного текста. Такая работа способствует развитию когнитивной стратегии студентов, развитию их умений.

Следующей частью процессуального аспекта является обучение **аудированию**, целью которого является овладение умениями понимать аутентичные звуковые тексты (дикторов французского радио и телевидения) и носителей языка (французов).

Аудирование может быть с полным пониманием, с селективным пониманием и с пониманием основной информации.

Итак, у студентов формируются знания, умения и навыки для осуществления коммуникативных задач. При *говорении* студенты учатся строить диалогическое и монологическое высказывание; учатся оценить речевую ситуацию, для осуществления своего высказывания по решению заданной проблемы. При *чтении* студенты учатся понимать информацию в зависимости от целей (выборочное понимание, понимание основного содержания, полное понимание содержания). При *аудировании* студент должен уметь понимать информацию французского радио и телевидения, также речь носителей языка при личной беседе. В *письме* студент должен правильно составлять письменное сообщение.

Можно сказать, что важной чертой содержания обучения ИЯ2 в лингвистическом вузе является то, что в процессе обучения у студентов развивается металингвистическое сознание; процесс обучения протекает быстрее благодаря уже имеющемуся учебному опыту в первом иностранном языке; процесс обучения строится на аутентичном материале; направлен на коммуникативную деятельность; развивается автономия студентов.

На наш взгляд, необходимо отбирать для содержания обучения по второму иностранному языку компоненты, которые в большей степени отвечают поставленной цели и психологическим особенностям данного процесса.

Мы считаем, что преподаватель ИЯ2 должен понимать степень своего влияния на процесс обучения. Он должен быть автономным, уметь использовать разные методики в зависимости от потребностей, интересов студентов, быть высококвалифицированным, учить студентов быть автономными, развивать у них когнитивные способности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные общеевропейские требования к преподаванию иностранных языков вызывают необходимость концентрации особого внимания преподавателей к процессу обучения второму иностранному языку.

Рассматривая вопрос преподавания вторых иностранных языков в инновационном лингвистическом вузе, мы в данном исследовании выделили развитие у студентов всех составляющих коммуникативной компетенции, которые должны соответствовать установленным международным уровням (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Результаты и решение поставленных задач позволяют сделать следующие выводы.

Для развития коммуникативной компетенции студентов преподавателю необходимо:

- создать благоприятную обстановку в процессе обучения;
- учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, особенности процесса и результатов деятельности;
- использовать различные формы работы со студентами (индивидуальная, в группах, в парах);
- организовать различные виды деятельности студентов.

Важным моментом в процессе обучения второму иностранному языку является атмосфера взаимопонимания между преподавателем и студентами, что мотивирует студентов к изучению второго иностранного языка, позволяет им развивать свою автономию и овладеть коммуникативной компетенцией, способствует формированию личности и личностных смыслов путем изучения языка и культуры для достижения взаимопонимания при общении. Благодаря этому формируется когнитивное сознание и исчезают психологические и социальные барьеры.

Преподавателю необходимо побуждать студента к гибкому и творческому мышлению.

При обучении второму иностранному языку должны использоваться принципы: коммуникативной направленности, когнитивной направленности, автономии студентов и интенсификации обучения, интеркультурной направленности, учет уровней владения языком.

В процессе обучения французскому языку по достижении определенного уровня студенты ИИЯ РУДН сдают международные экзамены.

Таким образом, преподавание французского языка как второго иностранного в инновационном лингвистическом вузе соответствует европейским требованиям, студенты овладевают всеми составляющими коммуникативной компетенции. Об этом свидетельствуют успешно сданные ими международные экзамены DELF-DALF и полученные французские дипломы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова О.* Мотивы выбора общеобразовательных стратегий на новом этапе реформы высшей школы / О. Александрова // *Иностранные языки в школе.* – 2008. – № 9. – С. 72-79.
2. *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учеб. пособие / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. *Бим И.Л.* Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам / И.Л. Бим, Л.В. Садова // *Иностранные языки в школе.* – 1998. – № 6. – С. 4-10.
4. *Бурина Е.В.* Проблемы межкультурного обучения / Е.В. Бурина // *Актуальные проблемы лингвистики и гуманитарных наук: Сборник статей по материалам международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и гуманитарных наук».* Москва, 23 марта 2012 / науч. ред. Н.Л. Соколова, Е.В. Сафонова. – М.: РУДН, 2012. – С. 424-434.

5. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
6. *Ветлугина Ф.А.* Сопоставление словообразовательных средств родного и иностранного языка как условие произвольного запоминания иноязычной лексики при субординативном билингвизме / Ф.А. Ветлугина: Сборник научных трудов. Вып. 260. Психология билингвизма. – М., 1986. – С. 88.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
8. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
9. *Китроская И.И.* Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса): Дис. ... канд. наук по методике / И.И. Китроская. – М., 1970. – 227 с.
10. *Лapidус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности: Учеб. пособие / Б.А. Лapidус. – М.: Высш. школа, 1980. – 173 с.
11. *Лapidус Б.А.* Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку. Язык как коммуникативная деятельность человека / Б.А. Лapidус: Сб. научн. тр. Вып. 284. – М., 1987. – 170 с.
12. *Леонтьев А.А.* Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад / А.А. Леонтьев // Серия материалов школы-семинара «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.
13. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
14. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА – М., 2002. – 448 с.
15. *Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А.А. Миролюбов, под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.

16. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
17. *Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М.* Французский язык. – М.: Нестор Академик Паблишерз ЛТД, 1996. – 567 с.
18. *Потушанская Л.Л., Колесникова Н.И., Котова Г.М.* Начальный курс французского языка. – М.: Мирта-Принт, 2000. – 312 с.
19. *Потушанская Л.Л., Юдина И.А., Шкунаева И.Д.* Практический курс французского языка. В 2-х частях. Ч. 1. М.: Мирта-Принт, 1999. – 296 с.
20. *Потушанская Л.Л., Котова Г.М., Шкунаева И.Д.* Практический курс французского языка. В 2-х частях. Ч. 2. – М.: Мирта-Принт, 1999. – 224 с.
21. *Хомский Н.* Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.
22. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Les Editions Didier, Paris 2001. – 192 p.
23. *Martinez P.* La didactique des langues étrangères. Presses Universitaires de France, Paris, 1996. – 127 p.

Глава 2
РОЛЬ СКАЗКИ
КАК СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ВТОРОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
(на примере итальянского языка)

1. ЧТЕНИЕ КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чтение как деятельность и как процесс хорошо изучено и описано отечественными исследователями. Однако в условиях, когда резко увеличился поток информации за счет широкого использования Интернета во всех сферах жизни, распространения электронных книг и других источников информации, роль чтения как деятельности значительно возросла. Чтение становится основным каналом приема и освоения информации. Современный человек читает много, и в новых условиях чтение как деятельность приобретает новые характеристики, поскольку для освоения и переработки информации требуются личностные качества и иные приемы.

В учебном процессе чтение как вид деятельности также выходит на первый план. Рассмотрение учебного процесса и, в частности, чтения в контексте положений деятельности достижений позволяет определить ее цели и задачи по-новому, с точки зрения требований настоящего момента.

А именно: необходимо осознание потенциала деятельности чтения для развития личности учащегося в процессе овладения иностранным языком второй специальности.

1.1. Структура чтения как деятельности

Рассмотрение чтения как деятельности требует анализа ее структуры, иначе говоря, иерархии элементов, представляющих эту деятельность. Важнейшие понятия о структуре деятельности разработаны А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и их последователями.

В начале 1930-х гг. А.Н. Леонтьев приступил к теоретической и экспериментальной разработке проблемы деятельности. В результате им была выдвинута концепция деятельности, являющаяся в настоящее время одним из признанных теоретических направлений современной психологии.

В отечественной психологии на основе предложенной А.Н. Леонтьевым схемы деятельности (деятельность–действие–операция–психофизиологические функции), соотношенной со структурой мотивационной сферы (мотив–цель–условие), изучались практически все психические явления. Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым, позволил изучать деятельность чтения по предложенной структуре, формируя тем самым более полное и целостное представление об этом процессе.

Данный подход предполагает рассмотрение процесса чтения как трехуровневую структуру с мотивационно-потребностно-целевым, предметным и операциональным (техника чтения) планами, где наряду с внешней структурой, включающей действия и операции, есть и внутренняя (интегральная сторона, по С.Л. Рубинштейну), которая предполагает смысловое восприятие, акт «понимания», осмысления.

Поэтому в настоящий момент особое значение, по нашему мнению, приобретают индивидуально-психологические, личностные особенности чтения, т.е. его мотивы, по-

требности, установки, цели, интересы и др., а также предметное содержание этой деятельности (проблематика, смысловое содержание текста) и средства, способы формирования и формулирования мысли пишущего и читающего, заложенные в тексте как объекте деятельности.

1.2. Чтение как восприятие смыслового содержания текста

Многие исследователи текста обращают внимание на необходимость включения читателя (реципиента), его индивидуального когнитивного пространства с совокупностью знаний, опыта, системой оценок в смысловое пространство текста.

По мнению М. Бахтина, чтение текста является моментом перерождения текста, так как его содержание находится в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя. Чтобы текст «заговорил», нужна работа понимания, выполняемая реципиентом. На это обстоятельство указывают в своих работах А.М. Пятигорский, В.П. Зинченко. Целью понимания, по мнению исследователей, является не раскрытие замысла авторского текста, не его реконструкция, не воссоздание первичного смысла, а создание смысла заново, использование опыта автора читателем для себя. Этим объясняется вариативность понимания смысла текста.

В современной науке наметилась тенденция рассмотрения текста как инварианта, который допускает некоторое число вариантов смысловых интерпретаций. Однако вопросы, что считать смысловым инвариантом, сколько может быть вариантов и другие, остаются пока без четкого ответа.

1.2.1. Уровни понимания текста

Всеми исследователями отмечается сложность процесса понимания, трудность в определении этапов, его составляющих, так как к пониманию мы приходим через действие нескольких психологических процессов, выделить и

расчленив которые при обычном восприятии почти невозможно.

Так, А.А. Смирнов описывает процесс понимания как сложную аналитико-синтетическую деятельность, в которой «выделение частей или сторон целого тесно переплетается с объединением их между собой, с раскрытием связей и отношений, в каких они находятся друг с другом и с тем целым, которому они принадлежат» [15, с. 167-169].

Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни – сенсорный (распознавание звуков), лексический (восприятие отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений) [5, 7, 12].

Несмотря на всю сложность процесса, психологи устанавливают несколько уровней понимания текста.

В свое время А.Р. Лурия писал о двух уровнях понимания текста: на первом происходит расшифровка языковых кодов сообщения, на втором – расшифровка глубинного смысла. З.И. Клычникова выделяет семь уровней понимания текста.

В своей теории Г.И. Богин выделяет три уровня понимания текста: 1) «декодирование» единиц текста; 2) когнитивное понимание; 3) смысловое «феноменологическое» понимание.

Поэтапная «декодировка» текста позволяет читателю (реципиенту) постепенно погружаться в смысловое «значение текста», считывая сначала поверхностное значение, затем глубинное и, наконец, – смысл.

Следует отметить, что каждое из вышеназванных «значений текста», по мнению В.В. Красных, реализуется в одном из трех процессов, которые, в свою очередь, являются единым актом обращения читателя к тексту. Поверхностное восприятие реализуется в процессе осмысления формы как прямого понимания значения; глубинное – в процессе пони-

мания непрямого значения, дополнительных смыслов, подтекста; смысл – в процессе интерпретации и понимания «концепта текста» [7, с. 214].

На необходимость разграничения процессов восприятия текста указывает в своих работах И.А. Зимняя. Ученый выделяет процесс приема информации (рецепции), осмысления (понимания), интерпретации (соотнесения ее с имеющимися у реципиента знаниями, опытом, его «когнитивным пространством»).

Однако, по мнению ученого, адекватное осмысление сообщения может иметь место только тогда, когда все указанные уровни взаимозависимы и взаимоконтролируются, то есть, когда между ними осуществляется обратная связь [4].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что восприятие «значений текста» происходит в три этапа и соответствует трем уровням понимания текста, которые в свою очередь воплощаются в определенных процессах. Соотношение процессов восприятия текста уровням понимания его значений можно представить в виде таблицы.

Таблица

Уровни восприятия текста

Значение текста	Уровни понимания текста	Процессы восприятия текста
1) поверхностное	1) восприятие формы как прямого значения текста	1) рецепция, прием информации
2) глубинное	2) понимание непрямого значения; дополнительных смыслов, подтекста	2) осмысление информации
3) смысл	3) интерпретация; понимание концепта текста	3) соотнесение с индивидуальным когнитивным пространством

Таким образом, процесс восприятия и понимания текста представляет собой иерархическую систему, где в тесной взаимосвязи выступают низший, сенсорный, и высший,

смысловой, уровни. Иерархичность осмысления текста выявляется в постепенном переходе от интерпретации значений отдельных слов к пониманию смысла целых высказываний и затем – к восприятию и осмыслению общей идеи текста. Следует отметить, что данные процессы – понимание отдельных слов и фраз – играют роль вспомогательных операций, так как при чтении текста читатель ставит перед собой задачу понять смысл, вложенный автором в произведение. Принято сравнивать процесс понимания текста с его декодировкой, которая позволяет осуществить переход от линейной структуры текста, образуемой последовательностью материальных знаков языка, к структуре его содержания.

1.2.2. Пресуппозиция как условие восприятия текста

Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими единицами и средствами, отобранными автором для воплощения собственного замысла, но и общим фондом знаний, иначе говоря «коммуникативным фоном» читателя, на котором осуществляется его декодирование, поэтому восприятие текста тесно связано с пресуппозицией (пре – лат. *prae* – впереди, перед; *suppositio* – предположение, презумпция).

Пресуппозиция – это компонент смысла текста, который не выражен словесно, это предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст. Такое предварительное знание принято называть фоновыми знаниями. Пресуппозиция может возникнуть при чтении предшествующего текста или оказаться вовсе за пределами текста, как результат знания реалий и культуры, которыми обладают пишущий (говорящий) и читающий (слушающий). С данной точки зрения, сказка как носитель универсального знания, всечеловеческой мудрости, многовекового опыта создает тот широкий культурный контекст, общий фонд знаний для пишущего и читающего, который необходим для

полного понимания смысла текста и успешной коммуникации.

О внеязыковых компонентах речевого акта, отраженного в тексте, в том числе о фоновых знаниях, пишут, в частности, М.Н. Кожина, В.Я. Шабес и др.

Итак, для адекватного восприятия текста необходимо наличие фоновых знаний, которые рассматриваются как информационный фонд, как невербализованный в тексте опыт, единый для говорящего и слушающего, и которые служат условием успешности коммуникативного акта.

Фоновые знания могут быть определенным образом классифицированы. В частности, В.Я. Шабес [18, с. 7-11] предложил такую классификацию:

- 1) социальные знания, т.е. те, что известны всем участникам речевого акта еще до начала сообщения;
- 2) индивидуальные знания, т.е. те, что известны только двум участникам диалога до начала их общения;
- 3) коллективные знания, т.е. известные членам определенного коллектива, связанным профессиональными, социальными отношениями и др. (например, специальные медицинские знания, политические и т.д.).

Одной из форм активизации культурного контекста является работа с заголовочным ансамблем текста. Она помогает оживить фоновые знания читателя и способствует возникновению коммуникативного контекста, активизируя оценочный фон, предшествующий восприятию текста. Актуализация дотекстовых знаний позволяет читателю принять решение «Мне (не) интересен этот текст», а значит, определить, обратиться или нет к его прочтению.

Эта работа особенно важна при понимании инокультурных текстов, так как индивидуальная пресуппозиция автора и читателя не всегда совпадают. К сожалению, следует отметить, что предтекстовая подготовка крайне неохотно выполняется преподавателями, что, несомненно, затрудняет

восприятие текста студентами и понимание ими замысла автора.

Рассмотрев чтение как деятельность, раскрыв сложность и этапность процесса восприятия текста, мы можем перейти к анализу итальянской сказки как содержания обучения предмету «Домашнее чтение».

2. СКАЗКА КАК ВЕДУЩИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЖАНР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Последнее время в средствах массовой информации неоднократно отмечались изменения морального климата, происходящие в российском обществе. Данные изменения нашли свое выражение в запросе молодой и наиболее активной его части на нравственные смыслы, ценности, критерии, авторитеты. Одним словом, запрос на все то, что дает ощущение моральной опоры и поддержки в атмосфере кризиса, когда люди чувствуют себя брошенными и незащищенными.

В данной ситуации как никогда возрастает роль культуры вообще и литературы как ее части, поскольку сущностной, конституирующей функцией культуры и литературы, в частности, является раскрытие смыслов тех или иных сторон действительности, а также их трансляция (для последующего смыслообразования и смыслостроительства в ситуации самоопределения и самоидентификации) [10].

2.1. Взаимодействие личности с художественным текстом как процесс смыслостроительства

Изучению художественного текста как механизма трансляции смыслов посвятили свои изыскания многие исследователи (М.М. Бахтин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Л. Жабицкая, Л.П. Печко, Ю.Н. Кулюткин, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская и др.).

По мнению ученых, содержанием взаимодействия человека с миром литературы является циркуляция смыслов от

личности к произведению и обратно к личности. Эта последовательность раскрывает суть схемы, предложенной Л. Жабицкой:

жизнь – автор – произведение – автор – жизнь,
пришедшей на смену широко распространенной схеме:

автор – произведение – реципиент.

Суть этого дополнения, по мнению исследователя, состоит в том, что как содержание, вкладываемое художником в произведение, представляет собой ответы на вопросы, которые ставит перед ним жизнь, так и то, что извлекает или не извлекает из произведения реципиент, прямо обусловлено его жизненной ситуацией и опытом. Особая роль в данном процессе отводится рефлексии читателя, которая помогает ему «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, «снять» содержание и в случае необходимости внести коррекцию или стимулировать новое направление собственного решения (Ю.Н. Кулюткин, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская).

Следует подчеркнуть, что целью обучения чтению на современном этапе является формирование деятельностного читателя, что подразумевает обладание учащимся умениями не только получения информации из художественного текста, но и умениями ее осмысления, освоения, переработки, т.е. нахождения смысла произведения для дальнейшего собственного смыслостроительства. Обучение чтению как обучение текстовой деятельности заключается в формировании умений восприятия, понимания и принятия/непринятия смысла текста.

При этом воздействие искусства на личность, контакт с художественным текстом и его художественное переживание рассматриваются учеными как ситуации, в которых довольно отчетливо наблюдаются процессы смыслостроительства. Эти же процессы происходят в человеке в критических ситуациях

жизни, а также в ситуациях взаимодействия с другой личностью.

Многие ученые, такие как А.Н. Леонтьев, Е.А. Родионова, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк и другие, неоднократно описывали процессы смысловой перестройки личности.

Рассматривая процесс художественного восприятия в контексте динамики смыслостроительства, многие теоретики подчеркивают необходимость для полноценного восприятия определенной внутренней работы сознания, которая характеризуется как сотворчество читателя [3, 10]. Эта внутренняя работа не сводится только к познавательному или эмоциональному отражению; она заключается именно во внутренних изменениях, так сказать, в «переплавке чувств» [3] и обычно обозначается термином «художественное переживание». При этом личностные смыслы рассматриваются многими авторами как специфическое содержание художественного произведения, а их трансляция – как основная психологическая функция последнего [11]. Сама художественная деятельность часто описывается как форма общения автора (рассказчика) с читателями (слушателями), опосредованная художественным произведением [9], что сближает психологическую ситуацию художественного восприятия с психологической ситуацией диалога.

2.2. Сказка как механизм трансляции смыслов

В наиболее законченном виде отношения между сознанием и смыслом представлены в книге «Деятельность. Сознание. Личность» [10], где личностный смысл описывается как одна из составляющих сознания, наряду с двумя другими – значением и чувственной тканью. Понятие личностного смысла выступает у А.Н. Леонтьева как связующее звено между сознанием и деятельностью.

По мнению ученого, образ любого объекта или явления содержит психологическую составляющую, в которой отра-

жается жизненный смысл для реципиента этого объекта или явления, место, которое он или оно занимает в его жизнедеятельности, в системе его отношений с миром. Этой психологической составляющей и является личностный смысл объекта или явления.

Однако личностный смысл не тождествен абстрактной значимости объектов или явлений, отражающейся в их эмоциональном переживании. За эмоциональным переживанием факта значимости следует постановка вопроса о жизненной подоплеке этой значимости, вопроса о том, какова связь данного объекта или явления с основными реалиями жизни читателя. Смыслами, согласно М.М. Бахтину, являются ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла [1, с. 350]. Встает так называемая задача на смысл [10]. Она может ставиться по отношению к собственному действию (ради чего я это сделал или делаю или собираюсь делать; какие мотивы за ним стоят, какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии; к каким следствиям оно приведет), а также по отношению к объектам, явлениям и событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни, в моем жизненном мире, для каких аспектов моей жизни они небезразличны, как могут повлиять на нее, какие иметь последствия).

Открытие автором, творцом смысла для себя, решение им своей личной задачи на смысл – это первый этап любого акта художественного творчества [1, с. 21].

Отличительная особенность сказки состоит в том, что жизненная проблема сказочной истории не является лишь жизненной проблемой рассказчика или народа, породившего ее. Она характеризуется масштабом общезначимости, универсальности и потому – актуальности для многих людей. Исследователи сказки в разное время обращали внимание на то обстоятельство, что понятие смысла может относиться не только к личности рассказчика, т.е. иметь индивидуально-неповторимые оттенки, но и оттенки общего, коллективного

смысла, сближающие индивида с представителями данной эпохи, национальности, страны, культуры, религии, класса, профессии и т.п. А.Н. Леонтьев говорит о существовании «смысловых обобщений» и «общих задач на смысл». Это задачи, которые встают не только перед одним индивидом, не только в жизни одного человека, а перед многими людьми. В основе подобных обобщений – получившее признание и распространение понятие коллективного бессознательного, введенное К.Г. Юнгом.

При этом под коллективной ментальностью понимаются психологические структуры, процессы и формы активности, носителем и субъектом которых выступает не индивид, а группа, уподобляемая единому организму и рассматриваемая как единый субъект.

Согласно исследователям, сказка – это поле культурных смыслов и культурной памяти, накопленных за тысячелетия существования данной культуры. Каждый народ вкладывает в сказку свою специфическую жизненную и социальную философию, определяемую бытом и своей историей. Но еще важнее то, что этот накопленный обобщенный опыт, нравственные начала, формирующие стереотипы поведения, хранятся и передаются через сказку следующим поколениям. Эти неявные установки и ориентиры создают своеобразную смысловую размерность человеческой жизни, накладывают на человеческую жизнь ее смысловой масштаб.

Сказка как кладезь народной мудрости может дать ответ на многие жизненные вопросы, участвуя тем самым не только в трансляции смыслов, но и в формировании нравственных образцов поведения. Передача нравственного поведения происходит в них не через абстрактные теоретические концепции, а через реальных героев, которые действуют в сказочных историях. Посредством сказки передается опыт предыдущих поколений, так сказать, универсальные рецепты: выживания («Paparallo»), преодоления трудностей («La fontana di bellezza»); объясняются сложные жизненные

понятия: любовь («Il Principe-canarino»), дружба («I due amici»), доброта («Le Fate»), честность («Il rubino miraviglioso»), умение прощать («Sposa sirena»), верность и преданность («I tre fratelli»). В сказочных историях можно найти и практические советы, например, такие: как управлять бизнесом, наследством («La cassetta magica»), как воспитывать детей здоровыми и самостоятельными («I figli magici») и т.д. Причем язык сказки прост, полон метафор и образов, а потому легок для восприятия.

Кроме того, решение задач на смысл и трансляция следующим поколениям смыслов как ответов на жизненные вопросы (а также трансляция самих вопросов) вполне обоснованно рассматриваются многими авторами как основное содержание процесса художественной коммуникации и, более того, как основная миссия искусства.

Выбор сказки как ведущего литературного жанра курса домашнего чтения на начальном этапе вполне оправдан, поскольку учитывает не только запросы молодого поколения, но и психологические особенности возраста обучающихся: 18-20 лет – это период самоопределения, самоидентификации, поиска ответов на животрепещущие вопросы бытия. И сказка готова поделиться опытом предшествующих поколений. Так, на довольно сложный вопрос «Как быть счастливым?» – ответ мы находим в истории «La camicia dell'uomo contento»; узнаем, что такое преданность, самоотверженность – в сказках «Il colombo», «La Fontana della bellezza»; «La matrigna».

По мнению Л.С. Выготского, контакт читателя с художественным текстом следует рассматривать как организацию поведения на будущее, установку вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет стремиться поверх жизни к тому, что лежит за ней [3, с. 322]. Смысловые перестройки, происходящие под воздействием контакта с текстом сказки, вооружают учащегося механизмами преодоления реальных кризисов, показывают

примеры решения проблем, подсказывают варианты поведения в сложных ситуациях. Молодому человеку для развития и обогащения своего жизненного опыта нет необходимости переживать каждый раз новые и новые напасти, будь то болезнь, тюрьма, предательство, обман. Контакт с текстом сказки позволяет сделать это безболезненно, воздействуя на человека так же непосредственно, как и реальная жизнь, но при этом непринужденно, как бы заранее обеспечивая человека опытом и средствами осмысления, переживания и преодоления будущих жизненных ситуаций, при этом не ограничивая его рамками жесткой необходимости. В развитии, обогащении форм осмысления учащимся действительности и заключается основная психологическая функция чтения сказочных историй, приобщение к которому не только не «отрывает» человека от жизни, а скорее, наоборот, приближает его к ней [11].

2.3. История исследования фольклорных сюжетов на территории Италии

Собирание сказок на территории Италии имеет давнюю историю. Первым собранием народных сказок принято считать «Приятные ночи» Джованни Франческо Страпарола (*Le piacevoli notti di G.F. Straparola, Venezia 1550*). Для 75 сказочных сюжетов, записанных на северном диалекте провинции Бергамо, Страпарола использовал литературный прием, известный с античности: одна ночь – один круг сказок.

Продолжил традицию собирания фольклорных историй Джамбатиста Базиле, опубликовав свою книгу «Пентамерон» [19]. Надо отметить, что процесс записи фольклорных сюжетов шел почти в каждом регионе на территории Италии, отражая историческую и языковую раздробленность. В качестве примера можно привести следующие издания диалектальных сказок: Antonio Gianadrea, Luigi Mannocchi «*Fiabe e novelle popolari marchigiane*» – регион Le Marche; Saverio La Sorsa «*Fiabe e novelle del popolo pugliese*» – регион Puglia;

Vittorio Imbriani «La Novellaja fiorentina. Fiabe e novelline stenografate in Firenze dal dettato popolare da Vittorio Imbriani» – регион Toscana; Giovanni Targioni-Tozzetti «Saggio di Novelline, canti ed usanze popolari della Ciociaria» – регион Lazio и многие другие. Подобная ситуация породила огромное количество вариантов сказочных сюжетов, а также проблемы перевода. Ведь сказки, написанные на диалекте, т.е. на местном наречии, понимаются только в той местности, где жители используют этот говор в повседневной жизни. Перевод на итальянский язык позволил этим произведениям устного народного творчества занять достойное место в мировой литературе и науке, а также использовать итальянские сказки в качестве содержания обучения иностранному языку, в нашем случае при изучении итальянского языка в лингвистическом вузе как второй специальности.

Многие итальянские писатели занимались собиранием и переводом диалектальных сказок. Среди них Л. Капуана, Д. Верга, И. Кальвино. В 1956 г. И. Кальвино публикует свой труд «Sulla favola», в котором автор перевел на современный итальянский язык 200 сказок из разных регионов Италии. Во введении писатель размышляет о значении сказки, о ее роли в жизни человека. Большая заслуга в сохранении народного творчества путем перевода сказок с диалектов на итальянский язык принадлежит доктору-психоаналитику А. Гаспарини, которая использует сказку в работе с детьми.

Следует отметить признание, которое получила книга нашего соотечественника В.Я. Проппа среди итальянских ученых, занимающихся исследованием сказок. Его труды «Морфология сказки» и «Исторические корни волшебной сказки» в 1966 г. были переведены на итальянский язык, и разработанные в них классификация и методология широко используются для исследования сказочных мотивов в итальянском научном сообществе. По классификации В.Я. Проппа, речь идет естественно о фольклорных сказках, о литера-

турных или авторских речь пойдет ниже, сказки делятся на следующие большие группы:

1) сказки о животных;

2) фантастические (мифологические), или волшебные, сказки, которые делятся на разряды:

- чудесный противник,
- чудесный супруг,
- чудесная задача,
- чудесный помощник,
- чудесный предмет,
- чудесная сила или знание (уменье),
- прочие чудесные сказки;

3) новеллистические сказки (включая анекдоты).

Фольклорная сказка имеет также и внутрижанровые разновидности. В сказке о животных В. Я. Пропп выделил такие жанры, как:

- кумулятивная сказка о животных,
- волшебная сказка о животных,
- басня (аполлог),
- сатирическая сказка.

Изменение отношения к действительности носителей фольклора влияет на принадлежность повествования к тому или иному фольклорному виду. Поэтому в сказочном фольклоре не всегда можно провести чёткую границу между сказочными жанрами. Как следствие в науке о сказке до сих пор существует проблема классификации.

Надо отметить, что тот или иной жанр сказки имеет свою аудиторию. Современная сказка о животных в основном принадлежит детской аудитории. Поэтому сказки для детей имеют упрощенную структуру.

Что же такое «сказка»? Почему она по-прежнему привлекает большое внимание лингвистов, этнологов, педагогов, методистов? Рассмотрим определение «сказки».

На итальянский язык «сказка» переводится как «fiaba, favola» от латинского «fabula». Оно имеет много разных значений: разговор, сплетня, предмет разговора и т.д. (в русском языке «фабула» – сюжет, предмет повествования). В словаре итальянского языка «Sabatini Coletti Dizionario della Lingua Italiana» дается следующее определение: краткий рассказ с персонажами, чаще всего из мира животных, который заканчивается некой моралью; любое фантастическое повествование; синоним – легенда [breve racconto con personaggi tratti perlopiù dal mondo animale, normalmente con finale moralistico; estens. qualsiasi narrazione fantastica SIN fiaba, leggenda].

Определение, данное А.И. Никифоровым, гласит: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением». Сказка характеризуется как рассказ, т.е. она принадлежит к повествовательным жанрам. Другой признак, установленный ученым, состоит в том, что сказка рассказывается с целью развлечения. Она принадлежит к развлекательным жанрам. Следующий признак – это воспитательное значение сказки. Причем развлекательный характер нисколько не противоречит глубокой идейности сказки. Признаком сказки, выдвигаемым А.И. Никифоровым, является необычность события, составляющего содержание сказки. Однако необычность понимается не только как необычность фантастическая, что верно для волшебной сказки, но и как необычность житейская, что дает возможность подводить под это определение и новеллистические сказки. Для фольклорной сказки характерны устная традиция, коллективность и анонимность. Сюжет фольклорной сказки, в отличие от сюжета литературной сказки, существует во множестве вариантов, в которых допускается некоторая степень импровизации исполнителя сказочного материала.

Наряду с интернациональными сюжетами каждый народ имеет свои национальные сказки, свои волшебные мотивы. Каждый народ вкладывает в сказку свою специфическую жизненную и социальную философию, определяемую бытом и своей историей. Для читателя она выполняет страноведческую функцию знакомства с национальными реалиями, характером, традициями, верованиями другого народа, другого региона, другой страны.

Но еще важнее, что через сказку следующим поколениям передается накопленный опыт, нравственные начала, формирующие стереотипы поведения, одним словом, все то, что К.Г. Юнг назвал архетипом. Архетип – класс психических содержаний, события которого не имеют своего источника в отдельном индивидуе. Это коллективные универсальные паттерны (модели) или мотивы, возникающие из коллективного бессознательного и являющиеся основным содержанием религий, мифологий, легенд и сказок.

Таким образом, можно говорить о роли сказки в формировании нравственных образцов поведения. Передача нравственного поведения происходит в них не через абстрактные теоретические концепции, а через реальных героев, которые действуют в сказках. Читая сказки, лишней раз убеждаешься, что счастье не мыслится без верности и преданности, без упорства и труда невозможно добиться успеха, без устойчивых нравственных принципов не получится пройти достойно испытания, которые выпадают на долю каждого. В сказке осуждаются насилие, разбой, коварство, злость, несправедливость, а награду получают герои, прошедшие испытания достойно. Сказка помогает укрепиться в самых важных понятиях о том, как жить, на чем основывать отношения к своим и чужим поступкам, формируя таким образом жизненный сценарий. Именно поэтому создатель транзакционного анализа в психотерапии Эрик Берн использовал в своих работах для объяснения «психологии человеческих взаимоотношений» сказочные

мотивы и сказочную терминологию. Например: мать-ведьма, отец-людоед, средство от заклятия, жизненный сценарий Золушки или Красной Шапочки.

Посредством сказки объясняются довольно сложные жизненные понятия: любовь, дружба, доброта, честность. А. Гаспарини приводит пример использования сказки как объяснения ребенку драматичной ситуации развода родителей для снятия тревожности и разъяснения сложностей подобного положения вещей. Далее она рассказывает об учебных сказках, которые учат детей, например, счету. Поистине сказка обладает волшебной силой, и возможности ее ограничены лишь нашей фантазией: «Универсальность сказки, ее, так сказать, повсюдность, столь же поразительна, как и ее бессмертие» [14].

2.4. Интертекстуальность – особенность литературной сказки

Эти волшебные возможности сказки и магия жанра всегда привлекали писателей. Сказка литературная – жанр, ориентированный на вымысел, тесно связанный с народной сказкой, но в отличие от нее принадлежит конкретному автору, не бытовавший до публикации в устной форме и не имевший вариантов. Литературная сказка либо подражает фольклорной (литературная сказка, написанная в народно-поэтическом стиле), либо создаёт произведение на основе нефольклорных сюжетов. Фольклорная сказка исторически предшествует литературной.

Традиция заимствования и интерпретации писателями фольклорных сюжетов известны с античности. Культурное и общечеловеческое значение античности столь велико, что интерес к ней не мог не отразиться на изучении сказки как в европейской, так и в русской науке. Данной проблеме посвятили свои работы В. П. Клиггер, Ф. Ф. Зелинский и др. В них авторы указывают на связь античных материалов с современным фольклором. Более того, античность рассматривает-

ся исследователями как источник для позднейших явлений культуры.

Во второй половине XX в. данная проблема по-прежнему привлекала внимание многих ученых (Р. Барт, М. Грессе, Ж. Женетт, Ю. Кристева, И.П. Ильин, О.Ю. Трыкова, М.Л. Малаховская и др.). Именно Ю. Кристева в 1967г. ввела термин «интертекстуальность» (фр. *intertextualite*, англ. *intertextuality*) – как свойство любого текста вступать в диалог с другими текстами. Со временем данный термин стал основным средством анализа литературного текста.

В ходе дальнейшего изучения проблемы ученые предложили рассматривать как текст все явления человеческой жизни, будь то литература, культура, общество, история, сам человек. Положение, что история и общество являются тем, что может быть «прочитано» как текст, привело к восприятию человеческой культуры как единого «интертекста», который в свою очередь служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста.

Концепция Ю. Кристевой получила широкое признание и распространение у литературоведов самой различных взглядов. Однако конкретное содержание термина существенно меняется в зависимости от теоретических и философских воззрений, которыми руководствуется в своих исследованиях каждый ученый. Общим для всех служит каноническая формулировка понятий «интертекстуальность» и «интертекст» Р. Барта: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык. Как необходимое предварительное условие для любого текста интертекстуаль-

ность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек». Как символично название его статьи «Смерть автора» [2, с. 233-236].

Через призму интертекстуальности мир предстает как огромный текст, в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно только по принципу калейдоскопа: смешение определенных элементов дает новые комбинации.

Первую классификацию разных типов взаимодействия текстов предложил французский исследователь Ж. Женетт в своей книге «Палимпсесты: Литература во второй степени» [4]. Его классификация содержит пять типов взаимодействия текстов:

- 1) интертекстуальность как «соприсутствие» в одном тексте двух или более текстов (цитата, аллюзия, плагиат и т.д.);
- 2) паратекстуальность как отношение текста к своему заглавию, послесловию, эпиграфу и т.д.;
- 3) метатекстуальность как комментирующая и часто критическая ссылка на свой предтекст;
- 4) гипертекстуальность как осмеяние и пародирование одним текстом другого;
- 5) архитектстуальность, понимаемая как жанровая связь текстов.

Эти основные виды интертекстуальности имеют многочисленные подвиды и типы: заимствование, переработка тем и сюжетов, явная и скрытая цитация, перевод, плагиат, аллюзия, парафраза, подражание, пародия, инсценировка, экранизация, использование эпиграфов и т.д. В своем исследовании фольклорных заимствований в художественной литературе О.Ю. Трыкова выделяет следующие типы [17]:

- 1) сюжетное заимствование (пересказ);
- 2) структурное заимствование;

- 3) функциональное заимствование;
- 4) мотивное заимствование;
- 5) образное заимствование;
- 6) цитирование фольклорного произведения;
- 7) переделка фольклорного текста, его осовременивание и пародирование;
- 8) использование тропов, художественных приёмов и средств фольклора.

Несмотря на то, что попытки создания общей классификации интертекстуальных элементов предпринимались неоднократно и другими исследователями (Н.А. Фатеева, Г.В. Денисова, П. Торопа, М.А. Малаховская и др.), сейчас очевидно, что вследствие многогранности самого явления интертекстуальности невозможно создать общую классификацию интертекстуальных элементов, в которой нашли бы отражение все их аспекты.

Федро (20 AC – 50 DC) принято считать первым латинским интерпретатором античных басен, которые наряду с мифом и дали рождение волшебной сказке [13]. Честь обнаружения произведений этого автора принадлежит Николо Перотти, который заново открыл их для читателей в XV в. Федро были написаны пять томов сказок под общим названием «Phaedri Augusti liberti fabulae Aesopiae», но от этих книг осталось всего лишь 93 рассказа. Из названия понятно, что автором были использованы для интерпретации некоторые сюжеты басен фригийца Эзопа. К тому же, во введении сам автор указывает, что заимствовал стиль и композицию эзоповой басни для создания собственных произведений. Интертекстуальные связи прослеживаются и среди главных персонажей Федро. В большинстве случаев – это животные, хотя встречаются сказки, где действуют люди, говорящие растения. Высокомерие, лукавство, лицемерие, жадность, алчность, тщеславие, угодничество, свирепость, жестокость, месть и тому подобные человеческие качества нашли свое аллегорическое выражение в образах животных: в образе

льва, волка, лисы, собаки, орла, павлина, ворона, леопарда, крокодила, змеи. Авторская оценка нашла свое отражение в морали, довольно часто горькой. Важно отметить, что сказки Федро в Средние века использовались в качестве текстов для чтения при изучении латинского языка. Таким образом, можно считать, что традиция чтения сказок при изучении иностранного языка насчитывает не одно столетие. В дальнейшем мотивы Эзопа и Федро использовались многократно. Например, сюжеты «Волк и ягненок», «Стрекоза и муравей», «Лиса и виноград» можно проследить до Ла Фонтена, И.А. Крылова и Д. Родари.

Повествовательный фольклор имел огромное значение и для развития светской литературы. В Западной Европе культура средневековья носила клерикальный характер. Мирозрению была подчинена и средневековая литература [14]. Перелом наступил в XIV в. – в эпоху Возрождения. Новое искусство, воспевающее гуманистические идеалы и человека как хозяина природы, не могло уже опираться только на средневековую традицию. Вследствие этого оно обратилось к идеалам и формам искусства античности. Центром нового искусства становится Италия, а именно Флоренция, которая получает название Новые Афины. Если живописцы, скульпторы в поисках новых форм обратились к мифологическим сюжетам, например, Боттичелли «Рождение Венеры», Микеланджело «Давид», то светская литература создавалась на базе национального фольклора, главным образом фольклора повествовательного, и прежде всего сказки. Так объясняется появление одной из знаменательных фигур литературы Возрождения Боккаччо (1313–1375) и его знаменитого произведения «Декамерон» (1350–1353), с которого в Европе начинается светская литература. По мнению исследователей устного народного творчества, «Декамерон» наполовину состоит из фольклорных сюжетов.

Традицию собирания и интерпретации фольклорных мотивов в XVII в. продолжил Д. Базиле, прозванный

«Vossaccio Napoletano». В своей книге «Pentamerone o Lo cunto de li cunti» он представил 50 народных сказок в авторской редакции на неаполитанском диалекте. Автор использует сюжет классической сказки, но перемещает действие в знакомую местность, в данном случае в Неаполь. Почти все сказки начинаются словами: «C'era una volta nella mia citta, Napoli mia, ...».

Отдельного упоминания заслуживают К. Коллоди, Д. Родари, С. Бенни, признанные мастера литературной сказки, чья оригинальная манера использования сказочных мотивов и приемов привлекает интерес к этому жанру и в наше время.

К. Коллоди, псевдоним Carlo Lorenzini (1826–1890), журналист, издатель журналов «La Scaramuccia», «Giornale per i bambini» активный участник движения за объединение Италии, автор знаменитой сказки для детей «Le avventure di Pinocchio», переведенной на все языки мира. С 1875 г. он начал публиковать серию воспитательных рассказов для детей, а в 1881 г. увидела свет первая история из приключений Pinocchio. К. Коллоди очень хорошо понимал воспитательное значение сказки для детей и юношества, а опыт работы в детском журнале позволил правильно выбрать повествовательную форму для своей главной книги. Особенность «Le avventure di Pinocchio» не только в оригинальности способа превращения деревянной куклы в мальчика, но и в объеме. Ведь сказка характеризуется кратким, можно сказать даже лаконичным изложением событий, а в приключениях Pinocchio 36 глав. Необычно само превращение куклы-марионетки в человека. Сначала Буратино меняется внутренне, становится настоящим мальчиком, таким долгожданным сыном для Giuseppe, и только потом Фея довершает превращение, даря Pinocchio облик человека.

Вышеперечисленные примеры доказывают актуальность и востребованность волшебных мотивов и в наше время. Литературоведы констатируют, что в детской литературе

конца XX – начала XXI в. отмечается тенденция трансформации жанра литературной сказки (её жанровой формы), одной из специфических особенностей которой является широко используемая интертекстуальность. Эта функция сказывается и на роли текстов, переводя их из разряда детской литературы в разряд взрослой.

Что же привлекало, привлекает и, мы надеемся, будет привлекать писателей в этой старинной сказочной форме? В следующем параграфе рассмотрим особенности формы, поэтики сказки, а также ее лексико-грамматические особенности, чтобы ответить на поставленный вопрос.

2.5. Особенности сказочной формы

Многие ученые занимались исследованием и классификацией сказочных мотивов, но только В. Я. Пропп довел изучение формы сказки до открытия ее структуры. Заслуживает внимания тот факт, что для исследователя морфология как раз не была самоцелью. Он стремился не к описанию поэтических приемов самих по себе, а к выявлению жанровой специфики по признакам структуры волшебной сказки с тем чтобы впоследствии найти историческое объяснение единообразию волшебных сказок.

Признак – специальное композиционно-стилистическое построение. Стиль и композицию можно, по мнению В.Я. Проппа, объединить общим понятием поэтики и сказать, что сказка отличается специфической для нее поэтикой.

Изучая специфику волшебной сказки, ученый исходил из того, что диахроническому (историко-генетическому) рассмотрению сказки должно предшествовать ее строгое синхроническое описание. Разрабатывая принципы такого описания, он поставил перед собой задачу выявления постоянных элементов (инвариантов), наличествующих в волшебной сказке и не исчезающих из поля зрения исследователя при переходе от сюжета к сюжету. Открытые В. Я. Проппом ин-

варианты и их соотношение в рамках сказочной композиции и составляют структуру волшебной сказки.

В русской науке постепенно складывалась идея, что специфика жанра лежит в его форме. Совершенно независимо друг от друга два исследователя А.И. Никифоров и В.Я. Пропп пришли к мысли, что изучение сказки должно строиться не на изучении персонажей как таковых, а на изучении их действий, или функций, так как эти функции являются устойчивым элементом сказки и одинаковые действия могут приписываться различным персонажам.

Главный персонаж, по мнению А.И. Никифорова, является носителем функции биографического порядка, а «вторичные персонажи» – авантюрно-осложняющего порядка (т.е. функции помощи герою, препятствий ему или функции объекта его домогательств).

В.Я. Пропп, исследуя сказки, обнаружил, что постоянными, повторяющимися элементами волшебной сказки являются функции действующих лиц (общим числом тридцать одна):

1. Отлучка.
2. Запрет.
3. Нарушение запрета.
4. Разведка вредителя.
5. Получение сведений о герое.
6. Ловушка.
7. Подвох и пособничество.
8. Вредительство (или недостача).
9. Проклятие.
10. Начинающееся противодействие.
11. Отправка.
12. Первая функция дарителя.
13. Реакция героя.
14. Получение волшебного средства.
15. Пространственное перемещение.

16. Борьба.
17. Клеймение героя.
18. Победа.
19. Ликвидация недостачи.
20. Возвращение героя.
21. Преследование.
22. Спасение.
23. Неузнанное прибытие.
24. Притязания ложного героя.
25. Трудная задача.
26. Решение.
27. Узнавание.
28. Обличение.
29. Трансфигурация или превращение.
30. Наказание.
31. Счастливый финал, свадьба.

Последовательность функций составляет композицию сказки, так сказать, ее «скелет». По мнению В.Я. Проппа, волшебные сказки характеризуются единообразием своей композиции. Именно это является их отличительным признаком. Таким образом, жанр волшебных сказок может быть определен не по наличию в них элементов волшебства, не путем перечисления сюжетов, а по их строению, или композиции, причем это можно сделать научно совершенно точно. Самая большая трудность состоит в том, чтобы дать логически правильное определение функции, так как функция и действие – не совсем одно и то же. Функция сказочного персонажа есть действие, определяемое с точки зрения его значения для развития сюжета. Например, когда Nonst, герой одноименной сказки, ее русский вариант нам известен как «Конек-горбунок», садится на свою лошадку и летит на поиски принцессы, то полет – действие, но это действие еще должно быть определено с точки зрения его функционального значения для развития сюжета. Функцией в данном случае будет доставка к месту поисков, а полет – форма осуществ-

ления этой функции. Одно и то же действие может выполнять разные функции.

Сюжеты итальянских сказок «Tre fratelli», «Le Fate», «Il Principe canarino», «La fontana di bellezza», «Nonst» на первый взгляд кажутся разными. Между тем, если попытаться определить, каким испытаниям подвергается главное действующее лицо, будь то *figlia minore*, *Cechino*, *Principessa*, *Nonst*, то можно прийти к заключению, что действия эти во всех историях одинаковы: герой подвергается испытанию, за которым следует награждение, если испытание выдержано, и наказание, если оно не выдержано.

Действующие лица, которые придумывают испытания, тоже различны. В наших примерах это *la madrigna*, *La fata*, *il Re*, *il padre*. Различны и формы их действий: фея выказывает просьбу девушке, проверяя ее доброту, отец проверяет хозяйственность невест, король дает конюшенному поручения все сложнее и сложнее, проверяя, насколько он ловок и смел. Но делают они одно и то же. Они испытывают и награждают главного героя: падчерицу, младшего сына и наказывают ее сестер или его братьев. Трудность состоит в том, чтобы правильно определить одинаковые действия. Из приведенных примеров видно, что именно эти функции – испытание, награждение и наказание – составляют стабильно повторяющиеся элементы волшебных сказок, а все остальное – элементы переменные: место действия, причина, форма испытания.

Не все функции присутствуют в каждой сказке, но число их ограничено и порядок, в котором они выступают в ходе развертывания действия сказки, неизменен. Важно, что по выделенным функциям можно изучать сказку любого народа. Рассмотрим данное положение на примере итальянской сказки.

В каждом языке существует выражение-зачин волшебной сказки. «В некотором царстве, в некотором государстве» – в русской традиции, в итальянской – «*C'era una*

volta...», «Molti millenni fa...» или « Un giorno...» так начинается история. Далее идет перечисление действующих лиц: «C'era una volta un Re e una Regina, che avevano una figliuola bruttissima» или «C'era una volta un padre che aveva tre figli», «C'era una volta una vedova che aveva due figliuole» и т. д. Начальная ситуация включает обычно лица двух поколений – старшего и младшего. Это будущие действующие лица повествования, и сказка никогда не вводит ни одного лишнего персонажа. Начальная ситуация иногда описывает проблему, иногда даже горе семьи. Король с королевой бездетны. Они молятся о рождении ребенка. И рождается необычный ребенок: принцесса-змейка *Serpentina*, принцесса-яблоко *La Ragazza Mela* или же принц-петушок *Galletto*. Мотив чудесного рождения встречается в разнообразных сюжетах и в очень разных формах. Если речь идет о братьях или сестрах, младший член семьи обычно считается невезучим. Но это – только видимая оболочка, контрастирующая с внутренними качествами. Все над ним смеются, но именно он благодаря своей доброте и своему великодушию получит вознаграждение.

Несчастье подкрадывается очень незаметно: все начинается с того, что кто-нибудь из персонажей, перечисленных в начальной ситуации, отправляется в путь. Этот путь и приводит героя туда, где и начнутся его испытания. Так, героиня сказки «*Le Fate*» отправляется за водой к источнику, *il Principe* и *Nonst* отправляются в замок короля. Эта функция называется временной отлучкой. Смысл ее состоит в том, что разлучаются старшие и младшие, сильные и беззащитные. Тот же эффект опасной разлуки достигается отлучкой не старших, а, наоборот, младших. В сказке «*La fontana di bellezza*» главная героиня *Principessa*, которую король с королевой держали в комнате всегда закрытой на ключ, чтобы никто не видел их горя, уродства дочери, отправляется в путь на поиски своего счастья.

Отлучка очень часто сопровождается запретами. Усиленную форму такого запрета мы имеем в тех случаях, когда младшим запрещают выходить из дома или когда дочь сажают в высокую башню, как в сказке «Il Principe Canarino». Мачеха поселила падчерицу в башню, запретив покидать свои покои. Запреты в сказке чрезвычайно разнообразны. Так, Конек-горбунок убеждает Nonst, героя одноименной сказки, не брать золотое ожерелье: «Guardati bene o te ne pentiram!».

Запрет в сказке всегда нарушается. Иначе не было бы сюжета. Запрет и нарушение – парная функция. Таких парных функций в сказке много. Открытие В.Я. Проппом парности (бинарности) большинства функций (недостача – ликвидация недостачи, запрещение – нарушение запрета, борьба – победа и т. д.) имеет исключительное значение при описании структуры волшебной сказки в целом. Ученый проводил анализ на уровне сюжета и отчасти системы персонажей, что и обусловило установление некоей инвариантной сюжетной схемы, по отношению к которой конкретные сказки являются цепью вариантов.

Нарушением запрета вызывается начальная беда. Беда в дальнейшем вызовет противодействие, и этим приводится в движение весь ход действия сказки. Таким образом, начальная беда представляет собой основной элемент завязки. Для осуществления этой функции (запрет и нарушение) имеются специальные персонажи: волшебники-маги или фея из сказки «Il Principe Canarino», подарившая волшебную книгу. Благодаря этой книге Principessa, заточенная в башне, нарушает запрет мачехи и устраивает свидания с Principe, что и приводит к несчастью. Формы начальной, «завязочной» беды очень разнообразны: изгнание из дома, подмена, околдование, странная болезнь – вот некоторые из форм этой начальной беды.

Выход из трудной ситуации героям помогают найти чудесные дарители. Маги из сказки «Il Principe canarino» –

это доброжелательный тип дарителей. Они указывают героине, где найти волшебное средство для помощи принцу. Отныне она знает, каким способом излечить возлюбленного. В этом основная функция дарителя с точки зрения развития действия. Он дарит герою волшебное средство или волшебного помощника, и действие вступает в новый этап. Маги, феи, волшебники принадлежат к широкой категории сказочных дарителей. Встреча с дарителем – каноническая форма развития действия. Он всегда встречен случайно, и у него герой выслуживает себе или как-нибудь иначе добывает волшебное средство. Обладание волшебным средством предопределяет удачу и счастливый финал.

Но есть дарители и совсем иного типа. К ним можно отнести благодарных животных. Герой уже прицеливается в какую-нибудь птицу, но она просит пощадить ее: «Не убивай меня! Я тебе пригожусь». Иногда герой по собственному почину оказывает животному в беде какую-нибудь услугу. Nonst по дороге к замку Principessa dalle Chiome Verdi освобождает из силка птичку, из водорослей рыбку и т. д. Во всех случаях нет прямого испытания, но все же герой проявляет отзывчивость, великодушие, которое и награждается. Животные предоставляют себя в его распоряжение, сообщая формулу вызова. В этих случаях в руки героя опять попадает волшебный помощник в виде животного. Сходный случай мы имеем в сказке «Nonst». Спасенная птичка приносит драгоценную вилочку главному герою, а рыбка – потерянной принцессой перстень. Во всех этих случаях волшебный помощник или волшебное средство даются в награду за проявленные отзывчивость и неравнодушие.

Важно установить, что с точки зрения развития действия все они относятся к одной категории: при их помощи герой получает в руки волшебное средство, причем предварительно подвергается испытанию (функции испытания и получение волшебного средства).

Надо указать, что есть еще одна категория персонажей – «ложный герой». Это, например, *la figliuola maggiore* из сказки «Le Fate», старшие братья *Checchino* из сказки «I tre fratelli». Они реагируют на действия дарителя не так, как герой, а отрицательно. Так, например, встретив у источника Фею и не узнав ее, *la figliuola maggiore* разговаривает заносчиво, грубо, на просьбу Феи отвечает отказом. Герой не знает, что его испытывают. Из этого можно сделать следующий вывод: каждая, даже мелкая встреча в жизни может рассматриваться как испытание.

Народное сознание делит всех героев только на положительных – настоящих и отрицательных – ложных. Никакой середины нет. Отрицательный герой наказывается, положительный награждается.

Неизменным оказался и набор ролей (числом восемь), между которыми определенным образом распределяются конкретные сказочные персонажи со своими атрибутами: герой, вредитель, даритель, помощник, царевна, отец царевны, отправитель, ложный герой.

Каждый герой имеет свой круг действий, т. е. одну или несколько функций. Таким образом, В.Я. Пропп разработал две структурные модели: 1) временная последовательность действий, 2) действующие лица. Круг действий (т.е. распределение функций по ролям) ставит вторую модель в зависимость от первой – основной. Именно отказ от изучения по мотивам в пользу изучения по функциям дал возможность перейти от атомизма к структурализму.

Идеи В.Я. Проппа нашли свое дальнейшее развитие в трудах Е.М. Мелетинского [13, с. 160-168]. Им были составлены формулы сказочных мотивов. Методы, изложенные в «Морфологии сказки», применялись не только в структурном анализе фольклорных текстов, но и в исследованиях по искусственному интеллекту для непосредственного синтеза волшебных сказок. Одним из первых опытов такого рода явилась в 1977 г. система Шелдона Клейна, использующая

последовательность функций В.Я. Проппа и механизм случайного выбора для порождения сказочных текстов.

2.6. Композиционно-смысловые особенности итальянской сказки

Автором собрания итальянских сказок «О сказке» является И. Кальвино – журналист, писатель, автор известного романа «Il visconte dimezzato» (1952), историй о Marcovaldo (1963) и др. Базой для его работы послужили сборники сказок, записанные в разное время, разными фольклористами, в различных регионах Италии. Задачи своего исследования И. Кальвино объясняет в предисловии к книге [20, с. 42].

Работа для писателя состояла не столько в переводе волшебных историй на современный итальянский язык, сколько в сохранении особенности стиля устной традиции, присущей тому или иному региону, манеры рассказчика. При этом крайне важно было свести к минимуму влияние личности того, кто записал историю [20, с. 46]. В результате собрание И. Кальвино насчитывает 200 сказок, представляющих все регионы Италии.

Исследовательская работа позволила автору сделать выводы о некоторых особенностях итальянской сказки. Исследователь отмечает открытость формы внешним влияниям. Так, влияние германской фольклорной традиции ограничивается северными регионами Италии. Именно здесь встречаются во множестве варианты сказочных формул, выделенных братьями Гримм. В центральных провинциях отмечается доминирующее влияние французского фольклора, на юге – Арабского Востока [20, с. 68]. Подобное положение вещей объясняется географической близостью и экономическими связями стран.

Сказка как повествовательная структура в культуре, как одно из средств ее освоения, как одна из форм культурной коммуникации была тесным образом связана также с областью культов, с мифологическим сознанием и «сохранила

следы исчезнувших форм социальной жизни». Выводы В.Я. Проппа подтверждает исследование итальянской сказки И. Кальвино. Осуществляя переложение региональных историй на современный итальянский язык, автор труда «О сказке» («Sulla fiaba») отмечает доминирующий сюжет, формулу, присутствующую в сказках на всей территории Италии, – «Амур и Психея», любовная история, пришедшая из греческой мифологии [20, с. 73]. Запретная любовь супругов или возлюбленных, разделенных некими обстоятельствами, присутствует в многочисленных вариантах. Запрет, естественно, нарушается, что ведет к трагическим последствиям. Их преодоление героями и составляет историю.

Ветхозаветная архетипика лежит в основе историй из цикла «Мудрые советы царя Соломона», которые являются интертекстемой суда Соломона из книг Ветхого Завета. Особенности этой формы позволяют нам использовать новеллы в работе с текстами с открытым финалом. Суть подобных рассказов заключается в наличии конфликтной ситуации, которую сами участники конфликта разрешить не могут. Они отправляются к мудрецу за советом. Именно совет мудреца изымается из прочтения, и, естественно, что именно его и предлагается придумать учащимся.

Другой пример – появление в XVIII в. арабских мотивов в фольклоре центральных регионов Италии [20, с. 68]. Например, в Тоскане, где всегда были очень тесные отношения с Францией, под влиянием перевода книги арабских сказок «1001 ночь» в 1704 г. на французский язык Антуаном Галланом появляются истории с таким зачином: «Грустен и задумчив был Гарун Эль Рашид, судья и защитник своего народа...»; «Один из лучших воинов Гаруна Эль Рашид был оскорблен своим Государем...»; «Один торговец из великого города Багдада должен был отправиться в путешествие за тридевять морей...» («Seccato era, e pensoso, il grande Harun-El-Raschid, califfo, giudice e protettore del suo popolo. Sedeva sul suo scranno di giudice, circondato da ufficiali, da armigeri e

da altri impiegati del tribunale...»; «Uno dei migliori ufficiali di Harun-El-Raschid, nella rinomata città di Bagdad, venne trafelato e sconvolto dal suo Signore...»; «Un mercante della grande Bagdad doveva fare un viaggio di affari molto, molto lontano...»). Появление подобных историй свидетельствует об интересе европейцев к загадочному Востоку, ведь новеллы несут отпечаток арабского мира, являясь интертекстемой сказок «1001 ночь» о халифе Багдада Гаруне аль Рашиде.

Следующим аргументом в пользу фольклорной сказки как ведущего жанра содержания обучения предмета «Домашнее чтение» лингвистического вуза при изучении итальянского языка как второй специальности является своеобразие ее композиционного построения, которое обладает, с одной стороны, силой эмоционального воздействия на читателя, с другой – способствует лучшему пониманию прочитанного.

Одной из основных черт сказки считается фабульность (событийность). В основе ее построения всегда присутствует какая-то сюжетная коллизия. Читатель ждет разрешения конфликта. Волнение, связанное с интригой, заставляет его сосредоточить внимание на мотивировке поступков героев. И в психологическом, и в методическом плане важную роль играют главные компоненты сюжета сказки: экспозиция, завязка, развитие действий, кульминация, развязка, мораль – одним словом, инвариант действия истории. Все компоненты и их прямое расположение способствуют правильной направленности понимания дальнейшего изложения, и благодаря возникновению так называемых «отправных точек зрения» ведут к антиципации содержания, стимулируя языковую догадку.

Анализ итальянских сказок дает основание для вывода о том, что итальянской сказке свойственен синтетический метод изложения событий, при котором автор идет от причины к следствию и повествование движется по поступа-

тельной линии. Жизненное правдоподобие выражается, кроме всего прочего, и в открытости сюжетной линии, в ее определенной последовательности. Итальянские сказки характеризуются однотипным построением сюжета с последующими элементами: экспозиция, завязка, развитие действий, кульминация, развязка, мораль.

В заключение следует отметить, что сказка, благодаря богатству тем, разнообразию вариантов, многогранности мироощущения, возможности осмыслить одни и те же явления под разными углами зрения, полноценно реализует свою психологическую функцию, свое назначение – взаимодействие личности с художественным произведением. Это взаимодействие происходит с помощью формирования общего эмоционального настроения, который оказывает определенное влияние на актуализацию тех или иных координат категориальной структуры индивидуального сознания, на перестройку этой категориальной структуры, на введение в нее новых отношений субъекта к объектам и явлениям, что в свою очередь приводит к образованию новых личностных смыслов, в которых субъект воспринимает действительность.

Это опыт осмысления одних и тех же вещей с разных точек зрения, исходя из разных смысловых перспектив, позволяющий по-новому увидеть то, что, казалось бы, давно известно и очевидно, создает «новое ценностное отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка» [1, с. 30-31]. Искусство как бы расшатывает смысловые стереотипы, позволяет видеть, в конечном счете, одни и те же вещи одновременно с разных сторон, говоря современным языком, в 3D-формате, видеть в одном разное. «Искусство дает мне возможность вместо одной пережить несколько жизней и этим обогатить опыт моей действительной жизни, изнутри приобщаться к иной жизни ради нее самой, ради ее жизненной значимости» [1, с. 72].

Выводы

1. Анализ психологических основ чтения свидетельствует о том, что данный вид учебной деятельности тесно связан с пониманием текста. Процесс восприятия и понимания текста представляет собой иерархическую систему, где в тесной взаимосвязи выступают низший, сенсорный, и высший, смысловой, уровни. Необходимым условием для адекватного восприятия текста является наличие фоновых знаний, которые рассматриваются как информационный фонд, как невербализованный в тексте опыт, единый для говорящего и слушающего, и которые служат условием успешности коммуникативного акта.

Фоновые знания могут быть определенным образом классифицированы.

2. Исходя из постулата, что содержанием взаимодействия человека с художественным текстом является циркуляция смыслов от личности к произведению и обратно к личности, а его художественное переживание рассматривается в ряду ситуаций смыслостроительства, выбор сказки как механизма трансляции смыслов и ведущего жанра курса домашнего чтения оправдан, поскольку при этом:

- учитываются возрастные психологические особенности учащихся младших курсов;

- затрагиваются жизненные проблемы и ставятся вопросы, которые характеризуются масштабом универсальности, и потому всегда актуальные;

- сохраняется и передается следующим поколениям накопленный обобщенный опыт, нравственные начала, формируются образцы поведения;

- учащиеся осваивают механизмы преодоления реальных кризисов, изучают примеры решения проблем, наблюдая варианты поведения в сложных ситуациях;

- каждый читатель обязательно найдет в себе эмоциональный отклик на оттенки общего, коллективного смысла.

3. Среди психологических средств, служащих для воплощения смыслов в структуре итальянской сказки следует отметить разнообразие тематики, отбор и кристаллизацию информации, трансформацию образа действительности, особую метафорику, своеобразие композиционного построения, а также обилие устойчивых словесных ассоциаций, «семантических полей», «семанτικο-перцептивных универсалий», символов, инвариантов архетипических структур.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений в 7-ми т. Т. 5: Работы 40-х – начала 60-х годов / Михаил Михайлович. Бахтин. – М.: Языки славянских культур, 2010. – С.752.
2. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Пер. с фр. Г.К. Косикова, В.П. Мурат. – Изд. 2-е, испр. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 232 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства [Электронный ресурс] / 2-е изд. – М.: Искусство, 1968. – С. 576.
4. *Женетт Ж.* Фигуры в 2-х т. Т. 1, 2 / Ж. Женетт; пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – С.472. – Перевод изд.: Figures / G. Genette. – Paris: Editions du Seuil, 1972.
5. *Зимняя И.А.* Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская, И.А. Зимняя; отв. ред. Е.Ф.Тарасов. – М.: Наука, 1985. – С. 239.
6. *Каскова М.Е.* Традиция интертекстуальности в авторской сказке на материале итальянского языка // Вестник РУДН. Сер. Лингвистика. – № 1. – М.: РУДН, 2012. – С. 55-59.
7. *Красных В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – С. 270.
8. *Кристева Ю.* Текст романа / Ю. Кристева Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с фр. Г.К. Косикова, Б. П. Нарумова. – М.: Директ-Медиа, 2009. – С. 1438 – Перевод изд.: Le

texte du roman // *La Revolution du langage poetique* / J.Kristeva. – Paris: Seuil, 1974.

9. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: Учебник / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – С. 287.

10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев – М.,1977. Режим поддержки: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev.htm>

11. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Изд. 2-е, испр. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.

12. *Лурия Р.А.* Язык и сознание / Р. А. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 318 с.

13. *Мелетинский Е. М.* Проблемы структурного описания волшебной сказки / Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов, Е.С. Новик, Д.М. Сегал // Труды по знаковым системам IV. – Тарту, 1969. – С. 86-135.

14. *Пропп В.Я.* Структурное и историческое изучение волшебной сказки / В.Я. Пропп // *Собрание трудов: Поэтика фольклора*. – М., 1998. – С. 208-229.

15. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М.: Просвещение, 1966. – С. 422.

16. *Степанов С.Ю.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // *Вопросы психологии*. – 1955. – № 1. – С. 99-104.

17. *Трыкова О.Ю.* Отечественная проза последней трети XX века: жанровое взаимодействие с фольклором: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1999. – С. 3.

18. *Шабес В.Я.* Событие и текст / В.Я. Шабес. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 175.

19. *Basile G.* Il cunto de li cunti, nella riscrittura di Roberto De Simone, note di Candida De Iudicibus, illustrazioni di Gennaro Vallifuoco / Torino: Einaudi, 2002. – 950 p.

20. *Calvino I.* Sulla fiaba / Italo Calvino; a cura di Mario Lavagetto. – Milano: Mondadori, 2011. – 179 p.

Глава 3

**ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
(на материале русской народной сказки)**

Актуальность обращения к теме русской народной сказки в процессе воспитания младших школьников диктуется тем, что, во-первых, сказочный материал позволяет в комфортной для ребенка атмосфере осуществить сложный выбор в сторону нравственности и соблюдения морально-этических норм через восприятие художественных образов сказочных персонажей и их поступков.

Во-вторых, педагогика младшей школы сталкивается со сложной психолого-воспитательной проблемой «кризиса 7 лет», когда ребенок совершает сложный и психологически противоречивый путь от дошкольного к школьному возрасту. Трудности, возникающие на начальном этапе школьной жизни, весьма многообразны. Они включают в себя проблему адаптации ребенка к школе, смену игровой деятельности учебной, сложности вхождения в новый коллектив, изменение обязанностей младших школьников, увеличение доли личной ответственности за поступки и их результаты и др. Сказка помогает в привычной для ребенка форме осознать

себя в новой ситуации развития и преодолеть трудности младшего школьного возраста.

В-третьих, социально-экономическая и политическая ситуация, сложившаяся в современной России, которая проявляется в кризисе семьи как социального института, в деградации и ослаблении механизмов духовно-нравственной регуляции общества, аномии, национальной нетерпимости, развитии информационных технологий, негативным образом влияющих на положение ребенка в обществе, вынуждает обратиться именно к русской народной сказке, которая изначально служит способом сохранения и передачи рационального, нравственного и эмоционального опыта русских традиций, способом воспитания и обогащения культуры ребенка.

Значение работы со сказочным материалом в решении воспитательных, личностных и социальных проблем младших школьников состоит в том, что сказка понятным для ребенка языком объясняет сложные нюансы человеческих взаимоотношений, нравственные и моральные нормы и ценности, модели поведения человека в различных ситуациях.

В современной школе использование педагогического потенциала русской народной сказки очень часто носит характер выборочного изучения элементов народного творчества в рамках какого-либо предмета, например, чтение русских народных сказок и их пересказ на уроках чтения, тогда как применение русской народной сказки в воспитании может носить куда более разнообразный характер. С помощью сказки, как вида народного творчества, легко объяснить национальные различия, развить у детей чувство толерантности и национальной терпимости, привить нравственность. Сказка является простой, быстрой, но вместе с тем весьма достоверной диагностикой личностных проблем ребенка, межличностных отношений в классе, и что очень важно отметить, что в целом работу со сказкой можно и нужно рассматривать как полноценную воспитательную работу. Сказка, ее прослушивание, фантазирование, игра в сказку это ес-

тественный и комфортный для детей процесс, именно поэтому ее включение в процессы воспитания и обучения, как элемента и народной педагогики в том числе, представляется весьма целесообразным. (Виноградов Г.С., Волков Г.Н., Иванова Э.И., Измайлов А.Э.).

В исследованиях русской народной сказки и младшего школьного возраста рассматриваются проблемы, либо связанные с особенностями языка сказки (Томова У.А., Татарина Н.В., Кхерибиш М.), либо с отдельными аспектами воспитания младших школьников: этический (Шарапова О.В., Терешенко Л.А.), нравственный (Галяутдинова С.И., Тимофеева Е.Н., Меньщикова Е.В.), этнической идентичности (Беляева Е.В.).

В рамках данной главы предлагается рассмотреть теоретические основы использования русской народной сказки не в связи с отдельными аспектами воспитания, а в целом сам процесс и особенности использования сказочного материала.

Для начала предлагается рассмотреть особенности возраста младшего школьного детства. Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет, с первого по четвертый класс современной школы. В этом возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач современной педагогики [24].

Изучением младшего школьного возраста и занимались такие известные ученые, как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.В. Эльконин, В.В. Давыдов, В.А. Слостенин, М.И. Лисина, В.И. Мухина и др.

На этом возрастном отрезке формируются характер, мотивы и ценностные установки ребенка, эмоциональная сфера, он приобретает навыки самоконтроля и саморегулирования своего поведения, познавательные процессы становятся произвольными. Для такого короткого периода это огромная работа. Необходимо отметить, что младший школь-

ный возраст и те новообразования, которые приобретает в нем ребенок, являются фундаментом для последующего формирования личности. Одна из основных задач современной педагогики состоит в том, чтобы помочь детям максимально реализоваться, создать условия для их личностного и творческого роста, а также оказать помощь в преодолении проблем, возникающих в этом возрасте.

Л.С. Выготский так охарактеризовал этот период в жизни ребенка: «Школьный возраст открывается переломным периодом, который раньше всех был описан в литературе, как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется, становится трудным в воспитательном отношении, чем прежде» [15].

В этой связи нельзя игнорировать и относительно новую проблему для российского общества – вынужденную миграцию, следствием которой является болезненная смена детьми жизненного пространства, состояние незащищенности и, как результат, острая необходимость в создании механизмов адаптации мигрантов к новой культурной среде (инкультурации). В такой ситуации, с одной стороны, необходимо помочь приезжающим детям как можно быстрее адаптироваться в новых условиях, а зачастую «с нуля» в ускоренном режиме выучить новый язык, с другой стороны, а детям, обучающимся с ними в одном классе, привить терпимое отношение к людям другой национальности. В этой связи проблема формирования толерантности становится важной воспитательной задачей. Большой вклад в разработку проблем толерантности и этнической идентичности внесли К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Е.М. Галкина, В.Ф. Петренко, Л.Б. Шнайдер и пр.

Помимо этого ребенок должен усвоить, что каждый человек должен и умеет учиться, для этого он должен захотеть изменять себя в ученье и постепенно становиться таким же, как все современные взрослые люди.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельности, контроль и другие учебные действия постепенно должны стать достоянием ребенка, и он психологически войдет в учебную деятельность.

Ребенок этого возраста уже достаточно развит физически. При этом сама система обучения требует от него приложения максимального усилия для овладения телом, дифференциации действий и овладения системой скоординированных действий. Вся полученная в этом возрасте информация перерабатывается ребенком, посредством чего у него формируется образ своего тела и отношение к нему. Большую роль приобретает двигательный контроль, он выражается в мускульном тонусе, который заглушает эмоции. Это позволяет ребенку учиться регулировать свое поведение. Особое значение приобретает дифференциация действий. Происходит окончательно определение ведущей руки, ноги, уха, глаза.

Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, «истоки характера». Ребенок должен научиться владеть экспрессией своего лица и тела, не сдаваться в достижении поставленной цели, овладевать телесными действиями.

Ребенок осознает свою половую принадлежность и стремится себя утвердить как мальчик или девочка. Особую роль в гендерной идентификации младшего школьника имеет пространство родного языка, в котором содержится бесчисленное количество знаков и смыслов, имеющих прямое воздействие на полоролевую идентификацию.

С приходом ребенка в школу изменяется социальная ситуация, но внутренне психологически он еще остается в дошкольном детстве. Основными видами деятельности для него продолжают оставаться игра, рисование и конструирование, учебная деятельность должна развиваться.

Под влиянием обучения начинается перестройка всех познавательных процессов детей, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Большой вклад в изучение

развития детского интеллекта внесли такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, И.П. Павлов, В. В. Давыдов, Л.В. Занков.

Дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующих от них новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать произвольность, продуктивность и устойчивость.

Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил возможно тогда, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено. Длительное же напряжение сильно утомляет ребенка.

При этом игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но и продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего воображение, навыки общения в играх с правилами, в интеллектуальных играх. Кроме того, она как свободная деятельность доставляет ребенку релаксирующее его чувство свободного волеизъявления. Дети в младшем школьном возрасте упиваются игрой, наслаждаясь чувством владения многими игровыми действиями.

В учебной деятельности тоже могут быть использованы игровые моменты, что поможет ребенку научиться отличать игровую деятельность от учебной.

Согласно теории Ж. Пиаже, «мышление ребенка в младшем школьном возрасте, характеризуется «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка позиции. Однако по мере обучения мышление становится менее интуитивным и эгоцентричным, постепенно превращаясь в логическое» [23]. Возраст поступления в школу знаменует собой переход от дооперационного мышления к мышлению на уровне конкретных операций.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные характеристики познавательных процес-

сов – восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. Эти процессы из «натуральных», по Л.С. Выготскому, к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т.е. превратиться в высшие психические функции, стать произвольными и опосредованными. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок, – учение, общение, игра и труд.

Прогресс в развитии когнитивных процессов за первые годы обучения в школе весьма заметен. В этом же возрасте раскрываются специальные способности детей, говорящие об их одаренности.

Умственное развитие ребенка, начавшего посещать школу, качественно меняется. Он входит в реальность образно-знаковых систем и реальность предметного мира посредством постоянно решаемых разнообразных учебных и жизненных задач. Большой вклад в изучение развития когнитивных способностей внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин, Л.С. Цветкова, П.Я. Гальперин, В.А. Сухомлинский и др.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в следующих направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе подготовительной и исполнительной фаз.

Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создают благоприятные условия для формирования у детей младшего школьного возраста способности к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, а также к произвольной их регуляции.

Практическое мышление детей совершенствуется и развивается через представления и образное мышление, особенно в таких видах деятельности, как рисование, лепка, кон-

струирование, изготовление поделок, сборка и разборка различных конструкций.

Особенность здоровой психики ребенка – познавательная активность. Она постоянно направлена на познание окружающего мира. В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении создает многоплановые и разнообразные картины. Воображение формируется в игровых замещениях, именно поэтому для дальнейшего развития воображения, его произвольности так важна игра.

Сочиняя различные истории, придумывая и играя в сказки, ребенок создает ситуации и тренирует свое воображение как творческую деятельность.

В теории содержания и теории учебной деятельности на протяжении десятков лет выкристаллизовывалась идея о том, что основой развивающего обучения являются его содержание и методы организации обучения. Это положение развивалось Л.С. Выготским, а затем Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Этому также способствует постепенное наращивание потенциала существующих в культуре мыслительных операций и способов учебной деятельности – естественный путь развития индивидуального интеллекта и его социализации.

Младший школьный возраст – это время, когда совершенствуются навыки устной речи. По мере того как расширяется словарный запас детей, они овладевают все более сложными грамматическими структурами и более тонким словоупотреблением.

Развитие навыков, связанных с чтением и письмом, является наивысшим языковым достижением этого возраста. И чтение и письмо – это формы символической коммуникации, предполагающие, помимо прочего, наличие внимания, восприятия, памяти, ассоциаций с имеющимися знаниями и конкретного контекста.

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что учеба, которой он занимается, является обя-

зательной общественно значимой деятельностью, за ее надлежащее исполнение ученик несет ответственность перед самим собой, родителями, учителем и обществом в целом. Его жизнь теперь подчиняется системе одинаковых для всех учеников правил.

Несмотря на такую довольно жесткую регламентацию, пришедшую на смену свободе дошкольного детства, ребята уже в первом классе начинают привлекать знания, которые требуют известной интеллектуальной активности, умственного напряжения (М.Ф. Морозов). В этом отношении к учению выражаются и познавательные интересы детей, и переживание ими социального значения их учебного труда. Проблему трудностей школьного обучения младших школьников изучали В.В. Давыдов, Ю.З. Гильбух, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже и пр.

Поступление в школу – переломный момент в жизни человека. С первого дня к ученику в школе предъявляют новые требования. Согласно этим новым требованиям ребенок должен быть организован, хорошо усваивать знания, освоить свои права и обязанности в соответствии со своим новым положением в обществе. Необходимо, чтобы каждый ребенок получил возможность стать полноценной, всесторонне развитой личностью. А для этого нужно сформировать у него такую потребность.

Дети приходят в школу с желанием учиться, узнавать новое, с интересом к самим знаниям. При этом интерес к знаниям у них тесно переплетен с отношением к учению как к серьезной, общественно значимой деятельности. Этим объясняется их исключительно добросовестное и прилежное отношение к делу.

Поступивший в школу ребенок занимает совершенно новое место в системе взаимоотношений людей. Близкие и посторонние люди начинают по-другому общаться с ребенком, теперь уже как с человеком, взявшим на себя ответственность за дело, которым он занимается, – учебной.

Расширение сферы и содержания общения младших школьников с окружающими людьми имеет большое значение для их развития, особенно со взрослыми, которые для младших школьников служат образцом для подражания и основным источником разнообразных знаний. Коллективные формы работы стимулируют общение и являются особенно полезными для общего развития, именно поэтому они обязательны для младших школьников.

Когда ребенок попадает в новые для него условия воспитания – в школу, он сразу понимает, что это совершенно исключительная ситуация, требующая от него особого навыка – самоконтроля. Младший школьник подходит к осознанию своих обязанностей и пониманию того, что если есть обязанности, то существуют и права.

Проблеме развития социальной компетентности посвящены работы М.И. Бобнева, Д.В. Ушакова, Р. Стернберга, Н.А. Аминова, М.В. Молоканова, Э. Торндайка, проблема социальной обусловленности развития личности рассматривалась в трудах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, Л.С. Выготского, К.А. Абульхановой-Славской.

Ответственность представляет собой способность понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям, нормативам. Ответственность пробуждает чувство сопричастности к общему делу, чувство долга. Ответственность должна со временем занять наивысшее положение среди всех мотивов младшего школьника. Младший школьный возраст обещает ребенку новый уровень достижений в новой для него сфере человеческой деятельности – учении.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир человеческих отношений и требует от него организованности, произвольности, ответственности за дисциплину, за развитие необходимых для успешного обучения умений и навыков, а также за собственное умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как

стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается как на физическом здоровье ребенка, так и на его поведении. В этой связи следует упомянуть работы Дж. Гилфорда, Р. Стернберга, М.И. Лисиной, посвященные проблематике личного и социального развития детей.

В младшем школьном возрасте в основном формируется характер ребенка, оформляются основные черты личности, которые в дальнейшем будут влиять на всю практическую деятельность человека и на его общение с окружающими.

Данный возраст является переломным, ребенок с каждым днем становится все больше самостоятельным, а приобретаемый опыт позволяет ему становиться все более и более независимым при решении жизненных и учебных задач.

Наряду с этим начинает проявляться настойчивость как волевая черта характера. Именно в этом возрасте у детей отмечаются первые попытки, может быть весьма еще неумелые, сдерживания эмоций, непосредственных импульсов своих желаний.

При работе с социальными установками младших школьников необходимо учитывать тот факт, что чем менее привлечено внимание ребенка в этот момент именно к сути социальной установки, тем более эффективным оказывается воздействие педагога по ее изменению. Это говорит о том, что если не воздействовать напрямую на материал социальной установки, а сделать это исподволь, например, при изучении и работе со сказочным материалом, когда ребенок больше увлечен происходящим в сказке, чем переориентацией своих социальных установок, тем значительно и крепче будут изменения его личности, достигнутые в ходе такой работы.

Трудолюбие и самостоятельность, сформированная способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития младших школьников и вне непосредственного общения со взрослыми и сверстниками.

Социальная ситуация развития младшего школьника представляет собой те условия, в которых идет процесс психического развития ребенка. В нее также входят представление о месте, занимаемом ребенком в обществе, в системе разделения труда, связанные с этим права и обязанности. Эта ситуация имеет большое влияние и оказывает влияние на воспитательный процесс. От того, кто и что окружает ребенка, с чем и кем он сталкивается ежедневно и что приобретает в таком общении, зависит успех его воспитания в целом. Необходимо уделять большое внимание социальной ситуации, в которой живет ребенок и формируется его личность.

Внутренняя позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям, и делам. И младший школьник уже в состоянии выразить свое отношение делами и словом. Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом для всей дальнейшей жизни ребенка, этим определяется начало индивидуального, относительно самостоятельного личностного развития. При этом в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде.

Внутренняя позиция младшего школьника характеризует внутренний мир ребенка, те изменения, которые в нем должны произойти для того, чтобы ребенок смог приспособиться к новой социальной ситуации и использовать ее для дальнейшего психологического роста. Это связано с формированием новых отношений, нового смысла и цели жизни, потребностями, интересами и ценностями, формами поведения и отношения к людям.

Каждый ребенок в процессе воспитания присваивает материальную и духовную культуру в окружающем культурно-историческом пространстве. Вбирая при этом опыт, знания, умения и психические качества предыдущих поколений. Каждое новое поколение получает от предшествующих все, что было создано ранее. Овладевая этим культурным насле-

дием, дети постепенно усваивают вложенный в него общественный опыт, знания, умения, психические качества, которые свойственны человеку.

В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, а в результате выявляются многие отклонения от этих стандартов – гиперактивность, демонстративность, агрессивность и т.п. Ребенку предстоит преодолеть эти проблемы, разумеется, при активной помощи взрослых. Дети, обладая от природы достаточно большой сензитивностью к внешним воздействиям, в большинстве случаев хорошо приспособляются к стандартным школьным условиям.

В младшем школьном возрасте нужно научиться разбираться в нюансах человеческих взаимоотношений, учитывать много социальных норм и правил. Кроме того, дети приобретают знания о мире благодаря процессу социального познания. Последнее включает в себя мысли, знания и предположения о социальном устройстве мира.

В процессе взросления дети приобретают моральное суждение, которое представляет собой не просто механическое заучивание социальных норм, а собственные представления о справедливости, добре и морали. Проблема нравственного воспитания волновала с античных времен таких ученых, как Сократ, Платон, Аристотель и Сенека. Различные подходы к нравственному воспитанию излагали в своих работах Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Гербарт, А.С. Макаренко.

В младшем школьном возрасте особое значение приобретает дружба, которая оказывает с каждым годом все возрастающее влияние на личностное и социальное развитие ребенка.

В начале обучения группа одноклассников относительно неформальна. Сами дети стихийно объединяются в разные по численности группы, состав которых не постоянен и они не имеют своих внутренних четких правил. Образование таких групп происходит быстро, спонтанно, дети объединяют-

ся для совместных игр, позже такие группы уже объединяются по интересам.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Как указывал Л.С. Выготский: «История культурного развития подводит ребенка к результату, который может быть определен “как социогенез высших форм поведения”» [14]. Только в недрах коллективной жизни возникает индивидуальное поведение. Начало учебы по-новому определяет отношения ребенка с окружающими его людьми – взрослыми и сверстниками. В сфере взаимоотношений «ребенок – взрослый» помимо привычных отношений с родителями возникает новое общение «ребенок – учитель», в котором ребенку предъявляются уже общественные требования к его поведению.

Естественная потребность нормально развивающегося ребенка заключается в желании им познать окружающую его действительность предметного мира, человеческих отношений и, кроме всего прочего, потребность в познании самого себя. В этом же возрасте дети приобретают навыки рефлексии, направленной на осмысление действий других людей и своих собственных.

Большинство детей адекватно реагирует на изменение своего социального положения, переход от существования, свободного от постоянных обязанностей, к обязательной, общественно значимой деятельности – учению. Такое правильное восприятие своего положения и своих обязанностей помогает большинству детей удовлетворять свои притязания на признание со стороны значимых взрослых – родителей и учителя.

Гораздо большее значение, чем раньше, в жизни младшего школьника начинает иметь общение, самые его разные виды и формы. В этом возрасте дети вступают в весьма сложные взаимоотношения друг с другом, здесь переплетаются приязнь к сверстнику и соперничество с ним же. Поэтому в школьной жизни притязание на признание сверстни-

ков проявляется двояко: с одной стороны, быть как все, а с другой – быть лучше, чем все [21].

Стремление быть как все возникает из-за того, что дети учатся и овладевают новыми умениями, знаниями и навыками, учитель в это время контролирует весь класс и побуждает следовать определенному образцу. Этому же способствуют правила поведения, предъявляемые ко всему классу, одинаковые для всех. Ребенок еще далеко не во всех ситуациях может самостоятельно выбрать линию поведения.

Стремление быть лучше, чем все проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, решить задачу и пр., ребенок хочет утвердиться среди сверстников.

Индивидуальная заинтересованность в том, чтобы быть достойным самоуважения и уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости соответствовать положительному нравственному эталону, принятому в данном обществе. И когда эта потребность приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.

Новые грани чувств ребенка младшего школьного возраста развиваются прежде всего внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности. Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, рассматривая иллюстрации к ним, ребенок учится эмоционально-ценностному отношению к окружающей действительности. Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более сложными и разнообразными становятся его чувства. Проблемами общения и эмоций занимались многие известные ученые, такие как Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Р.В. Овчарова, И.Г. Малкина-Пых, Н.Л. Кряжева и пр.

Большие изменения происходят в младшем школьном возрасте в отношениях детей друг к другу. В этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определять-

ся направленность личности, происходит довольно интенсивное усвоение нравственных требований, предъявляемых не только учителями, но и товарищами, появляются новые нравственные чувства и потребности.

Решающее значение для развития личности ребенка младшего школьного возраста имеет то, что вместе с поступлением в школу он вступает и в коллектив сверстников. Общая учебная деятельность создает у школьников и общую учебную целеустремленность.

В связи с этим у детей младшего школьного возраста появляется общественная направленность личности, заинтересованность делами других детей, делами класса. Вначале эта направленность выражается лишь в стремлении ребенка к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать то, что делают другие. Позже в процессе воспитания эта направленность приобретает более осмысленные и произвольные формы.

Условия, обеспечивающие эффективную совместную деятельность в детском коллективе, должны быть следующими: каждый член коллектива может активно участвовать во всех делах; ребенок должен получать богатый и разнообразный опыт общения и совместной деятельности; использование в коллективе таких норм и правил взаимодействия, которые интересы личностного развития детей ставят на первый план; в практической деятельности детских коллективов воссоздается та социальная реальность, с которой дети, став взрослыми, обязательно столкнутся; выявление задатков ребенка и превращение их в способности.

Необходимо позаботиться о том, чтобы в нее вошли групповые дела, связанные в решением наиболее сложных жизненных проблем. В их число должны обязательно войти те виды совместной деятельности детей, в которых решаются проблемы нравственного, политического, экономического и культурного характера.

Вступая в общение и взаимодействие внутри какой-либо группы, дети обнаруживают свои отношения друг к другу, которые основываются на различных связях.

Поступление ребенка в школу знаменует собой не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста человека. В той или иной степени проблема мотивации, ее природы и воспитания освещена в работах таких известных ученых, как Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова (системный подход), В.А. Сластенина, З.И. Равкина (аксиологический подход), Л.С. Выготский, А.В. Петровский (принцип развития) и др.

В младшем школьном возрасте складываются основные мотивы – достижения успеха и избегания неудач, влияние которых на дальнейшее формирование личности и характера весьма велико. Процесс формирования и закрепления этих мотивов сопровождает весь период обучения в младшей школе, у педагога есть возможность повлиять на него. Такой работе способствует и безграничное доверие ребенка к взрослым, подчинение и подражание им. Ребенок очень восприимчив к оценкам, которые ему дают значимые взрослые, а это напрямую связано с таким важным личностным образованием, закрепляющимся в младшем школьном возрасте, как самооценка. У детей этого возраста встречаются самые разные типы самооценки – адекватная, завышенная, заниженная.

В этом возрасте сознательный контроль ребенком своих собственных действий достигает такого уровня, что дети уже могут управлять своим поведением на основе принятого решения, намерения, долгосрочной поставленной цели.

Что касается уровня притязаний ребенка, то он может зависеть не только от успехов в учебной или какой-либо другой деятельности, но и от положения, занимаемого ребенком в обществе сверстников.

Закрепление мотива достижения успеха и его укрепление зависят от осознания ребенком своих возможностей, способностей, различение того и другого и укрепление на этой основе веры в свои успехи. Это находит отражение и в межличностных отношениях ребенка. Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению, к тому, чтобы получить подтверждение своего достоинства со стороны других людей.

Мотив избегания неудач является нежелательным новообразованием, так как приводит к неадекватной – заниженной или завышенной самооценке, переоценке или недооценке ребенком своих возможностей. Также этот мотив может привести к неправильному целеполаганию, что в свою очередь может явиться причиной неправильного жизненного выбора.

Такой мотив формируется у ребенка как следствие повышенной тревожности, неудовлетворенности своим положением среди сверстников, излишнего давления со стороны взрослых, игнорирования значимыми взрослыми и пр.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельности, контроль и другие учебные действия постепенно становятся достоянием ребенка, и он психологически входит в учебную деятельность. В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помогает ребенку не только передохнуть и научиться отличать игровую деятельность от учебной.

Учебная деятельность требует развития высших психических функций – памяти, внимания, воображения, под развитием понимается научение ребенка произвольному управлению этими функциями. Данные функции в младшем школьном возрасте становятся самостоятельными, ребенок уже владеет небольшим арсеналом средств, позволяющих ему концентрировать внимание на изучаемом объекте, сохранять в памяти материалы урока.

Развитие мотивационной сферы общения в детстве ведет к дифференциации видов общения и расширяет возможности для воспитания личности. В этот период заново перестраивается мотивационно-потребностная сфера, что полностью меняет притязание на признание. Учебная деятельность становится во главу угла в притязаниях на признание.

Параллельно с мотивацией и под ее влиянием в младшем школьном возрасте совершенствуются два личностных качества ребенка – трудолюбие и самостоятельность. Трудолюбие возникает как следствие неоднократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении ребенком поощрения за это.

Каждый из четырех видов деятельности, характерных для ребенка младшего школьного возраста – учение, общение, игра и труд, оказывает специфическое воздействие на его развитие. Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие будет односторонним и неполным.

Весьма благотворно на развитии детей младшего школьного возраста сказываются любые виды творческой деятельности. Вовлечение в совместную групповую творческую деятельность помогает детям приобрести и развить навыки общения, совместной деятельности, а также способствует их творческому развитию.

В младшем школьном возрасте ребенок начинает понимать свою индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Школьник очень четко понимает, что он обязан учиться, и в процессе обучения изменить себя, присваивая коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время ребенок этого возраста знает о своем отличии от других, он переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердиться среди взрослых и сверстников. Само-

сознание ребенка интенсивно развивается, а его структура наполняется новыми ценностными ориентациями.

Для большинства детей время, когда они поступают в школу, – это время, когда они радикально меняют образ жизни, приступая к новой обязательной деятельности, и более полно развивают ранее сложившиеся формы поведения. Это период приобретения новых и усовершенствования старых навыков.

Учебная деятельность ребенка развивается также постепенно, как и опыт вхождения в нее. Младший школьник учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний. В связи с этим основная задача младшей школы – это научить детей учиться так, чтобы эта деятельность превратилась в последующем в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, ищет способы ее решения и получает определенный результат, осуществляет контроль и оценку своей деятельности.

Существует взаимосвязь и преемственность в развитии и укреплении характера в различных видах деятельности. Она заключается в том, что проявление характера в более сложном и трудном виде деятельности, которое возникает по мере взросления ребенка, происходит тогда, когда соответствующая черта характера уже проявилась и закрепились на генетически более ранней стадии в более простых видах деятельности.

Именно нравственное воспитание, которое можно трактовать как заботу государства и общества о своем прогрессе в виде созидательного развития младших поколений, становится сейчас особенно важной задачей современной образовательной системы. В процессе нравственного воспитания должны быть созданы условия, содействующие личностному росту человека, социальной компетентности, конкурентоспособности, выживанию в обществе. Нравственное воспитание являет собой систему целенаправленного влияния общества

на ребенка, детские микрогруппы. Само по себе такое воспитание – это достаточно устойчивая совокупность ценностей и норм.

И поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно, какое огромное значение приобретает нравственное воспитание. Многие общественные деятели, писатели и педагоги с давних времен считали, что нравственное воспитание не только оказывает решающее влияние на формирование положительных качеств личности, но и является главной задачей общества. Проблематике нравственного воспитания посвятили свои работы советские и зарубежные ученые Ю.Е. Алешина, А.С. Спиваковский, М. Боуэн, Е.Г. Силяева.

Ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках. В формировании личности ребенка, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения [22].

Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и ставились с давних времен. И.Г. Песталоцци, И. Гербарт, К.Д. Ушинский и др. уделяли большое внимание воспитанию нравственных начал в ребенке. Не без оснований, считая эту задачу первоочередной не только в воспитании, но и в обучении детей.

Осмысливая сущность нравственности личности, следует иметь в виду, что в качестве синонима этого понятия, как уже отмечалось выше, зачастую употребляется термин *мораль*.

Но эти понятия необходимо различать. Под моралью в этике обычно понимают систему выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к лично-

сти в различных сферах жизни и деятельности. Нравственность человека трактуется как совокупность его сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Формирование нравственности или нравственной воспитанности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и как их неуклонное соблюдение.

Моральные нормы, правила и требования к поведению личности есть выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми.

Мораль общества охватывает большое многообразие этих отношений. Это и отношение к своей стране, понимание моральных и духовных ценностей, стремление к справедливости, демократии, нетерпимость к национальной и расовой неприязни, отношение к труду, отношение к общественному достоянию и материальным ценностям, отношение к людям, забота о семье и воспитании детей, отношение к себе, высокое сознание общественного долга, чувство собственного достоинства.

Так какого же человека можно считать нравственным и в чем, собственно говоря, проявляется настоящая сущность нравственности вообще? Исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы правила не благодаря внешним общественным стимулам или принуждению, а в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благородству и глубокого понимания их необходимости.

Нравственным нужно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения. Нравственность – это внутренний категорический императив личности, в каче-

стве побудительных сил которого выступают ее здоровые общественные потребности и связанные с ними знания, взгляды, убеждения и идеалы.

В этом смысле нравственность личности органически связана с ее моральными чувствами, с ее совестью, с постоянной оценкой своего поведения и стремлением к искреннему раскаянию в тех случаях, когда допущены нарушения моральных принципов. Совесть и раскаяние личности в своих аморальных поступках – сильнейшие стимулы ее нравственного развития и самосовершенствования.

Воспитание – вторая после научения сторона социализации ребенка, приобретения им человеческого жизненного опыта. Оно начинается с определения его целей, главной задачей воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, обладающей теми качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Они-то в первую очередь и определяют собой цели воспитания на всех этапах социальной истории. Такие цели связаны с понятиями добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе. Также непреходящими являются такие ценности, как духовность, свобода, ответственность личности за то, что с ней происходит и вокруг нее, порядочность, скромность, человечность, доброта, отсутствие корысти.

Нравственные основы детских взаимоотношений с возрастом развиваются. Логика их преобразования может быть описана в концепции развития детской морали по Л. Колбергу [21]. На начальном этапе морального развития ребенок, которому свойственна так называемая доконвенциональная мораль, нормы и правила должны детям разъясняться. В младшем школьном возрасте допустимо переходить к построению межличностных отношений на базе конвенциональной морали. Проблемам общения и воспитания его культуры посвятили свои работы А.Г. Рузская, П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская и др.

Кроме чувства ответственности, очень важным чувством, приобретаемым младшим школьником, является чувство сопереживания другому человеку. Появление такого чувства уже говорит о более глубокой социализации личности ребенка. Сопереживанию ребенок учится через подражание внешним эффектам этого чувства и подражанию поступкам, сопровождающим это чувство. Подражание осуществляется через копирование чувств и действий другого человека.

К деловым взаимоотношениям в детских коллективах относятся руководство, подчинение, распределение обязанностей, координация действий, составление планов и программ, их обсуждение и реализация, подведение итогов, оказание помощи и пр. В каждом подвиде деловых отношений формируется и развивается то или иное социально значимое нравственное личностное качества или группа таких качеств.

В младшем школьном возрасте можно переходить к совместному планированию как более развитой и сложной форме деловых отношений.

Управление деловыми взаимоотношениями детей в процессе их индивидуального развития постепенно охватывает разные сферы деятельности детей. Это одно из направлений в развитии у них умения работать вместе с другими людьми. Необходимо постепенно переходить от внешней организации и контроля деятельности младших школьников к самоуправлению и самоконтролю в детском коллективе.

Личные взаимоотношения детей, их развитие и руководство детскими коллективами имеют свою логику. Поскольку главной задачей развития отношений становится укрепление и обогащение их нравственной основы, то задача педагога сводится к тому, чтобы в виде нормативов и образцов задавать и действительно поддерживать необходимые нормы нравственности, реализуя их в системе детских групповых межличностных отношений. Важнейшими из них являются порядочность, доброта, ответственность, сочувствие, готовность прийти на помощь.

Существуют характеристики межличностных отношений в группе, позволяющие также судить об уровне ее развития.

Внутригрупповая идентификация — это особый характер мотивации поступков, когда каждый член группы относится к другим членам группы, как к самому себе, и к себе, как ко всем другим в своем сообществе. Во внутригрупповой идентификации противопоставление «я» и «они» снимается понятием «мы». Гуманность, забота о товарище, требовательность к нему — норма таких взаимоотношений. Так возникает психологический климат, благоприятный для развития личности [22].

Сплоченность группы как ценностно-ориентационное единство — это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом.

Сплоченная группа способна легче справляться с трудностями, дружно работать, создавать наиболее благоприятные возможности для развития личности каждого, сохраняться как целое в различных, в том числе неблагоприятных, условиях. Ценностно-ориентационное единство группы, как показатель ее сплоченности, отнюдь не предполагает совпадения оценок и позиций членов группы во всех отношениях, нивелировку личности в группе, например, в сфере вкусов, эстетических ценностей, читательских интересов и т.д. Разносторонняя и сколь угодно пестрая картина этих ориентаций не препятствует сохранению сплоченности группы.

Возложение и принятие ответственности — этот феномен проявляется в признании правомерности возможных социальных санкций в форме одобрения или наказания за успех или неудачи в совместной деятельности по отношению к себе или к другим лицам в группе.

Немаловажное значение для успешной работы как всего класса, так и отдельных детей в нем имеют сложившиеся личные взаимоотношения одноклассников. Взаимные симпатии и антипатии, интенсивность и эмоциональная окраска межличностных контактов, другие формы взаимодействия и взаимоотношений по-разному сказываются на эффективности групповой работы класса.

Ребенок, посещающий школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Он чувствует, что его обязанности изменились, свобода, пусть и относительная, дошкольного детства осталась в прошлом. Ее заменили отношения зависимости и подчинения новым правилам жизни. Необходимость воздерживаться от импульсивных желаний и обязательная самоорганизация, становящаяся отныне нормой жизни, вызывают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности себя от близких.

Именно усваиваемые и используемые ребенком средства эффективного общения в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей. Общение становится для младшего школьника особой школой социальных отношений. Ребенок открывает для себя различные стили общения, пока этот процесс идет неосознанно, но все социальные знания, приобретенные человеком в младшем школьном возрасте, станут залогом его будущего успешного отношения с окружающими.

Чувства, возникающие у детей по отношению к другим людям, легко переносятся ими на действующих персонажей сказок, и наоборот, чувства, вызванные сказкой, потом легко переносятся на реальных людей.

Далее предлагается рассмотреть педагогические аспекты русской народной сказки. Привлекательность сказки для педагогов можно объяснить, во-первых, тем, что ребенок воспринимает ее на трех уровнях: эмоциональном, нравственном и подсознательном. А это обеспечивает максималь-

ный эффект от воспитательного воздействия по следующим направлениям – нравственного и эмоционального воспитания, глубины воздействия и прочности усвоения полученных знаний.

А во-вторых, ее универсальностью, которая проявляется в пластичности сказки. При работе с этими произведениями устного народного творчества ребенок всегда может дополнить рассказ, сократить его, изменить ход повествования, соединить две сказки в одну и т.д. При любых видах работы со сказкой, будь то рисование персонажей, лепка, инсценировка, пересказ и пр., ребенок эмоционально включен в происходящее и тем самым получает новый опыт переживаний и чувств. А также он аккумулирует положительный эмоциональный заряд.

При этом сказка как бы оберегает ребенка от эмоциональной перегрузки, помогает отреагировать последствия негативных переживаний. В это же время педагог получает исчерпывающую информацию об эмоциональном состоянии ребенка, его внутренних конфликтах, проблемах, которые его беспокоят. Таким образом, сказка является важнейшим диагностическим средством.

Помимо этого сказка привлекательна еще и тем, что она позволяет использовать широчайший арсенал вспомогательного инвентаря в работе – куклы самодельные и фабричного производства, костюмы, краски и т.п. Все это способствует развитию детского творчества, воображения.

Посредством сказки и различных видов работы с ней педагог передает детям социальный, эмоциональный и нравственный опыт, накопленный поколениями предков. Вооружая малыша разнообразными способами решения жизненных и учебных задач, делая это в комфортной для ребенка атмосфере и доступными для его понимания средствами.

Сказка является произведением, относящимся к жанру фольклора. Слово «фольклор» в переводе с английского означает народная мудрость. Сказка отражает мировоззрение

народа, его отношение к действительности, мечты о будущем. Это эпическое, преимущественно, прозаическое, художественное произведение, приключенческого, фантастического или анекдотического характера. Материал сказки – реальная действительность.

Свои исследования этнографии сказки посвятили такие ученые, как Л. Андреев, А.В. Ващенко, Е.Н. Елеонская, Е.Ф. Карский, И.Ф. Ковалев, И.С. Кон, Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Е.В. Субботский, Э. Эрикссон, М. Эрикссон и др.

Из всех фольклорных жанров сказка является наиболее структурированной и более всех других жанров подчиняющаяся определенным законам.

На протяжении истории первобытного общества процесс воспитания состоял в передаче навыков хозяйственной деятельности, в научении способам сохранить жизнь себе и своим соплеменникам. В это же время начинают зарождаться первые представления человека о могущественных силах природы, которые находят свое отражение в мифах и преданиях, передаваемых из уст в уста. В этих первых попытках человека передать накопленный опыт последующим поколениям отразилась и система взаимоотношений людей между собой в племени, возрастная иерархия, зачатки морали.

В условиях культурного прогресса менялись доступные и воспитательные средства. Средневековый горожанин или крестьянин Древней Руси, не имея надлежащего образования, передавал своим детям как навыки трудовой деятельности, так и секреты своего ремесла. Учил он их и народной эпической культуре, аккумулировавшей опыт прошлых поколений.

По мере развития человечества представления о природе, ее влияние на жизнь человека меняются, расширяется сфера деятельности человека. Так постепенно народные предания становились настоящими сборниками правил и норм поведения. Причем народ облакал их в простую и доходчивую форму, одновременно расцветивая свои рассказы раз-

личными небылицами и необычайными подробностями, цель которых не столько развлекательная, сколько иллюстративная. На ярких запоминающихся примерах слушателю демонстрировалось, что хорошо, что плохо, как себя вести, какие качества ценятся, а какие народ не приемлет. Так постепенно формировались нравственные идеалы целых народов.

Скорее всего и вернее всего было бы предположить, что жанр сказки возник на основе древних верований. Древние народы не имели сказок, но они имели мифы, отражающие их представления об окружающем мире и закономерностях жизни в нем.

Сказка, как повествовательная структура, выступая как универсальное культурное опосредствование категории времени, как присущее культуре одно из средств ее освоения, как одна из форм культурной коммуникации, была тесным образом связана с мифом и мифологическим сознанием. В.Я. Пропп показал, что «сказка сохранила следы исчезнувших форм социальной жизни», внутри которых и скрыты ее мотивы. «Сказка, хотя и несводима к религии, но тесно с ней связана» [111]. Давно замечено, что сказка имеет какую-то связь с областью культов, с религией.

Именно на таких сюжетах и строится волшебная сказка. Есть также и другой предположительный путь ее возникновения – это сопротивление общества сохранившимся в нем, но уже не нужным страшным обрядам принесения в жертву. Для этого народом создается волшебная сказка о том, что змей украл царевну, но не съел ее, а полонил и увез к себе в замок.

Богатейшие образы, темы, мотивы, формы народного творчества возникают в сложном единстве индивидуального, как правило, анонимного, творчества и коллективного художественного сознания. Народ веками отбирает, совершенствует и обогащает найденные отдельными авторами решения.

Таким образом, сказка, опираясь на различные элементы культуры, отражала многовековую мудрость народа, не-

навязчиво, поэтично, простым языком передавая свои принципы и идеалы последующим поколениям.

Подобная практика воспитания является наиболее естественной и потому быстро и точно достигает цели – воспитания нравственного человека. Помимо того, сказки – это уникальный инструмент для развития творческого потенциала ребенка. Они благодаря своему поэтичному языку, ярко расцвеченному всякого рода метафорами и волшебством, позволяют ребенку попасть в бескрайний мир фантазии и начать творить в нем. А взрослым такое творчество ребенка, свободное от каких-либо внутренних и внешних ограничений, предоставляет широчайшие возможности для воспитательной и развивающей работы. Сказка тем хороша, что ребенок воспринимает ее по-особому. А традиции и каноны сказкознания несут в себе особый отпечаток тех времен.

Сказка представляет собой особую метафору. Буквально метафора – это перенос названия с одного предмета на другой на основании их сходства [25]. Однако лингвисты определяют метафору как семантическое явление, вызванное наложением на прямое значение слова добавочного смысла, который у этого слова становится главным в контексте художественного произведения. При этом прямое значение слова служит только основой для ассоциаций автора.

«Среди других тропов метафора занимает главное место, она позволяет создать емкий образ, основанный на ярких, зачастую неожиданных, смелых ассоциациях» [26].

Метафора широко используется как в религиозной, так и в художественной литературе. Ее как форму, позволяющую создать особое впечатление, придать повествованию особую красочность и одновременно простоту объяснения, издревле используют в воспитании подрастающих поколений.

Сказки также имеют свой особый символический язык, посредством которого уже на протяжении многих столетий человечество осуществляет воспитательную деятельность. Юнг считал, что сказки – это один из способов выразить или

воссоздать архетип, который вызывает в человеке эмоциональный отклик.

В начале XX века М. Эриксоном и Э. Росси была выдвинута теория, которая получила широкое распространение. Суть ее заключается в том, что между метафорой и работой правого полушария существует прямая связь. Как известно, эта часть головного мозга отвечает за эмоциональную и образную стороны мышления. А метафора и есть образ и эмоция, таким образом, используя первую, мы можем воздействовать напрямую на правое полушарие и проникать в бессознательное ребенка.

Позднее на основании этой гипотезы Р. Бендлер и Д. Гриндер вывели свою теорию о воздействии метафоры на человека, заключающуюся в принципе триады:

1. Метафора представляет собой поверхностную структуру значения, непосредственно выраженную в словах рассказчика.

2. Поверхностная структура приводит в действие ассоциированную с ней глубинную структуру значения, косвенно соотношенную со слушателем.

3. Что в свою очередь приводит в действие возвращенную глубинную структуру значения, непосредственно относящуюся к слушателю.

Таким образом устанавливается личностная связь слушателя с метафорой, рассказ взаимодействует с его внутренним миром. Работа со сказкой пробуждает детское воображение – его внутренний мир, естественный для ребенка процесс, при помощи которого он учится и познает окружающий мир, наполняет его смыслом. Ребенку, согласно теории Пирса, свойственны два вида игры воображения – подражание (ребенок воспроизводит действия избранного им персонажа) и игра «понарошку» (символическая игра, когда некий предмет превращается в нечто далекое от его первоначального назначения). Оба эти вида работы мы будем использовать в своей работе, дети будут преображаться в сказочных героев

и воспроизводить их действия или менять их и т.п. А также предметы и персонажи сказок будут по велению детей менять свое назначение, некоторые отдельные качества и становиться тем, чем изначально не являлись.

Сама структура сказки, канва ее, смена событий в ней – это не случайная последовательность, это четко выверенная веками и поколениями схема, позволяющая наиболее эффективно завладеть вниманием ребенка, как можно глубже вовлечь его в событийный ряд, сделать фактически соучастником событий. Метафорический язык сказки делает ее яркой, давая простор детскому воображению. Наши предки интуитивно вычислили эту особенность детского восприятия при создании своих уникальных произведений. Именно поэтому сказка так близка маленьким слушателям, они воспринимают ее легко, без особых усилий, этот процесс является для них естественным, можно даже сказать необходимым. Это наиболее эффективный способ знакомства и изучения моральных норм и принципов, культурных традиций своего народа. Помимо этого сказка в легкой и увлекательной манере знакомит детей с разнообразием культур других народов. Даже какие-то на первый взгляд непонятные для маленьких представителей одного народа культурные традиции другого народа очень легко понимаются младшими школьниками при знакомстве с его сказками. Такое изучение культурного наследия других народов способствует воспитанию, развитию и закреплению толерантности как устойчивой черты личности.

Выбор именно русской сказки как средства воспитательной работы с данной возрастной категорией представляется вполне обоснованным, поскольку использование русской сказки в современной школе носит фрагментарный (во внеурочной деятельности) и спорадический характер, отсутствует методика системного ее применения.

Вышесказанное позволяет заключить, что педагогический потенциал русской народной сказки не до конца изучен

современной педагогической наукой, а использование ее в педагогической практике носит несистематический характер.

О необходимости использования сказочного материала в процессе воспитания детей младшего школьного возраста говорили как великие педагоги прошлого – Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, так и наш современник – Г.Н. Волков.

Исходя из вышесказанного, проблема психолого-педагогического анализа сказки может быть определена в следующих аспектах: каким образом средствами сказки, как одного из важнейших элементов народной культуры, можно разрешить обозначенные выше педагогические проблемы. Важно также выявить условия продуктивной воспитательной деятельности педагога при опоре его на «педагогику сказки». В этой связи постараемся очертить психолого-методические и педагогические контуры и допущения применения сказки в воспитательном процессе. Для достижения этой задачи по меньшей мере необходимо уяснить место сказки как воспитательного средства в педагогической практике.

Представляется необходимым заметить, что использование сказки в учебно-воспитательном процессе эффективно при условии, если:

- в образовательном пространстве создаются благоприятные условия для развития и общения младших школьников, освоения ими в наиболее естественной и комфортной для них форме способов продуктивного взаимодействия в коллективе, формирования толерантности, усвоения детьми младшего школьного возраста культурных норм и ценностей современного общества;

- процесс воспитания проходит с учетом возрастных особенностей младших школьников.

Приоритетными направлениями работы считаются развитие навыков сотрудничества в процессе совместной творческой деятельности, стимулирование творческой активности детей, формирование чувства эмпатии, приобретение навыков преодоления стрессовых и конфликтных ситуаций.

В контексте исследования представленной проблемы интересна и значима оценка культурно-воспитательных функций сказки, поскольку вопросы воспитания последующих поколений решались на протяжении всего существования человечества.

К сожалению, сегодня, педагогический потенциал сказки в школе используется мало. И даже когда педагоги пытаются включить работу со сказкой в свой арсенал, приходится констатировать, что подход их остается весьма узконаправленным. По-прежнему звучат сухие вопросы «А как зовут главного героя?», «А куда он отправился?» и тому подобное при последующем обсуждении сказки. Такие вопросы, как отмечала Л.И. Беленькая еще в 1960-х гг. прошлого века, никак не способствуют творческому развитию ребенка, более того, они «убивают» живой, неподдельный интерес ребенка к этим произведениям [10].

Обозначенный формальный подход к сказке только как к средству обучения в лучшем случае может способствовать только хорошему запоминанию самой сюжетной линии, но никак не творческой личностной обработке ребенком сказочной информации, осмыслению и пониманию того, что хотел сказать этим произведением его создатель.

Сказка дает детям раскрепощение и в то же время учит их жизненной мудрости, отфильтрованной, тщательно собранной и бережно сохраненной народом, пронесенной им через века, выверенной до последнего слова. Легко и ненавязчиво в метафоричной манере сказка ведет младшего школьника за собой, уча при этом добру, стойкости, правде, дружбе, показывая, насколько уродливы зло, предательство, жадность. Сказка противопоставляет эти понятия друг другу явно, без каких-либо полутонов, а это особенно важно, учитывая особенности восприятия младших школьников. В этом возрасте они уже способны воспринимать достаточно большой объем информации, но он должен быть ярким, акцентированным, удобным для запоминания и осмысления. В этом

смысле сказка с ее особым языком и образностью уникальна, она настолько специфична именно для детского восприятия, что педагогам даже не нужно прикладывать особых усилий, чтобы увлечь ребят.

Сказка незаменима при объяснении сложных нюансов человеческих взаимоотношений, она просто и красочно рассказывает про самые сложные вещи, и важно, что дети запоминают такое объяснение, усваивая его прочно и навсегда.

В руках педагога находится мощнейшее воспитательное средство, воздействующее не только на разум, но и на подсознание маленького человека. Сказка как культурный жанр, впитавший в себя мифологические, этические, религиозные представления различных эпох, а уникальность метафоричности языка незаменима в воспитательном процессе.

Сказка является частью народной педагогической системы. Это исторически сложившийся опыт воспитания и обучения детей. Народная педагогика имеет в своей основе идеал и средства его формирования. Идеал же представлен в сказках, пословицах и поговорках, в традициях.

Народная педагогика учитывает и тот факт, что поступки и деятельность людей ограничиваются определенными запретами, способствующими сохранению и развитию человеческого общества и его взаимоотношений с окружающей средой. Это выражено в поэтических описаниях родной природы, прославления своей Родины, осуждении предательства, трусости, уклонения от исполнения своего долга. Особое значение придается воспитанию доброты и любви к людям, трудолюбия. Добрый человек обязательно должен быть скромным, кротким, миротворцем, не осуждающим других. Он никогда не будет лодырем, лежебокой, бездельником. Народ всегда высмеивал таких персонажей.

Но все-таки одним из важнейших условий воспитания в народной педагогике считается доброе, уважительное отношение к ребенку, т.е. гуманистический подход.

К числу общих закономерностей и характеристик народных педагогических систем Г.Н. Волков относит «наличие идеала личности, зафиксированного в фольклоре, единство естественного механизма развития народных педагогик, общность факторов воспитания, общинно-групповой и гуманистически направленный характер обучения и воспитания» [13].

В основу построения методики учебно-воспитательного процесса, с использованием русской народной сказки следует положить идеал личности как цель воспитания. Этот идеал органически включается в систему современных социальных целей и выполняет по отношению к воспитательным системам роль программы воспитания и критерия эффективности данного процесса.

Нам представляется целесообразным использование в современной педагогике опыта воспитания русского народа еще и потому, что таковой опыт у нашего народа весьма велик и разнообразен и вместе с тем он отвечает всем современным требованиям к качествам формируемой личности и системе средств ее воспитания и обучения. Этот уникальный педагогический опыт нашего народа является частью общей для всего человечества народной мудрости, системы общечеловеческих ценностей, проверенных веками.

Сказка является важнейшим элементом народной педагогики. Во всем многообразии устного народного творчества именно она наиболее уникальна и универсальна. В сказках выражаются морально-этические нормы, поэтому очень важно, чтобы ребенок не только слушал ту или иную сказку, но и осознавал ее идею, вдумывался в подробности происходящего.

Произведения устного народного творчества созданы «всем народом, как одним нравственным лицом». Благодаря этому народную поэзию пронизывает коллективное начало. Оно присутствует не только внешне, но и внутренне – в самой народно-поэтической системе, в характере обобщения

действительности, в образах. Сказки – своего рода нравственный кодекс народа, их героика – это хотя и воображаемые, но примеры истинного поведения человека. В сказках нашел свое отражение удел честного, умеющего постоять за своё достоинство человека. Образы народных героев выражают лучшие черты русского национального характера. Так, сказки учат детей не поддаваться под дурное влияние, не опускать руки при возникновении трудностей, смело сражаться с неприятностями.

Сказка является ровесницей человечества. Никто из исследователей не берется сказать, сколько точно тысячелетий существует этот жанр. Благодаря своему долголетию сказка понимаема абсолютно всеми. Она без каких-либо затруднений путешествует от народа к народу и сквозь тысячелетия. Это обусловлено тем, что сказка содержит незыблемые человеческие ценности, которые она передает простым, доступным для понимания человека любого возраста и социального положения языком, она метафорична, легка, ярка и поэтична, она легко передает, а слушатель воспринимает опыт и мудрость предков. С давних времен люди использовали сказки, мифы и притчи в воспитательных целях. В них и посредством них передавались и закреплялись нравственные ценности, правила поведения.

Мораль в сказках определяется представлениями человечества о Добре и Зле, об идеалах, что воплощается в образах положительных героев.

Великие русские педагоги К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский отмечали особую воспитательную значимость сказки. Она увлекает яркими образами, которые созвучны внутренним ожиданиям ребенка, при помощи сказки создается положительный эмоциональный фон, укрепляет оптимистическое восприятие мира. Сказка помогает понять, что хорошо, а что плохо, учит различать добро и зло, верить в справедливость. Она раскрывает существенные явления и закономерности действительности, обогащая социальный

опыт ребенка. Сказка воспитывает эстетическое отношение к природе, человеку, труду, социальной действительности.

Основная особенность детства – это стремление к новому, яркому, необычному, умение удивляться, склонность к преувеличениям, мечтательность, эмоциональная отзывчивость, потребность в сопереживании и деятельном добре. Все это есть в сказке, этим она привлекает ребенка, сказка говорит с ним на понятном ему языке, смотрит на действительность его глазами. Поэтому по силе воздействия на чувства и воображение ребенка сказке нет равных.

Интерес к сказке, ее изучению и собиранию в России резко возрастает в конце XVII века, и постепенно изучение ее становится предметом профессионального самостоятельного научного направления. Собираением, обработкой и изданием сказок в свое время занимались А.С. Пушкин, В.А. Жуковский, В.Г. Белинский и В.И. Даль. Неоценимый вклад в собирание сказок и их анализ внес А.Н. Афанасьев. Именно его сборник русских народных сказок мы используем в своей работе с младшими школьниками.

В своей работе пользуемся классификацией сказки, предложенной В.Я. Проппом: волшебные, новеллистические, кумулятивные, сказки о животных и волшебные [25].

Новеллистические сказки – это реалистичные, бытовые сказки. Персонажи в них реальные люди. Характер реализма таких сказок определяется способом передачи и стилем. Они представляют собой краткие занимательные рассказы, в них широко представлен быт крестьян. Само это сочетание бытового фона с фантастичностью происходящего в сказке действия создает тот самый неподражаемый комизм, присущий новеллистическим сказкам.

Следующий вид сказок – кумулятивные. Они немногочисленны. Основной композиционный прием кумулятивной сказки состоит в каком-либо многократном, всенарастающем повторении одних и тех же действий, пока повествование не

обрывается или же не расплетается в обратном, убывающем порядке.

Это преимущественно детские сказки, они яркие, красочные, изобилуют острыми рифмами, дети хорошо их запоминают, очень любят разыгрывать сценки из них. В нашей работе мы используем их в игровых ситуациях, для создания атмосферы благожелательности и взаимопонимания в группе, решения конфликтных ситуаций.

Следующий вид сказок – сказки о животных. Эти сказки выделяются не по признаку их структуры, а потому, что главными действующими лицами в них выступают животные.

Мы, под сказками о животных понимаем сказки, «в которых животное основной субъект или объект повествования» [22]. К сказкам о животных мы также относятся и такие, в которых люди и животные выступают на равных.

Сила этих сказок необыкновенно велика, в них находит отражение не животная, а человеческая жизнь, со всей гаммой человеческих переживаний и чувств, равно как и реалистическое изображение быта. Эти сказки относят к разряду детских сказок.

«Волшебная сказка это наиболее прекрасный вид народной художественной прозы. Эта сказка пронизана высокими идеалами, стремлением к чему-то возвышенному», – так сказал об этом виде сказки В.Я. Пропп [26].

Волшебная сказка обладает настолько ярко выраженным характером, она настолько отличается от всех других видов сказок, что была выделена раньше всех остальных видов сказок еще А.Н. Афанасьевым при его попытке классифицировать русские народные сказки. Этот тип отличается характерными сюжетами и мотивами. Сюжеты построены таким образом, что персонажи или предметы, им принадлежащие, обладают волшебными свойствами, при помощи которых и совершаются добрые дела и в конечном счете побеждается Зло.

Волшебные сказки обладают достаточно устойчивым композиционным строением, именно по этому признаку они и выделяются из всего многообразия сказок.

Бесспорным достоянием этого жанра являются его язык и стиль. Их своеобразие состоит в насыщенности различными формулами, причем многие из них имеют весьма древнее происхождение, возможно ритуальное. Кроме того, язык волшебной сказки изобилует утробениями. Это связано, видимо, с желанием увеличить интенсивность повествования. И замечательность таких утробений в том, что именно они делают язык сказки таким понятным детям, упрощая тем самым работу с ними. Дело в том, что дети именно так выражают эмоциональное напряжение в своих рассказах – путем многократных повторений.

Из века в век шло становление и развитие народной культуры, а вместе с ней и народной педагогики. Последняя включает в себя, по Г.Н. Волкову: совокупность системы знаний об идеале человека как цели воспитания, совокупность идей, позволяющих осуществлять обучение и воспитание детей, средства и факторы обучения и воспитания, включающие все элементы народной культуры.

Таким образом, народ создал целостную систему обучения и воспитания с учетом специфических особенностей нации. Подобные рекомендации, наставления, поучения, своды нравственных норм и правил есть у всех народов земли. Они близки по смыслу, по формулировкам друг к другу, что доказывает наличие общих закономерностей в развитии народных культур и, в частности, тех областей, которые относятся к обучению и воспитанию подрастающих поколений: от раскрытия идеала личности до способов и правил организации воспитательных процессов.

Стремясь пробудить в детях лучшие чувства, уберечь их от черствости, эгоизма, равнодушия, народ красочно рисовал в сказках борьбу могущественных сил Зла с силой Добра, представленной чаще всего в образе обыкновенного че-

ловека. Целям нравственного воспитания служат и сказки, в которых осмеиваются человеческие пороки, например, злоба, заносчивость, трусливость, глупость. Сказки привлекают внимание детей к природным явлениям, к особенностям внешнего вида птиц, зверей и насекомых. Такие сказки приучают к образному восприятию богатства и многообразия окружающего мира, воспитывают интерес к нему. Сами по себе фольклорные произведения способствуют активизации воспитательного процесса, делают его увлекательным и естественным.

Одной из задач педагогов является построение учебно-воспитательного процесса, целью которого будет формирование национального самосознания, развитие у ребенка системы общечеловеческих ценностей, понимания своей роли, роли народа и этноса в мировом историческом процессе.

Необходимость именно такого подхода в педагогике обусловлена реалиями современности, социальными и педагогическими факторами. К числу первых можно отнести рост национального самосознания, усиливающееся внимание к сохранению и развитию национальной культуры и языка, к возрождению народных традиций.

Сказка несет в себе культуру, мировоззрение, стиль взаимоотношений, ценности, моральные нормы своего народа. Через сказки обычно передается самое сокровенное и характерное для нации. Поэтому знакомство со сказками других народов поможет ребенку научиться понимать других людей.

Русская народная сказка всегда привлекала к себе не только необыкновенно интересными сюжетами, небывалыми приключениями героев, но и богатством и красочностью языка, которым ведется повествование.

Изучению сказки с позиций стилистики языка посвятили свои работы такие авторы, как В.В. Аникин, В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, Л.Г. Бараг, В.Г. Белинский, А.М. Горький, В.И. Даль, Н.А. Дмитриев, Ю.Г. Круглов, И.П. Лупанова,

Е.М. Мелетинский, С.И. Минц, А.И. Никифоров, Н.Е. Ончуков, В.Я. Пропп, Б. и Ю. Соколовы и др.

Неповторимость русской сказке придают стилистические особенности изложения, которые заключаются в образности языка сказки, живость, наглядность, красочность литературного изображения героев и антигероев, а также природы. Анализ используемых стилистических приемов в произведениях устного народного творчества позволяет выделить них практически все известные в современной лингвистике стилистические приемы. Именно с их помощью создается неповторимый и увлекательный мир сказки.

Необходимость особо остановиться на языке сказки возникает именно из-за его большой роли в создании особой сказочной реальности. Она имеет очень сильное воспитательное воздействие на детей. Именно благодаря создаваемому миру дети так восприимчивы к информации, изложенной в сказке. А язык помогает передать эту информацию не пресно, а в жанре увлекательного, юмористического и захватывающего рассказа. Такая форма помогает педагогу сделать воспитательное воздействие естественным, создать мотивацию у младшего школьника, о необходимости которой говорилось выше. Таким образом посредством языка достигается максимальный педагогический эффект.

Сказки лаконичны, можно даже сказать, конспективны, в повествовании нет ничего лишнего, утяжеляющего сюжет и отвлекающего слушателя или читателя от основной канвы повествования. Такая краткость, схематичность рассказа дает простор воображению, способствует развитию фантазии, облегчает восприятие сказки детьми. Особенно хорошо это иллюстрирует само начало сказки: «В некотором царстве, в некотором государстве, жил был старик со старухой, и не было у них сына». Казалось бы, одно предложение, но завязка введена полностью: описано место действия, персонажи и их проблема, а далее уже идет повествование.

По ходу повествования используются такие лексические приемы, как метафора, олицетворение, аллегория, метонимия, употребляется большое количество эпитетов, сравнений, гипербол и литот. Особое место занимает такой лексический прием, как антономасия, при использовании которого имя собственное употребляется в значении имени нарицательного. Уже давно в таком значении мы употребляем имена положительных героев Ивана-царевича или Ивана-дурака. Упоминаем мы в этом смысле и отрицательных героев Кощея Бессмертного, Бабу-Ягу в значении злодея. Для описания женской красоты и мудрости мы используем имена сказочных Елены Премудрой, Василисы Прекрасной. Для иллюстрации верности и дружбы мы также вводим сказочных персонажей Конька-горбунка, Серого Волка и пр.

Гипербола – образное преувеличение. Например, в сказке «Ведьма и Солнцева сестра» для того, чтобы описать масштабы беды, которая ждет Ивана-царевича после рождения сестры, конюх говорит ему: «...будет она страшная ведьма, съест и отца, и мать, и всех подначальных людей...». То есть негативный образ сестры явно преувеличивается для того, чтобы создать определенную атмосферу. Созданию атмосферы для понимания беды, которая случилась с молодым человеком, служит и такая гипербола: «...залился Иван-царевич горькими слезами...». Здесь стоит отметить что «залился горькими слезами» – это еще и так называемый общеязыковой перифраз, характерный для описания глубины горя в русских народных сказках. Использование этих двух гипербол помогает лаконично, но в то же время красочно и ярко живописать состояние Ивана после того, как он не может нигде найти себе приют.

Далее при описании того, что случилось с домом Ивана-царевича, используется гипербола «...посмотрит на свой дворец и видит, что все съедено, только стены одни остались...».

В сказке «Князь Данила – Говорила» при описании бегства царевны и дочери Бабы-Яги употребляются следующие метафоры: «выросла дубрава темная-темная, муха не пролетит» или «вырос тростник густой-густой, уж не проползет».

Также в русских народных сказках широко используется олицетворение. Звери в сказках умеют разговаривать, им присущи человеческие качества, они ведут образ жизни сходный с человеческим. Как говорилось выше, есть особый вид сказок, выделенный В.Я. Проппом, – сказки о животных, в которых основными или единственными действующими персонажами выступают животные.

В устном народном творчестве, особенно в сказках с персонажами-животными, часто встречается троп – аллегория. Так, например, за лисой закрепилось такое человеческое качество, как хитрость, сова умна, медведь неуклюж, заяц труслив.

Особо следует сказать о метафоре, используемой в русских народных сказках. В этом виде творчества она используется как непосредственно, так и по всему ходу повествования. Повествование уносит нас в сказочный мир при помощи устойчивого перифраза, характерного для русских народных сказок: «за тридевять земель», «в некотором царстве, в некотором государстве». Сюжетная линия принимает иногда самые неожиданные и драматические обороты, появляются герои и антигерои, которых нельзя встретить в обычной жизни. Однако события, происходящие в этом сказочном антураже, чувства, испытываемые героями, подлинны. Это любовь к ближнему, любовь к Родине, иллюстрируемая иногда через отношение «к малой букашке». Это и самоотверженность, верность данному слову и пр. А если говорить об отрицательных чувствах и действиях – это зависть, ревность, корысть и порождаемые ими обман, предательство, зло.

Сказка имеет специфический языковой стиль, для которого характерны напевность, повторы различных словосочетаний (жили-были, в некотором царстве, в тридевятом госу-

дарстве). Язык сказок очень красив: певуч и поэтичен, содержит много метафор, сравнений, а также метких и поучительных пословиц и поговорок. Например, «а я поднявши лытки, пойду опять на раздобытки» и пр. Известно, что многие русские сказки начинаются с зачина: «Жили-были», а кончаются приговоркой: «Стали жить-поживать и добра наживать». Да и самое рассказывание сказок предполагает использование особых лингвистических формул, вроде такой: «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается».

Таким образом, можно сказать, что русская народная сказка – это жанр, в котором используются все известные стилистические методы для придания образности, живости и красочности ее языку, а, следовательно, всему произведению в целом. Это связано, как нам кажется, с тем, что век сказки долог, она ведет свое начало с древних времен. За такой период этот жанр повидал много авторов, портрет которых слился в единый образ народа. При этом каждый из сказителей привносил в нее что-то индивидуальное, ход повествования менялся. Некоторые сказки до нас так и не дошли, их бытование прекратилось. Но дошедшее до нас богатство и неповторимость этого жанра устного народного творчества поистине поражают своей простотой и гениальностью.

Сказка в воспитании детей играет важную роль. Она позволяет обогащать духовный мир ребенка, воспитывать патриотизм, уважение к прошлому своего народа, изучать его традиции, способствует усвоению морально-нравственных норм поведения в обществе.

Она развивает устную речь ребенка, влияет на его духовное развитие, на его фантазию, учит определенным нравственным нормам. Показывает ребенку приемлемые формы поведения в обществе и развивает не только фантазию, но и смекалку. Используя сказку, мы приобщаем ребенка к народной культуре с самого детства, когда закладываются основы ценностно-нравственных отношений. Сказка является

уникальным средством для передачи народной мудрости и воспитания детей.

Особое внимание следует уделить рассмотрению ее нравственного аспекта. Это представляется важным и интересным потому, что именно вопросам нравственности и морали придается сейчас очень важное значение.

В научной литературе указывается, что мораль появилась на заре развития общества. Без взаимопомощи, без определенных обязанностей по отношению к роду человек не смог бы выстоять в борьбе с природой. Мораль выступает как регулятор взаимоотношений людей, которые, будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям.

В современном обществе в поддержании морали большую роль играют нравственные обычаи, привычки и традиции, которые культивируются в социуме. Люди давно заметили, что нравственность личности не может основываться только на ее моральной сознательности, она становится более прочной, когда соблюдение нравственных норм и правил приобретает характер привычных способов поведения и деятельности. Подобные способы в качестве нормы надежно закреплены в национальной культуре народа.

В быту и культуре народа есть много явлений, сложных по своему историческому происхождению и выполняемым функциям. Одними из самых ярких и показательных явлений такого рода служат народные обычаи и традиции.

Традиция – один самых ранних способов обеспечения единства поколений и целостности субъектов культуры. За историю существования человечества сложились разного рода традиции, связанные с различными сторонами общественной жизни человека, но самыми ценными из них являются

культурные традиции. Благодаря культурным традициям происходит накопление и трансляция человеческого опыта в истории, и каждое новое поколение людей может актуализировать этот опыт, опираясь в своей деятельности на наследие предшествующих поколений.

И поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно и естественно, что огромное значение приобретает нравственное воспитание. Многие общественные деятели, писатели и педагоги, такие как Сенека, Я.А. Коменский, И.Г. Песталлоци, Д. Локк, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, считали, что нравственное воспитание не только оказывает решающее влияние на формирование положительных качеств личности, но и является приоритетной задачей общества.

В сказке наиболее полно, по сравнению с другими видами народного творчества, раскрываются мораль и нравственные принципы народа-создателя. В сказке воспеваются нравственные идеалы, которые посредством ее передаются от одного поколения к другому.

В ней четко выражены образы Добра и Зла в положительных и отрицательных героев, их пособников и помощников. Нравственностью в сказке пронизано даже описание природы во время странствий героя, отношение к природе – сплошь выражение любви к своей Родине.

Сказка с легкостью объяснит ребенку, что хорошо, что плохо, т.е. даст полное представление об этих нравственных категориях, она научит и передаст маленькому человеку действенные способы поведения в любых жизненных ситуациях. Конечно, действие в сказке происходит в нереальных условиях – в тридевятом царстве или за три моря. Главные герои сами иногда нереальны, например, серый волк или птица-сирин, но эти методы помогают создать завораживающую

атмосферу. Человек будто бы переносится в сказочный мир, где, оторвавшись от реальности бытия, открыв свой разум волшебству, легко вбирает опыт поколений и их мудрость.

Русская народная сказка являет собой пример, наиболее полно отражающий нравственные принципы и моральные нормы, издавна сложившиеся в нашем народе. Она обладает высокой нравственностью, в сказке высмеиваются лежебоки, лентяи, нечестные люди, воры, преступники и глупцы.

Образы положительных героев в русской сказке представлены достаточно широко. Они могут быть как мужского, так и женского пола и обладают целым рядом положительных качеств. Если это девушка, то она красива, добра, скромна и трудолюбива, но всегда притесняема злобной мачехой, сестрой или просто проживает в крайней нужде. Но что подчеркивается особо, никогда, ни при каких обстоятельствах она не теряет своих положительных качеств, работает не покладая рук, всегда готова придти на помощь, кротка и незлоблива. Если же это юноша, то помимо красоты и доброты обладает мужеством, часто он тоже кем-то притесняем или испытывает крайнюю нужду.

По ходу повествования герой продолжает являть собой образец высоконравственного поведения, он преодолевает препятствия, которые чинят ему приспешники злой силы, помогает слабым, спасает попавших в беду. Благодаря своим добрым делам герой приобретает себе верных и надежных помощников, которые к тому же обладают, как оказывается потом, волшебными предметами или свойствами.

Битва главного героя со злодеем – очень важный момент, несущий в себе один из основных нравственных принципов – Добро всегда побеждает Зло, хотя изначально Добро слабее своего противника.

Образы отрицательных героев изобилуют всякими преувеличениями и приукрашиваниями. Это не люди, а какие-либо сказочные персонажи – Змей Горыныч, Соловей-разбойник, Кощей Бессмертный и пр. Зло представлено в

русской народной сказке очень красочно. В арсенале отрицательного персонажа есть хитрость, коварство, жадность, завистливость и много другого нравственно безобразного.

Помимо своих отрицательных качеств, злодей еще и обладает волшебной силой, которая делает его во много раз сильнее главного положительного героя, и превосходство Зла над Добром является вроде как бы бесспорным на первый взгляд. В русских сказках всегда Добро побеждает Зло, нелегко дается эта победа, но Добро сильно именно своим добром. Именно поэтому, несмотря на всю мощь Зла, исход битвы предрешен.

После кульминационного момента битвы Добра со Злом и безоговорочной победы первого следует развязка сказки, как правило, это возвращение главного героя с победой домой и свадебный пир. Таким образом, торжество Добра становится полным. Главный герой, благодаря своей высокой нравственности, приобретает заслуженные им счастье, покой и богатство.

Подводя итог странствиям героя, пройденным им испытаниям, совершенным им поступкам, в конце сказки всему этому дается общая оценка, и герой вознаграждается, ему воздается по совершенным им поступкам.

В этом состоит основная мораль русской народной сказки, все нужно заслужить честным путем, работой, добротой, любовью к ближнему, даже к малой пичуге.

Каждая сказка несет в себе идею о том, что абсолютно ничего не достается даром, нужен труд как в прямом смысле этого слова, так и в смысле труда по совершенствованию себя, преобразованию себя в высоконравственную личность. Только после упорной работы героя ждет заслуженная награда.

Современная педагогическая практика и теория учитывают закономерности интеллектуального и физического развития детей, призывают к проявлению любви и уважения человеческого достоинства детей, внимания к их проблемам.

Разработана целая система дошкольного и школьного образования, основанная на гуманизации и гуманитаризации образования и направленная на воспитание всесторонне развитой гармоничной личности. И чем больше современные теоретики и практики педагогики работают в этом направлении, тем чаще они приходят к выводу о необходимости и целесообразности использования педагогического опыта и мудрости наших предков.

Г.Н. Волков в своей книге «Этнопедагогика» отметил: «В сказке заключена вся мудрость народа, в ней встречаются и поговорки и присказки и песни, он как бы вбирает в себя все остальные жанры устного народного творчества» [13].

Уникальность сказки как воспитательного средства состоит в том, по словам Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, что: «Сказки передают архетипы своего народа» [18]. То есть через нее ребенок на подсознательном уровне усваивает отношение к миру, людям, событиям, характерное для своего народа.

Она тесно связана с понятием коллективного бессознательного и архетипа, введенными К.Г. Юнгом. Это универсальные изначальные врожденные психические структуры, составляющие содержание коллективного бессознательного, распознаваемые в нашем опыте и являемые, как правило, в образах и мотивах сновидений. Те же структуры лежат в основе общечеловеческой символики мифов, волшебных сказок.

Архетип – класс психических содержаний, события которого не имеют своего источника в отдельном индивидуе. Специфика этих содержаний заключается в их принадлежности к типу, несущему в себе свойства всего человечества как некоего целого.

Архетипы – непредставимые сами по себе, они проявляются в сознании следствиями самих себя, в качестве архетипических образов и идей. Это коллективные универсальные паттерны (модели) или мотивы, возникающие из коллек-

тивного бессознательного и являющиеся основным содержанием религий, мифологий, легенд и сказок.

На связь сказок с мифологическими сюжетами указывают также В.Я. Пропп в своей книге «Истоки возникновения волшебной сказки», М. Элиаде в «Антологии мифа».

На хронологическом отрезке от древнейших времен до наших дней сказка занимает промежуточное положение, является связующим звеном в культурном пространстве веков. Возможно, она стала своеобразным фильтром для мифологических сюжетов всей совокупности социума земли, пропустив в литературу сюжеты универсальные, гуманистически значимые, самые жизнеспособные.

Сказка распространена по всей земле. Люди знают сказку еще со времен древности. Каждый народ собирает и бережно хранит свои сказки с незапамятных времен. В первобытном обществе сказки-мифы были тесно связаны с другими видами человеческой деятельности человека, отражая зачатки его знаний и религиозно-мифологических представлений. В процессе социальной дифференциации общества возникли различные виды и формы устного словесного творчества, выражавшего интересы разных групп и слоев населения. С появлением письменности появилась литература, исторически связанная с устным фольклором.

Все без исключения нации, живущие на нашей планете, имеют свои уникальные, национальные, сказочные сюжеты, есть интернациональные, известные какой-либо группе народов, но есть и универсальные, которые имеют хождение во всех национальных эпосах, и в принципе уже невозможно точно установить, какой народ был автором того или иного сюжета.

Так называемые «завязки», да и сами похождения героев у большинства народов одинаковы. Несмотря на яркую национальную окраску произведений словесного фольклора разных народов, многие мотивы, образы и даже сюжеты в них схожи. Такая схожесть была подмечена еще братьями

Гримм. В.Я. Пропп отмечал, что около двух третей сюжетов сказок европейских народов имеют параллели в сказках народов других континентов, что вызвано или развитием из одного источника, или культурным взаимодействием, или возникновением сходных явлений на почве общих закономерностей социального развития. Но, несмотря на всю повторяемость сюжетов, необходимо отметить, что сказки обладают некоторой индивидуальностью.

Эта уникальность объясняется тем, что сказка передает от поколения к поколению опыт со свойственной ему индивидуальностью, обучая детей жить, соблюдая традиции своего народа, по обычаям и правилам.

Связь мифа и сказки, а также древность происхождения последней позволяют говорить о том, что в сказках находят отражение архетипы одного или нескольких народов. Такая особенность позволяет успешно применять сказку в качестве воспитательного средства в многонациональных детских коллективах.

Помимо универсальности следует также выделить обращение сказки к коллективному бессознательному. То есть сказку легко использовать при работе с достаточно большими группами детей. Обращение к архетипическому сознанию позволяет воздействовать непосредственно на неосознаваемую часть психики, добиваясь прочного и надежного усвоения детьми этических норм, правил поведения и нравственных категорий. Этого очень сложно добиться при применении других воспитательных средств.

В сказке, особенно волшебной, используется литературное изображение древнего обряда инициации, который, как известно, знаменовал собой переход из детства во взрослую жизнь. Сказка использует типичные женские и мужские образы, которые можно отнести к архетипичным – например, герой-спаситель, погибший и воскресший вновь, матери, отца, типичное представление о враждебном существе. Архетип обладает сильным влиянием на эмоции человека.

Архетипы обладают собственной инициативой, они заключают в себе определенный способ реагирования, в них сконцентрирована специфическая собственная энергетика. В благоприятной для его проявления ситуации архетип способен породить мысли и импульсы, таким образом вмешиваясь в нее.

Испокон веков отношения мужчин и женщин отличали социальные роли, которые те играли в обществе и труде. Традиционная дифференциация остается в самосознании людей как некий эквивалент принадлежности к полу. Изучая родную литературу, в том числе и сказки своего народа, ребенок исподволь приобщается к создаваемой в культуре своего народа полоролевой идентификации.

Народные сказки изобилуют весьма специфическими оценками мужчин и женщин, где мужчина представлен как добрый и справедливый защитник, а женщина в первую очередь как добрая, заботливая мать и жена.

В процессе совместной деятельности, стимулируется творческая активность детей, формируется чувство эмпатии, приобретаются навыки преодоления стрессовых и конфликтных ситуаций. При этом сами младшие школьники получают богатейший эмоциональный опыт, присваивают нравственные ценности, культивируемые в нашей национальной культуре, обогащаются духовно.

После проведения таких занятий дети по-другому относятся к своей национальной культуре, иначе выстраивают отношения друг с другом, становятся толерантными и отзывчивыми по отношению к окружающим. Это делает работу со сказкой не только возможной, но и наиболее эффективной по сравнению с другими видами воспитательной работы с младшими школьниками.

Каким образом средствами сказки, как одного из важнейших элементов народной культуры, можно разрешить обозначенные выше педагогические проблемы? Важно также выявить условия продуктивной воспитательной деятельности

педагога при опоре его на «педагогику сказки». Для достижения этой задачи по меньшей мере необходимо уяснить место сказки как воспитательного средства в педагогической практике.

Как говорилось выше, сказка является уникальным средством воспитания. Направления работы с ней в процессе воспитания младших школьников весьма многообразны. На основании выделенных критериев воспитанности мы определили следующие направления воспитательной работы: художественное, нравственное, трудовое, социальное, патриотическое. В процессе реализации по каждому из обозначенных направлений воспитание носило в первую очередь развивающий характер, что обусловлено возрастом воспитанников, их небольшим предыдущим опытом.

При работе в художественном направлении большое внимание уделялось эстетике сказки, художественному восприятию детьми сказочных текстов, способности их переработки, поиску новых решений, творческих открытий, стимулирования детей к непосредственному творчеству в процессе лепки, рисования, инсценировок, пересказывания и пр. Обращение к эстетическому началу присутствовало на протяжении всей работы с младшими школьниками, например, критерий аккуратность может рассматриваться как эстетический, быть опрятным, иметь чистые стол, тетрадки тоже красиво, аккуратность входит в понятие эстетики человека. Все остальные выделенные критерии могут быть рассмотрены в процессе воспитательной работы с эстетической точки зрения, что красиво, а что уродливо. Именно посредством художественных литературных приемов сказка передает эстетику нравственности, труда, красоты.

При выполнении творческих заданий детьми также обращалось их внимание на необходимость соблюдения требований эстетики, формированию у них художественного вкуса.

В реализации нравственного направления, работа по которому велась на протяжении всего периода, младшие школьники познакомились с нравственными категориями, содержащимися в сказках, учились различать Добро и Зло, отличать хорошие поступки от плохих, строить свое поведение в соответствии с требованиями нравственности и морали, анализировали свое поведение и других людей. И что очень важно – познакомились и научились видеть зло под его многочисленными личинами. Работа в этом направлении позволила познакомить и раскрыть детям понятие нравственности, его категории, наглядно продемонстрировать образцы нравственного и безнравственного поведения, привить им нравственность и понимание необходимости поведения в соответствии с требованиями морали общества и самое главное своей собственной. Также это позволило заложить в детях прочную основу для дальнейшей эффективной воспитательной работы в этом направлении в средней школе.

Трудовое направление работы предусматривало помимо воспитания у детей понимания ценности и необходимости труда, добросовестного выполнения своей работы, еще и понимание учебы как одного из видов трудовой деятельности. Это было тем более обязательно, учитывая тот факт, что младшие школьники только приступают к учебной деятельности, и выработка необходимого отношения к ней является залогом не только успешного обучения, но и играет важную роль в воспитании личности и гражданина. В процессе реализации этого направления ставилась задача достичь у детей осознания необходимости трудовой деятельности, ее большой роли в жизни человека, стремления к самосовершенствованию, познанию нового, уважения труда других людей, приоритетности активной жизненной творческой позиции.

Социальное направление воспитания подразумевало знакомство детей с нюансами человеческих взаимоотношений, чувств, умение ориентироваться в отношениях, выстраивать их на гуманистической основе, необходимости

взаимовыручки, приятных отношений. Также младшие школьники научились решать конфликтные ситуации, находить выход из затруднительных ситуаций. В процессе работы по этому направлению дети значительно повысили свою социальную компетентность, выработали ряд методов и способов решения сложных межличностных ситуаций. Эти занятия способствовали развитию толерантности во взаимоотношениях детей, а также выработке позиции национальной терпимости.

Патриотическое воспитание являлось также одним из направлений, по которым велась воспитательная работа. Оно реализовывалось на основе принципов толерантности, национальной терпимости и экзистенциального равенства людей. На примерах сказок детям была продемонстрирована общность всех народов земли, наших эстетических и нравственных чувств. Показана богатая культура других народов нашей страны, что стимулировало в свою очередь интерес детей к их представителям и желание общаться.

Помимо этого была раскрыта красота и глубина русской национальной культуры, ее многогранность, значение в мировой культуре. На примере сказочных героев детям была продемонстрирована необходимость патриотического отношения к своей Родине, заботы о ее благе, любви к ней. На примере описаний природы рассматривалась ее многообразность, красота, необходимость бережного к ней отношения и сохранения ее для будущих поколений.

Выводы

Таким образом, становится ясно, что младший школьный возраст является самоценным и чрезвычайно важным для формирования личности человека, его характера, нравственных чувств и установок.

В связи с этим важной задачей современной российской педагогической практики является усиление воспитательного потенциала школы, а также разработка мер, направленных на реализацию обеспечения социализации и индивидуального психолого-педагогического подхода для каждого обучающегося, особенно по отношению к младшим школьникам.

В процессе воспитания должны быть созданы условия, содействующие личностному росту человека, социальной компетентности, конкурентоспособности, выживанию в обществе. При этом особое внимание необходимо уделять вопросам нравственного воспитания, оно представляет собой систему целенаправленного влияния общества на ребенка, детские микрогруппы.

И поскольку сама личность выступает в качестве субъекта и хранителя морального прогресса, поскольку, в конечном итоге, соблюдение нравственных требований общества зависит от нее самой, вполне понятно, нравственное воспитание приобретает огромное значение. Само по себе такое воспитание – это достаточно устойчивая совокупность ценностей и норм.

Значение работы со сказкой в решении воспитательных, эстетических, личностных и социальных задач развития младших школьников состоит в том, что сказка является понятным для ребенка языком общения и познания, а также объясняет сложные нюансы человеческих взаимоотношений, нравственные и моральные нормы и ценности, модели поведения человека в различных ситуациях.

Также необходимо отметить, что привлекательность сказки для педагогов состоит в том, что ребенок воспринимает ее на трех уровнях: эмоциональном, нравственном и подсознательном. А это обеспечивает максимальный эффект от воспитательного воздействия по следующим направлениям – нравственного и эмоционального воспитания, глубины воздействия и прочности усвоения полученных знаний.

В руках педагога находится мощнейшее воспитательное средство, воздействующее не только на разум, но и на подсознание маленького человека. Сказка как культурный жанр впитала в себя мифологические, этические, религиозные представления различных эпох, а уникальность метафоричности языка незаменима в воспитательном процессе. Она является частью народной педагогической системы. Это исторически сложившийся опыт воспитания и обучения детей. Народная педагогика имеет в своей основе идеал и средства его формирования. Идеал же представлен в сказках, пословицах и поговорках, в традициях.

Основой для построения методики учебно-воспитательного процесса с использованием русской народной сказки должен стать идеал личности как цель воспитания. Этот идеал выполняет по отношению к другим воспитательным системам роль программы воспитания и критерия эффективности данного процесса и должен быть включен в систему современных социальных целей.

Целесообразно использовать в современной педагогике опыт воспитания русского народа еще и потому, что таковой опыт у нас весьма велик и разнообразен и, вместе с тем, он отвечает всем современным требованиям к системе средств воспитания и обучения личности, к формируемым у нее качествам. Этот уникальный педагогический опыт нашего народа является частью общей для всего человечества народной мудрости, системы общечеловеческих ценностей, проверенных веками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сообщество педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями <http://korped.rkc-74.ru>
2. Сайт Федерального государственного образовательного стандарта: [Электронный ресурс]: Пояснительная записка к ФГОС III поколения для начальной школы. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223>.
3. Психологос. Энциклопедия практической психологии: [Электронный ресурс]: Методы оценивания уровня воспитанности младших школьников. Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/Психологос>.
4. *Адамова А.Г.* Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеучебной деятельности на основе системного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 174 с.
5. *Алиева Г.М.* Игровая деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2008. – 157 с.
6. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике: Шалва Александрович Амонашвили – М.: изд. дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.
7. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
8. *Аникин В.П.* Русский фольклор: Хрестоматия. – М.: Высшая школа, 2006. – 1127 с.
9. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 5 т. / А.Н. Афанасьев. – М.: Терра, 2000.
10. *Беленькая Л.И.* Ребёнок и книга: о читателе восьми-девяти лет / Л.И. Беленькая. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2005. – 144 с.
11. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
12. *Непомнящий Н., Мухина В., Петровский А.* Возрастная и педагогическая психология / общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 514 с.

13. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 168 с.
14. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Теории учения. Хрестоматия. Ч. 1. Отечественные учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – М., 2002. – 1008 с.
15. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1981-1984.
16. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 244 с.
17. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. – 3-е изд. доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
18. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. Серия «Психотерапия на практике». – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.
19. *Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. Серия «Библиотека учителя и воспитателя». – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
20. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурински. Серия «Библиотека учителя». – М.: Просвещение, 1989. – 325 с.
21. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг. Серия «Мастера психологии». – Изд. 7-е, перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2003. – 992 с.
22. *Мухина В.С.* Детская психология: Учебник для студентов педагогических специальностей – М.: Просвещение, 1992. – 272 с.
23. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды: Сборник трудов. – М.: Просвещение, 1994. – 660 с.
24. *Подласый И.П.* Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. Новый курс: Учебник для студентов педагогических ВУЗов. Кн. 2. – М.: Просвещение, 2000. – 256 с.
25. *Пропт В.Я.* Русская народная сказка: Собр. трудов / научная редакция, комментарии Ю.С. Рассказова. – М.: Лабиринт, 2000. – 416 с.
26. *Пропт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. – Л., 1946. – 118 с.

Глава 4

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВИДЕОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Жизнь современного общества безраздельно связана с информационными технологиями, которые затронули каждую отрасль жизнедеятельности человека, в том числе и образование. Школьное и вузовское образование сегодня, в соответствии с выделенными Советом Европы пятью базовыми компетенциями, необходимыми любым специалистам, должно быть направлено на решение следующих задач:

- формирование готовности к решению различных проблем;
- развитие стремления учиться всю жизнь;
- совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира.

Изменения, осуществляемые российским правительством в системе высшего образования, ориентированы на участие нашей страны в мировом информационно-образовательном сообществе, на повышение конкурентоспособности российских учебных заведений и осуществление международной научно-практической и исследовательской деятельности с привлечением студентов и профессорско-препода-

вательского состава иностранных вузов. В связи с этим возникает большая потребность в языковой подготовке студентов, направленной на развитие вербальных коммуникативных навыков общения. Но если раньше общение осуществлялось в письменной форме (письма, телеграммы), по телефону или при личной встрече, то на данный момент компьютерные сети и аналогичные им технические средства предлагают новые каналы связи, такие как электронная почта, форумы, чаты, социальные сети, видеоконференции, программа Скайп, которые становятся все более востребованными.

Неоспоримыми преимуществами перечисленных видов связи выступают следующие факторы:

- возможность передавать любой объем и вид информации (графический, текстовый, визуальный, звуковой) на любые расстояния;
- получение доступа к различным источникам информации с помощью всемирной глобальной сети Интернет;
- организация видео- и аудиоонлайн конференций;
- возможность общения с партнером в любой части света.

Вследствие этого должны быть внесены существенные коррективы в практику учебного процесса, связанные с изменениями в содержании технологии обучения. В феврале 2012 года Дмитрий Медведев подписал федеральный закон «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». Согласно этому «при реализации образовательных программ, независимо от форм получения образования, могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии...» [2].

Основатель лаборатории дистанционного обучения доктор педагогических наук, профессор Полат Евгения Семеновна предлагает использовать Интернет-возможности на занятиях иностранным языком: 1) для включения аутентич-

ных материалов сети (текстовых, звуковых); 2) для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом, для ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках; 3) для самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном; 4) для систематического изучения определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя.

Дистанционная форма обучения становится все более популярной и востребованной в современном обществе. Дистанционное образование – новая форма обучения, осуществляющаяся на расстоянии без отрыва от работы и семьи. Сегодня эта форма образования развивается особенно активно, позволяя учиться вдали от образовательного учреждения.

Однако необходимо учитывать, что не все учебные дисциплины могут преподаваться исключительно дистанционно, некоторые требуют интеграции очной и удаленной (дистанционной) форм обучения. В отношении предмета «иностраный язык» обучение может осуществляться несколькими способами: а) традиционная очная форма, которая по-прежнему занимает лидирующие позиции; б) дистанционно, как правило, с использованием компьютерной программы Скайп и в) сочетание очного и дистанционного видов обучения. Последний, на наш взгляд, является наиболее предпочтительным в курсе обучения иностранному языку студентов языковых специальностей.

При такой форме организации работы акцент сохраняется на аудиторных занятиях, а дистанционное обучение носит вспомогательный характер, т.е. студенты обучаются очно, но помимо занятий с педагогом в стенах учебного заведения получают дополнительное внеаудиторное дистанционное устное или письменное общение с преподавателем и другими студентами в зависимости от поставленных целей и задач. В этом варианте общение сторон происходит по электронной почте или с использованием видеочатов.

Главными преимуществами данного вида деятельности являются индивидуальный подход, гибкость и доступность. При таком обучении удаленность от класса не имеет никакого значения. Появляется возможность дополнительной языковой практики, которая способствует преодолению языкового барьера, что чрезвычайно важно для успешного общения на иностранном языке. Единственным условием для проведения такого вида занятий является наличие необходимого технического средства с выходом в Интернет (компьютер, ноутбук, мобильный телефон).

Дистанционное обучение, в том числе обучение с использованием видеоконференций и видеочатов, основывается на дифференциальном подходе, т.е. главной задачей здесь выступает раскрытие и развитие индивидуальных способностей ученика, а не коллектива в целом. Двусторонняя видео- и аудиосвязь между участниками, а также возможность пересылать текстовые файлы и вести записи помогает скорректировать курс обучения и адаптировать его в соответствии с потребностями и временными возможностями ученика.

У обучающихся также появляется возможность применить полученные знания на практике, сравнить умения собеседника со своими, выявить слабые и сильные стороны и при необходимости дополнить или изменить дальнейшее обучение. Учебный процесс становится интересным и увлекательным, что ведет к росту мотивации со стороны студентов.

Существенным плюсом интерактивного видеообщения является возможность проведения индивидуальных и групповых занятий. К примеру, технические возможности программы Скайп позволяют вести беседу в чате как с одним, так и с несколькими участниками одновременно. При необходимости ученик или учитель на временной или постоянной основе могут пригласить сторонних собеседников. На одно или два занятия можно объединить учеников одного языкового уровня для обсуждения или обмена мнениями по выдвинутой теме. К примеру, один из ваших студентов органи-

зовал самостоятельную поездку за рубеж, а другой только подумывает об этом и хотел бы задать интересующие его вопросы. При согласовании времени и обсуждаемой темы студенты получают возможность попрактиковать язык не только с преподавателем, но и с другими учащимися. При этом педагог может корректировать и направлять ход беседы, задавая наводящие вопросы и помогая с использованием грамматических и лексических оборотов. Кроме того, данный способ обучения предоставляет эффективную реализацию обратной связи между преподавателем и учеником, что максимально приближает дистанционное занятие к комплексному уроку в аудитории.

В ходе такого интерактивного общения происходит овладение студентами таким рецептивным видом речевой деятельности, как аудирование, напрямую связанного с продуктивным говорением, т.е. умением общаться на изучаемом языке, что, как правило, является целью учебного процесса.

При помощи диалогов, ролевых игр, дискуссий и другой творческой деятельности достигается развитие навыков устной подготовленной и неподготовленной речи.

Для развития письменной грамотности, осуществления контроля в виде проверочных работ, тестов, эссе, выполнения грамматических упражнений могут использоваться ресурсы электронной почты. С точки зрения проверки работ студентов такая форма является достаточно удобной, не приходится разбирать почерк, ошибки можно выделить другим цветом и напечатать необходимый комментарий. Исправлять электронную версию легче и быстрее.

Необходимо четко определить, какие виды деятельности эффективнее использовать на уроке, а какая работа может проходить удаленно. Для этого нужно оценить целесообразность необходимого контакта учащихся с преподавателем и между собой, а также уровень сложности объясняемого материала, т.е. что учащиеся могут изучить самостоятельно, а какой материал целесообразнее объяснить во избежание

двузначности и дальнейшего неправильного использования.

В некоторых случаях представляется целесообразным оставить аудиторные занятия за коллективными видами деятельности под руководством преподавателя. Это может быть объяснение нового грамматического или лексического материала, отработка отдельных конструкций или, наоборот, обобщающее занятие по пройденной теме, требующее присутствия каждого члена группы и личного участия в дискуссии. Все, что требует индивидуальной тренировки, самостоятельной познавательной деятельности и индивидуальных консультаций, работы в парах и мини-группах осуществлять дистанционно. Дистанционная форма курса также должна предусматривать:

- самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность с ресурсами Интернета;
- выполнение дополнительных заданий, способствующих усвоению учебной программы;
- совместное с преподавателем и/или с другими студентами выполнение заданий творческого характера;
- работу со справочными и информационными материалами;
- отдельный блок заданий для продвинутых учащихся;
- работу по индивидуальным планам;
- консультации с преподавателем.

Вопросы, возникающие в процессе выполнения задания дистанционно, студенты сначала пытаются решить самостоятельно, в паре или мини-группе, в которой они работают, а в случае затруднения обращаются к преподавателю по электронной почте или в чате. Наиболее часто возникающие вопросы можно разместить в чат-группе (или в электронном ящике) в разделе FAQ.

Распределение на пары и группы может происходить разными способами в зависимости от индивидуальных особенностей учеников. Студентам, легко идущим на контакт, в

отличие от более застенчивых учащихся, можно менять партнера и состав участников мини-групп чаще, тем самым предоставляя возможность сотрудничества и общения с разными людьми.

Создание подобных курсов представляется возможным на базе любого учебного заведения, в том числе вуза с возможностью реструктурировать весь учебный процесс и чередовать форму и содержание аудиторных и интерактивных видео-занятий в зависимости от цели.

Таким образом, студенты максимально вовлечены в учебный процесс и получают возможность использовать изучаемый иностранный язык за пределами учебной аудитории.

Концепция обучения, отбираемые содержание и методы могут быть те же, что и в очном обучении, но содержание для дистанционного обучения должно быть определенным образом структурировано и организовано.

Сочетая очную и дистанционную формы обучения, необходимо использовать соответствующие педагогические технологии с учетом специфики каждой. Обучение в парах и мини-группах учат студентов взаимодействовать друг с другом, находить компромисс и приходить к согласию. Задания, связанные с противопоставлением точек зрения, лучше использовать в очной форме, чтобы преподаватель мог урегулировать или сгладить конфликтные ситуации.

Итак, целью обучения иностранному языку является не только знание о самом предмете, но и выработка определенных умений разных видов речевой деятельности. Курс обучения должен основываться на принципе создания реального общения как в очной, так и в дистанционной форме. Таким образом, разработка методических подходов к организации смешанной модели требует формулирования четких целей интегрированного обучения, изучения и анализа базового учебника и информационных материалов Интернет-ресурсов

и структурирования содержания с учетом выбранной модели обучения.

Дистанционное обучение, в частности обучение иностранным языкам, имеет ряд положительных качеств и в сочетании с очной формой является более эффективным, помогая студентам развивать навыки неподготовленной устной речи. Проблема при обучении иноязычной устной речи заключается в том, что учащемуся необходимо владеть языковым материалом активно, применяя полученные знания на практике. Очевидно, что именно спонтанная живая речевая деятельность является одним из главных качественных показателей иноязычной коммуникативной компетенции личности.

Необходимо рассмотреть понятие коммуникативной компетенции (ИКК) и выделить его структурные компоненты, определяющие организацию обучения ИЯ и влияющие на реализацию профессиональной личности студента. Понятие иноязычной коммуникативной компетенции трактуется учеными по-разному. По мнению И.А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [7]. В.В. Сафонова понимает под ИКК «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями и навыками, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения» [9].

И.Л. Бим в контексте обучения ИЯ рассматривает коммуникативную компетенцию как определенную группу умений, таких как объясняться с носителями языка посредством устного и письменного общения; воспринимать зрительно и на слух аутентичные тексты и извлекать из них необходимую информацию; понимать и осознавать культурные и национальные особенности в процессе общения; обладать компетен-

саторными стратегиями во избежание трудностей в процессе общения [4. 5].

Лингвист и социолингвист Делл Хаймс определяет коммуникативную компетенцию (КК) как внутреннее знание ситуационной уместности языка и как способности, дающие возможность выступать участником речевой деятельности [14]. В структуре КК он выделяет четыре базовые составляющие, такие как лингвистическую, социально-лингвистическую, дискурсивную и стратегическую [15].

В документах Совета Европы также поднимается вопрос определения ряда компетенций, выступающих показателями результата образования. В рамках проекта «Изучение языка гражданами Европы» СЕ был одобрен документ, согласно которому КК включает стратегический, социальный, социолингвистический, языковой и учебный сегменты [9].

Основываясь на классификации Совета Европы, ван Эк (van Ek), как и большинство ученых, в КК определяет лингвистическую, стратегическую, дискурсивную, социо-лингвистическую субкомпетенции, но выделяет и две дополнительные – социокультурную и социальную. Последнюю он объясняет как готовность и желание индивида взаимодействовать с другими членами общества или представителями других культур, а также умение управлять ситуацией общения [10].

В.В. Сафонова утверждает, что для ведения эффективной коммуникативной деятельности КК должна включать в себя языковую, речевую, социокультурную, в состав которой также входят социолингвистическая, предметная, общекультурная и лингвострановедческая компетенции [9].

Проведенный анализ работ по данному вопросу свидетельствует о сходстве ученых во мнении относительно таких составляющих ИКК, как лингвистическая, социокультурная, социолингвистическая, в некоторых случаях прагматическая и стратегическая субкомпетенции.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что для ведения успешной ИКК по окончании вуза выпускник должен владеть совокупностью языковых знаний и речевых умений (письмо, чтение, говорение и слушание) и навыков их использования (фонетические, лексические и грамматические навыки) – лингвистическая (языковая) компетенция; оперировать системой социокультурных знаний в рамках межкультурного общения – социокультурная компетенция; уметь использовать и преобразовывать языковые формы в контексте речевого общения – социолингвистическая компетенция; ориентироваться в ситуации общения и строить свое высказывание в соответствии с коммуникативным намерением – прагматическая компетенция; использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии в решении проблем рецептивного и репродуктивного характера – стратегическая компетенция.

Современному обществу требуются личности, способные самостоятельно осуществлять принятие решений и нести за них ответственность, также приветствуется инициативность, творческая и коммуникативная активность. Из чего следует, что процесс обучения, в том числе обучения иностранному языку, необходимо выстраивать с учетом выдвигаемых требований. Интерактивные виды работ, включая дистанционное видеообщение, способствуют раскрытию индивидуальных особенностей учащихся и развитию их коммуникативных способностей.

В переводе с английского *interact* означает взаимодействовать, влиять друг на друга, т.е. в отношении процесса обучения речь идет о взаимодействии студентов с преподавателем и друг с другом. В данном случае преподаватель занимает позицию направляющего «старшего товарища», организатора, поощряющего инициативу учащегося, а не диктующего руководителя, строго придерживающегося плана вне зависимости от нужд и потребностей участников.

Интерактивное обучение построено на психологии человеческих отношений.

Интерактивный метод обучения наиболее соответствует принципам личностно-ориентированного подхода, при котором учебная деятельность студентов сама по себе уже становится ключевым аспектом образования обучаемых. Эффективность данного метода определяется тем, что конечной целью обучения является не только получение знаний и развитие определенных навыков, но и их непосредственное использование на практике.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учащихся в процесс обсуждения, стимулируя их к дальнейшей поисковой работе.

Использование интерактивных компьютерных технологий позволяет осуществлять также контроль знаний и навыков, приобретенных студентами.

Так как обучение иностранным языкам является одним из элементов общей системы образования, то ориентация на личность учащегося определяет и современную концепцию языкового образования. Использование дистанционной формы обучения с применением интерактивных компьютерных средств связи, в сочетании с очным обучением способствуют развитию и саморазвитию личности.

Личностно-ориентированная направленность обучения становится ключевой в системе дистанционного образования, т.е. происходит переход от сложившейся системы единообразного обучения к образованию, ориентированному на индивидуальные возможности ученика.

В условиях дистанционного обучения акцент смещается на индивидуально-поисковую работу студента с использованием современных компьютерных и информационных технологий, что помогает сделать процесс обучения непрерывным. Таким образом, возрастает образовательный потенциал личности в различных сферах деятельности.

Выводы

Современные компьютерные технологии, в том числе интерактивные средства видеосвязи, помогают разнообразить очные аудиторные занятия, представляют дополнительные возможности совершенствовать навыки устного речевого общения и способствуют преодолению языкового барьера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт ООН ЮНЕСКО.
2. <http://www.unesco.org/new/ru/education/>
3. Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1602851>.
4. *Бим И.Л.* Об одном из возможных подходов к составлению программ по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1992. – С. 3-5.
5. *Бим И.Л.* Обучение иностранному языку: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-27.
6. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 27.
8. *Невирко Л.И.* Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X Научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 51-58.
9. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция. – М.: Еврошкола, 2004. – 24 с.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23.04.2002. [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. — Центр «Эйдос». — www.eidos.ru/news/compet.html.

11. Актуальные проблемы лингвистики и гуманитарных наук. — М.: РУДН, 2012 / Использование дистанционно-очной формы обучения на занятиях иностранного языка в вузе / Л.К. Заева, Е.С.Морозова. — С. 311-314.

12. Материалы докладов и сообщений международной научно-практической конференции. IX Степановские чтения: язык и культура в современном мире (на материале романо-германских и восточных языков). РУДН 2013. Преподавание иностранного языка посредством компьютерной программы Скайп. ТЕЗИСЫ. Л.К.Заева, Е.С.Морозова.

13. Устойчивое развитие: вопросы экономики, права, экологии, социологии, образования, управления проектами. Сборник научных статей по итогам всероссийской заочной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2013/ Использование возможностей программы Скайп в обучении. Е.С.Морозова

14. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). — New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 282.

15. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). — New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269-293.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ (О.Г. Аносова)	3
Глава 1. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ (Е.В. Бурина)	7
Глава 2. РОЛЬ СКАЗКИ КАК СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВТОРОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (на примере итальянского языка) (М.Е. Каскова)	52
Глава 3. ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на материале русской народной сказки) (Е.В. Михайлина)	91
Глава 4. ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВИДЕОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (Е.С. Морозова)	151

Научное издание

Елена Владимировна Бурина
Маргарита Евгеньевна Каскова
Елена Владимировна Михайлина
Елена Сергеевна Морозова

**НОВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**
(на материале родного и иностранных языков)

Редактор *Ж.В. Медведева*
Технический редактор *Н.А. Ясько*
Компьютерная верстка *М.Н. Заикина*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Тематический план изданий
учебной и научной литературы 2013 г., № 89

Подписано в печать 06.06.14 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 10,5. Тираж 500 экз. Заказ 1383

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41

Для заметок

Для заметок
