

удовлетворения в том или ином виде, а с другой стороны, является средством реализации социально-педагогических технологий.

Библиографический список

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М. 2001. — 248 с.
2. Беккер-Глош В., Бюлов Э. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. -1999. № 1. - С. 42 - 58.
3. Лебедева, Л.Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя [Текст]: дис... доктор педагогических наук: 13.00.01 /Лебедева, Людмила Дмитриевна. – Ульяновск, 2001. -383 с.
4. Сакович, Н. А. Креативные методы арт-терапии / Н. А. Сакович. — СПб. 2006. -172 с.
5. Ступак Э.А. Коррекция детей с задержкой психического развития на уроках чтения с использованием инсценирования литературных произведений // Научные исследования в образовании. – 2011. - №12.

Сухотерина Т.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания

Евсеева К.Р., студент 1 курса магистратуры филологического факультета

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ТЕКСТЫ ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ «НОВОГОДНИХ ПИСЕМ»)

В рамках настоящего исследования нами предлагается гипотеза, в основе которой идея «лингводидактического проекта» (идея предложена проф. Н.Д. Голевым) в учебном процессе преподавания русского языка как иностранного. Данный проект направлен на обоснование важности и целесообразности апробации идеи системного и целенаправленного использования текстов жанров естественной письменной речи в практике обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ).

Целью настоящей работы является определение перспектив лингводидактической идеи, связанной с использованием текстов жанров естественной письменной речи как средства обучения РКИ на материале «новогодних писем».

Отметим, что средство обучения рассматривается исследователями как одна из важнейших категорий методики обучения РКИ. Т.В. Балыхина указывает, что в это понятие входит комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление 1) деятельностью преподавателя по обучению языку и 2) деятельностью учащихся по овладению языком. К средствам обучения для учащихся относятся учебник, а также дополняющие его пособия: сборник упражнений, книга для чтения, справочник, словарь и др. [Балыхина 2007: 50]. М.Т. Баранов в работе «Методика преподавания русского языка в школе» отмечает, что «средства обучения могут сыграть положительную роль, если применяются в системе, если учитывается их взаимосвязанность и взаимообусловленность в процессе решения определенных учебных задач» [Баранов 2001: 105].

Считаем, что с точки зрения классификации средств обучения М.Т. Баранова, согласно которой все средства обучения делятся на основные и неосновные, тексты естественной письменной речи (далее – ЕПР) можно отнести к основным средствам

обучения русскому языку, а именно к учебным материалам, дополняющим учебники. Тексты ЕПР, задания и упражнения к ним могут быть организованы в виде дидактического сборника материалов. Предполагается, что задания и упражнения в данном дидактическом сборнике, как и в учебнике, будут носить комплексный характер, включая материал для повторения, различные дополнительные задания.

Предлагаемое лингводидактическое исследование вписано в круг проблем, связанных с исследованием текстов ЕПР и практикой обучения иностранным языкам. Работы исследователей, посвященные рассмотрению указанного круга проблем (Т.В. Балыхина, Н.Д. Голев, Н.Б. Лебедева, З.И. Резанова и др.), составляют теоретико-методологическую базу данного исследования.

Положения рассматриваемой научной идеи основываются на следующих методических и практических подходах к обучению РКИ.

Для проводимого исследования и реализации поставленной задачи первостепенное значение имеет концепция дискурсивной грамматики (термин предложен Н.Д. Голевым [Голев 2015: 106]), постулирующая равнозначность грамматического и коммуникативного подходов к обучению иностранным языкам. Концепция основывается на взаимодействии указанных подходов в лингводидактической практике.

Одной из основополагающих также является позиция определения «первичности языка по отношению к обучению языку, владению языком по отношению к овладению им и – соответственно – лингвистики по отношению к лингводидактике» [Резанова 2006]. Данное утверждение определяет лингводидактическую мысль работы и поддерживает мнение многих преподавателей и ученых о том, что обучение языку должно идти от самого языка, что отличается от сложившейся в современной методике тенденции упрощения языка в процессе обучения, зачастую ведущую к его деформации, искажению. Так, Н.Д. Голев, апеллируя к работе А.М. Пешковского «Школьная и научная грамматика», не принимает часто встречающегося мнения о необходимости разведения научной и школьной грамматики, приспособления первой к потребностям овладения и владения нормами (правилами) орфографии и пунктуации [Голев 2015: 107]. Поддерживая точку зрения Н.Д. Голева, считаем, что существующие и создаваемые методики обучения языку должны быть обусловлены спецификой устройства самого языка, а также связаны с механизмом речевой деятельности.

В качестве одного из положений лингводидактического исследования определяем то, что модели естественного языка усваиваются в речевой практике, в процессе коммуникации в условиях естественного общения, с учетом этого положения предложенный эксперимент в лингводидактическом плане можно определить, скорее, как коммуникативный, чем как грамматический.

В значительной степени исследование основывается на теории ЕПР, основоположниками которой являются Н.Б. Лебедева и Н.Д. Голев. Традиционно под естественной письменной речью в лингвистике понимается письменный вариант речевой деятельности, результатами которой являются разного рода тексты [Лебедева 2001: 4]. Изучение естественной письменно-речевой деятельности и ее результатов – текстов – является одним из наиболее актуальных направлений современной лингвистики. На основе теории ЕПР Н.Д. Голевым создавалась концепция интуитивной орфографии, пунктуации, стилизации, имеющая выход в лингводидактику [Голев 2015: 110]. Данная концепция была представлена в работах ученого как теоретическая база методической программы развития языковых способностей и обучения родному языку [Голев 2001]. Также, на основании того, что во многих аспектах проявления языковая способность овладения родным и иностранным языками имеет универсальный характер, была предпринята попытка обоснования единого курса обучения родному и иностранному языку [Голев 2004].

В настоящее время преподавание РКИ определяется как коммуникативно ориентированное, в рамках которого одним из первостепенных направлений обучения

является развитие умений вступать в коммуникацию в естественных условиях и решать коммуникативные задачи на неродном языке, в частности, возникающие при дистантном общении коммуникантов в письменной форме (например, онлайн-коммуникация в процессе электронной переписки или написание/прочтение письма). С учетом вышесказанного считаем целесообразным при обучении РКИ обращаться к текстам (жанрам) ЕПР, поскольку в процессе овладения неродным языком обучающиеся в практике речевого общения могут продуцировать тексты, относящиеся к жанрам ЕПР, например, таким, как объявление, открытка, письмо, записка, электронная переписка и проч.

Выдвигаемая нами научная идея определяется спецификой текстов, на основе которых предполагается организация обучения русскому языку иностранцев с разным уровнем владения языком: от порогового (элементарного) до продвинутого.

В качестве одного из средств обучения мы предлагаем использовать тексты «новогодних писем» и полагаем, что работа с текстами жанров ЕПР на занятиях способствует формированию языковой, коммуникативной компетенции изучающих русский язык как неродной, а также направлена на развитие культуроведческой компетенции (приобщение в процессе изучения языка к национальной культуре, традициям русского народа, обращение к кумулятивной функции языка). Использование текстов жанров ЕПР при обучении РКИ развивает грамматический навык, формирует навык написания кириллицы.

«Новогоднее письмо» Деду Морозу представляет собой разновидность письма как речевого жанра и служит средством эпистолярного общения адресанта и адресата, которым является вымышленный персонаж. Данный жанр ЕПР функционирует в рамках праздничного дискурса, средой коммуникации выступает предпраздничная ситуация [Сухотерина, Евсеева 2016: 22]. Общение, реализуемое в ситуации праздника, детерминирует умение вербально реализовывать следующие интенции: вступать в коммуникацию, обращаться к кому-либо, благодарить, отвечать на благодарность, задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, выражать желание, просьбу, предложение, приглашение.

Считаем, что использование текстов «новогодних писем» как средства обучения РКИ актуально в тематической привязке к ситуации предстоящего праздника – Нового года – с целью формирования культуроведческой компетенции, а также для формирования коммуникативной компетенции при развитии умений реализовывать определенные коммуникативные намерения: поздравление с праздником, пожелания адресату, использование этикетных форм прощания, выражения благодарности и проч. Помимо этого работа с текстами «новогодних писем» способствует формированию языковой компетенции при изучении разных сторон грамматического строя языка: *словообразования* (работа по словообразовательным моделям), *морфологии* (род, число, падежная система имен существительных, значение, падежные формы изменения и употребление личных местоимений и др. частей речи), *синтаксиса* (виды простого и сложного предложения, субъект и предикат в предложении, способы выражения логико-смысловых отношений, порядок слов в предложении), *лексики* (например, использование лексических единиц, необходимых для реализации общения в ситуации праздника, в соответствии с лексическими, тематическими и интенциональными минимумами, определенными для каждого уровня владения РКИ).

«Чужие», написанные кем-либо «новогодние письма» могут служить наглядным средством обучения и образцом для написания писем самими обучающимися. При этом методика работы с текстом, его объем, разнообразие лексических средств будут варьироваться в зависимости от уровня владения РКИ, конкретных задач занятия.

Отметим, что в основе проводимого нами лингводидактического исследования, связанного с апробацией идеи использования текстов (жанров) ЕПР в практике обучения РКИ, лежит принцип движения речемысли от простого к сложному, от исходного к

производному и наоборот, то есть принцип деривации в широком смысле слова (см. подробнее работы Н.Д. Голева).

Мы придерживаемся точки зрения Н.Д. Голева относительно определения деривационного механизма в качестве основы формирования и развития языковой способности. Так, «движение от простого к сложному, от исходного к производному естественно для филогенеза и онтогенеза языковой способности и столь же естественна опора на принцип деривации при обучении иностранному языку» [Голев 2005: 110]. Н.Д. Голев понимает под деривацией образование не только слова от слова, но любой языковой единицы от любой другой языковой единицы. Известно, что универсальный термин «дериватология» для обозначения лингвистической отрасли знания о глобальном принципе деривации был предложен Л.Н. Мурзиным [Мурзин 1984: 8].

Предполагаем, что обучение иностранным языкам (в частности русскому языку как иностранному) можно организовать с применением следующей деривационной стратегии: от простейших форм (работа по речевым клише, с текстами-примитивами) к более усложняющимся и расширяющимся. Данная стратегия предложена Н.Д. Голевым и подробно описывается и обосновывается им в ряде научно-исследовательских работ. В рамках указанной деривационной стратегии *расширение* и *усложнение* определяются «как две формы деривационного развития языковой способности – первая идет по линии пространственно-количественного расширения исходного текста, вторая – качественного» [Голев 2005: 108]. При этом, по определению исследователя, *расширение* предусматривает «аналитическое устройство языка, простую логическую дополняемость и редукцию, а также производимость и выводимость языковых единиц», а *усложнение* предполагает «вхождение в сферу синтетизма данного языка, овладение его устойчивым, идиоматическим (не в полной мере выводимым) фондом» [Голев 2005: 108]. Одним из основных различий является то, что расширение как первая форма деривационного развития языковой способности ориентируется на грамматическую стратегию обучения иностранному языку, а усложнение – на коммуникативную.

В соответствии с перечисленными особенностями направлений обучения представляется возможным составить учебную программу в виде последовательности уроков, на которых организовать работу с текстами «новогодних писем» как жанра ЕПР, сопровождающихся блоком лексико-грамматических заданий, реализующих схемы деривационного развития текста-примитива в направлениях расширения и усложнения. Данные задания по мере расширения и усложнения будут ориентированы на проверку понимания обучающимися основной и дополнительной информации текста, а также на развитие навыков и умений правильного употребления и использования лексических единиц и речевых стратегий при выстраивании коммуникации на предложенные темы.

При обучении РКИ деривационные модели расширения и усложнения имеют различные вариации. Например, линия расширения и усложнения при работе на элементарном уровне с текстами «новогоднего письма» предполагает на начальном этапе использовать аналитические конструкции, характерные для бытовой сферы коммуникации и обусловленные спецификой жанра, как исходный текст-примитив: *Я – Иван Петров. Я – студент. Я пишу письмо.* На следующем занятии по линии *расширения* увеличить объем высказывания: *Мое имя – Иван, моя фамилия – Петров. Я – студент Педагогического университета. Я пишу письмо Деду Морозу.* По линии *усложнения (осложнения)* «предполагается переход от аналитических конструкций к конструкциям с элементами синтетизма, что влечет, в частности, замену связки, приводящую к замене конструкции» [Голев 2005: 107]: *Меня зовут Иван Петров. Я живу в городе Барнауле. Я учусь в Алтайском государственном педагогическом университете. Я решил написать письмо Деду Морозу и др.*

Одним из дидактических свойств заявленной идеи определяем возможность при организации обучения РКИ осуществить размеренный переход от так называемых заученных форм передачи информации, определенных преподавателем и методикой

преподавания, к формулам расширения и осложнения, а затем к креативным формам, подчиненным коммуникативным намерениям обучающегося или намерениям собеседника, выраженным в вопросе, желании, просьбе.

«Новогоднее письмо» как текст, по жанровой принадлежности относящийся к жанрам ЕПР, представляет собой «письменное послание в преддверии предстоящего праздника, включающее информирование о каких-либо событиях, просьбу о чем-либо и приятные пожелания адресату» [Сухотерина, Евсеева 2016: 22] и может содержать самые разнообразные словесные формы установления, поддержания и завершения коммуникации. Например, в текстах «новогодних писем» присутствуют формы приветствия, обращения, прощания, просьбы, употребление которых соответствует трехчастной композиционной структуре письма (зачин, основная часть и концовка или заключение) и стилистическим особенностям текста. С учетом вышеизложенного целесообразной и перспективной на занятиях РКИ представляется работа с готовыми речевыми клише: *Здравствуй, дорогой Дедушка Мороз...; Дорогой Дед Мороз и Снегурочка...; Желаю Вам...; Подарите мне, пожалуйста...; Заранее спасибо; До свидания; Всего хорошего* и проч.

В процессе написания «новогоднего письма» автор может реализовать себя как творческая личность. Тексты «новогодних писем» можно назвать креолизованными, так как помимо вербального кода авторы писем Деду Морозу используют разнообразные графические паравербальные средства. Например, соединение разных семиотических кодов, а именно игровое использование в письменном тексте значков компьютерной графики – «смайликов» – приближает дистантную коммуникацию к естественной речевой практике и является способом выражения эмоционального состояния продуцента текста «новогоднего письма». Свидетельствует о переходе к креативному этапу общения и имеет большой дидактический потенциал сопровождение переписки фотографиями, картинками, рисунками.

В заключение следует отметить, что в настоящей работе лингводидактическая идея только обозначена, в ее решении остается много проблемных вопросов, нуждающихся в поиске ответов, что составляет перспективу дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
2. Голев, Н.Д. Инновационная программа развития письменно-речевых способностей школьников на основе пропедевтического изучения текста (технологический аспект) // Доклады Сибирского отделения Академии наук высшей школы. – 2001. – № 1 (3). – С. 86–94.
3. Голев, Н.Д. Лингвистические и лингводидактические проблемы языкового образования в техническом вузе (опыт построения концепции) // Прикладная филология в сфере инженерного образования. Т. 1: Методология и методика языкового обучения в техническом вузе. – Нортхэмптон; Томск, 2004. – С. 15–38.
4. Голев, Н.Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) / Н.Д. Голев // Язык и культура. – Томск, 2005. – № 2. – С. 105-116.
5. Лебедева, Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования / Н.Б. Лебедева // Вестник БГПУ: Гуманитарные науки. – Барнаул, 2001. – № 1. – С. 4-11.
6. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
7. Мурзин, Л.Н. Основы дериватологии: конспект лекций / Л.Н. Мурзин. – Пермь: ПГУ, 1984. – 56 с.

8. Резанова, З.И. Гибкие стратегии обучения иностранным языкам (историко-лингвистический и теоретико-методологический аспекты) / З.И. Резанова // Антропотекст-1: сб. ст. / отв. ред. Л.Г. Ким. Томск : изд-во Том. ун-та, 2006. – С. 261–275.
9. Сухотерина, Т.П., Евсеева, К.Р. «Детское письмо» как жанр естественной письменной речи / Т.П. Сухотерина, К.Р. Евсеева // Культура и текст / общ. ред. Г.П. Козубовская. – Барнаул, 2016. – №1. – С. 20-29.

Сухотерина Т.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания

Кузнецова А.С., студент филологического факультета

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

КОНЦЕПТ «ЖАР-ПТИЦА» В СОЗНАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В настоящей статье рассматриваются способы вербализации концепта в сознании языковой личности. Основное внимание обращено к вопросу анализа концептуальных структур (формирующих признаков). В качестве объекта анализа избран концепт «Жар-птица». С помощью лингвистического эксперимента в статье осуществлена попытка выявить сущность концепта *Жар-птица* в сознании языковой личности.

В настоящее время рассмотрение и анализ концепта считается одним из ведущих исследований в лингвистике. Данное понятие активно используется филологами: как лингвистами, так и литературоведами.

В лингвистической науке существует большое количество разнообразных толкований термина «концепт», что порождает разногласия среди исследователей относительно определения данного понятия.

Остановимся на рассмотрении определений понятия «концепт», предлагаемых разными учёными.

Так, по мнению В. Н. Телия, концепт – это «все то, что мы знаем об объекте во всей экстензии этого знания» [8, с. 176]. То есть концепт представляет собой семантическую категорию наиболее высокой степени абстракции, которая включает в себя частные значения конкретизации общей семантики. Вместе с тем В. Н. Телия подчеркивает, что концепту онтологически предшествует категоризация, которая создает типовой образ и формирует «прототип».

Ю. С. Степанов отмечает, что «концепт – это микромодель культуры, он порождает ее и порождается ею. Являясь «сгустком культуры», концепт обладает экстралингвистической, прагматической, то есть внеязыковой информацией» [7, с. 40].

Слышкин Г. Г. определяет концепт как «условно-ментальную единицу» и выделяет в нем как первичное явление – примат целостного отношения к отображаемому объекту. Формирование концепта представлено исследователем как процесс соотнесения результатов опытного познания действительности с ранее усвоенными культурно-ценностными доминантами, выраженными в религии, искусстве и т. д. [6, с. 34].

Таким образом, исходя из разных представлений о сущности и понимании «концепта» учёными, можно сделать вывод о том, что данное явление характеризуется неоднозначностью и полифункциональностью и может рассматриваться с точки зрения разных подходов.

Нам близка идея о том, что концепт – это сформировавшийся и устоявшийся в языке национальный образ, символ, идея. Сущность концепта состоит в том, что он имеет сложную структуру представления, которая реализуется посредством различных языковых средств. Информация о познаваемом объекте (фрагментарное представление о