

# ОБРАЗОВАНИЕ & КУЛЬТУРА

## ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ



МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
АЛЬМАНАХ №6  
2019

Тбилиси

*Председатель оргкомитета  
Елена Прокопьева*

*Cervantes Gymnasium AIA-GESS  
директор  
Русудан Болквадзе*



### **Дорогие друзья, уважаемые коллеги!**

Сердечно приветствуем вас из столицы Грузии – великолепного и гордого города Тбилиси!

Представляем вам шестой, специальный, номер Альманаха «Образование. Диалог во имя будущего» на тему «ОБРАЗОВАНИЕ & КУЛЬТУРА. ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ».

Традиционно Альманах дает возможность авторам выразить свои взгляды, идеи, размышления по вопросам образования и воспитания, используемых методов и технологий, обменяться опытом и обогатиться прогрессивными идеями.

Доступ ко всем номерам электронной версии Альманаха - постоянный, свободный и бесплатный (электронный вариант доступен для скачивания на домашней страничке [www.soclifti.lv](http://www.soclifti.lv) )

По вопросам публикаций в Альманахе следует обращаться в оргкомитет Конференции ([soclifti@inbox.lv](mailto:soclifti@inbox.lv)).

Уверены, что с каждым годом география Конференции будет расширяться, а количество участников и авторов - расти.

Желаем вам ярких незабываемых впечатлений, вдохновенного творчества, новых друзей и проектов!

***Добро пожаловать!***

ISBN 978-9934-568-32-9

©RETORIKA A, SOCIĀLAIS LIFTS

*Все материалы печатаются в авторской редакции*

## ОГЛАВЛЕНИЕ

**Светлана Варава**

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ НАРОДА ..... 4

**Марина Елисева, Ника Максимова**

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ КНИГИ СОВРЕМЕННЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ..... 10

**Розалинда Шаханова, Бакитгуль Жумагулова, Гульмира Кажигалиева**

О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ)..... 14

**Екатерина Македонская**

ЦЕННОСТЬ ДЕТСТВА – ЛИЧНОСТЯМИ НЕ РОЖДАЮТСЯ ИЛИ РЕЦЕПТ ПОЛНОЦЕННОЙ ЛИЧНОСТИ..... 18

**Юлия Онищенко, Светлана Резцова, Ирина Саламатина**

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НАД ТВОРЧЕСКИМИ ПРОЕКТАМИ..... 21

**Юлия Амлинская**

СЕТЕВЫЕ РЕСУРСЫ И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ ..... 26

**Юлия Мареева**

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ В ВУЗАХ ГРЕЦИИ (ОПЫТ СТАЖИРОВКИ)..... 29

**Наталья Кочладзе**

РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА..... 31

**Екатерина Тихонова-Сернемар**

РУССКИЙ ЯЗЫК – ЯЗЫК МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ..... 33

**Полина Арапова**

РЕКОНСТРУКЦИЯ МЕЧТЫ СОВЕТСКИХ ДЕТЕЙ 60-80-Х ГГ. XX ВЕКА..... 35

**Ирина Смирнова**

ЦЕННОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВСПОМИНАЯ «МУЗЫКАЛКУ»..... 39

**Юлия Качалова**

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ ..... 44

**Анна Минасян**

МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 46

**Надежда Казаринова**

РЕСУРСЫ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ, ИЛИ ХВАЛА НЕПОНИМАНИЮ ..... 49

**Людмила Носова Курал**

РОЛЬ РУССКИХ УЧЁНЫХ В РАЗВИТИИ ТЮРКОЛОГИИ..... 55

**Елена Камышина**

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ..... 58

**Полина Руссавская**

ИННОВАЦИОННЫЙ ФОРМАТ КУЛЬТУРЫ МОЗАРТИКА И ЗАЧЕМ ЭТО НУЖНО КУЛЬТУРЕ..... 61

**Светлана Варва,**  
*старший преподаватель кафедры языковой подготовки  
Учебно-научного института международного образования  
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина,  
Харьков, Украина*



## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

В данной статье мы рассмотрим вопросы изучения языка через изучение культуры народа на примере формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку в вузах Украины. С этой целью затронем некоторые проблемы, связанные с формированием межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению с учетом культурных и ментальных различий носителей различных языков, что является базой успешного диалога культур и предотвращает коммуникативные неудачи и ситуации неуспеха в процессе межкультурного общения. Также мы продемонстрируем методические подходы к формированию межкультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина, на примере созданного в вузе курса «Поговорим о характере, привычках, традициях».

В настоящее время изучение любого иностранного языка неразрывно связано с изучением культуры. Процесс глобализации, развивающийся на современном этапе, расширяет взаимодействие представителей различных стран, народов и их культур. Расширяется сфера прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путем научного сотрудничества, торговли, туризма и т. д. Расширяется и сфера культурного обмена. Общение с иностранцами – представителями иных культур – становится реальностью и входит в повседневную жизнь многих людей. Все чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами и школьниками, преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировку за рубежом, участвуя таким образом в межкультурной коммуникации и диалоге культур [1, с. 60].

По данным Intercultural Network, специально занимающейся межкультурным тренингом менеджеров, от 27 % до 35 % всех командировок за границу заканчиваются преждевременным возвращением командированного, 35 % не достигают поставленных целей, 50 % совместных международных коллективов распадаются, не достигнув результатов. Кроме того, руководитель зарубежного представительства, не обладающий знаниями о культуре страны, с которой он работает, может испортить деловые отношения с иностранными партнерами. При этом данные процессы имеют объективные негативные последствия – причиняется значительный ущерб организациям и предприятиям. Причиной

этого являются проблемы межкультурного общения и нарушение взаимопонимания [4, с. 6.]. Сказанное обосновывает необходимость обладания межкультурной компетенцией в современном мире [2].

Под межкультурной компетенцией мы понимаем способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления. Межкультурная компетенция должна способствовать достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

В процессе формирования межкультурной компетенции необходимо уделять внимание общим и национальным принципам коммуникации, главным функциям культуры, влиянию культуры на восприятие и коммуникацию в различных сферах жизни человека, параметрам для описания влияния культуры на стиль поведения человека, восприятие конкретным индивидом поведения собеседника, на деятельность и развитие общества в целом.

В процессе изучения русского языка иностранцами в вузах Украины вопросы обучения языку через обучение культуре, межкультурной коммуникации и диалога культур приобретают особую актуальность, так как обучение происходит в полинациональных группах, в которых одновременно могут присутствовать представители 2 и более (до 7-8) стран.

С целью формирования коммуникативной и межкультурной компетенций иностранных студентов, расширения их культурологической, страноведческой и лингвистической компетенций в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина был создан курс культурологического характера «Поговорим о характере, привычках и традициях» [5]. В процессе изучения курса иностранцы могут использовать имевшиеся у них ранее и полученные в процессе изучения нового материала фоновые знания о стране, язык которой изучается, с целью достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения. Курс знакомит студентов со спецификой русского менталитета в процессе сравнительного анализа различных культур посредством получения информации о характере, привычках и традициях русских людей и других народов, что даст возможность иностранцам дифференцированно осознать систему моральных и этических ценностей русского народа, позволит избежать коммуникативных неудач и ситуаций непонимания в процессе общения с русскими. Стремление преподавателя «объяснить страну», жизнь ее народа, образ его мыслей позволит преодолеть психологические, идеологические и иные стереотипы, будет способствовать более успешной адаптации иностранцев. Формирование межкультурной компетенции обеспечит способность к коммуникации и действиям в ситуации межкультурного общения. В результате изучения курса, владея межкультурной компетенцией, обучаемые, приехав в Россию или Украину с целью продолжения получения образования, работы, туризма, ведения бизнеса и т. п., смогут независимо, эффективно и тонко и гибко взаимодействовать с русскими как с представителями иной культуры [4].

В процессе знакомства с русской культурой у обучаемых формируются умения межкультурной личности: они могут воспринимать факты культуры (отбирать их, интерпретировать, оценивать, сравнивать с фактами своей культуры), умеют раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации, сравнивать культуры, активно



действовать в межкультурной ситуации (реализовывать свое коммуникативное намерение) [6, с. 14].

Курс содержит 4 раздела (разделы 1, 2, 3 – по 3 темы; раздел 4 – 2 темы). В первом разделе рассматриваются особенности русского гостеприимства, традиции ходить в гости, встречать гостей, отмечать праздники, выбирать подарки и содержатся следующие темы: «Какие подарки нравятся русским?», «Как русские ходят в гости», «Как русские встречают Новый год». Второй раздел освещает отдельные привычки и нормы этикета общения и включает темы: «Что русские считают приличным и неприличным?», «Почему с русскими легко общаться?», «О чём с русскими можно говорить, а о чём – не стоит?». Третий раздел отражает некоторые представления русских об общечеловеческих ценностях: «Что русские больше всего ценят в жизни?», «Что значит «дружить по-русски»?», «Что не любят делать русские». И последний раздел посвящен особенностям русской улыбки и особенностям улыбки народов мира (на примере Китая, Японии, США и некоторых стран Европы).

Рассмотрим, как происходит формирование межкультурной компетенции на примере темы «Особенности русской улыбки», для создания которой использовался и адаптировался текст [3].

Изучение этой темы вызвано тем, что иностранцы очень часто думают, что русские – не улыбчивый, мрачный, грустный народ. Действительно, русские улыбаются реже представителей других национальностей, но это объясняется целым рядом причин, исторически сложившихся традиций, а также характером русского народа. Известный учёный, профессор Иосиф Стернин не улыбчивость называет одной из особенностей русского характера и объясняет её несколькими факторами, с которыми и знакомятся иностранцы.

*1. Студенты узнают, что улыбка в русском общении не является сигналом вежливости.* По сравнению с американцами и многими западными европейцами, для которых улыбка – прежде всего сигнал вежливости, а поэтому она обязательна во время приветствия и светского разговора: чем больше человек улыбается при приветствии, тем больше вежливости к собеседнику он демонстрирует, для русских не является важной эта функция улыбки.

В некоторых восточных культурах улыбка вежливости даже имеет цель облегчить человеку восприятие негативной информации. Известный писатель Илья Эренбург в своих воспоминаниях рассказывал о китайце, который с улыбкой сообщил ему о смерти своей жены. Эта вежливая улыбка означала: «Вы не должны огорчаться, это моё горе». У русских такое невозможно представить. Улыбка из вежливости не свойственна русским, более того, может восприниматься враждебно. Русская фраза «он из вежливости улыбнулся» содержит неодобрительное отношение к улыбнувшемуся.

Постоянная вежливая улыбка называется у русских «дежурной улыбкой» и считается плохим признаком человека, проявлением его неискренности и нежелания показать свои истинные чувства. Вежливая улыбка для клиентов также называется у русских «дежурной» и не считается проявлением искренней радости. Русская улыбка — это знак личной симпатии, а не вежливость.

*2. Далее студенты узнают, что у русских не принято незнакомым.* Улыбка в русском общении адресуется в основном знакомым или близким людям, друзьям, родственникам. Поэтому продавцы обычно не улыбаются покупателям – они же их не

знают. Если покупатель знаком продавцу, он ему обязательно улыбнётся! Если русскому человеку улыбнулся незнакомый, русский, скорее всего, начнёт искать причину адресованной ему улыбки и подумает: «А мы что, знакомы?» Улыбка часто – это приглашение вступить в контакт, в разговор. Если русский к такому контакту не готов, он не будет отвечать на улыбку. Во время случайной встречи взглядом американцы улыбаются в ответ, а для русских характерно, наоборот, отвести взгляд в сторону.

3. Со вторым фактором связан и третий – *для русских нетипично улыбаться в ответ*. Если русский увидит улыбающегося ему незнакомого человека, он, как мы сказали раньше, может отвести взгляд, или, возможно, начнёт искать причину веселья: может, что-то в его одежде или причёске так развеселило незнакомца.

4. Следующий фактор, с которым знакомятся студенты: *у русских не принято улыбаться при исполнении служебных обязанностей, при выполнении какого-либо серьёзного дела*.

Например, таможенники и пограничники в аэропорту никогда не улыбаются, так как заняты серьёзным делом. Это первое, что видят иностранцы, когда прилетают к нам, и что их очень сильно удивляет.

Эта особенность русской улыбки уникальна. Этот фактор связан со вторым (мы говорили о продавцах и покупателях). Издавна слуги, официанты на Руси были вежливы, но никогда не позволяли себе улыбаться хозяевам, господам. Эта традиция жива и сегодня. Приветливая улыбка медленно приживается в сфере русского сервиса, (а приживается сейчас, в основном, в дорогих бутиках и ресторанах), так как такая «профессиональная» улыбка кажется русским искусственной маской, за которой скрывается равнодушие. И в то время, как японских или американских детей с раннего детства обучают улыбаться как социальной обязанности, русские часто говорят своим детям: «Не улыбайся! В школе будь серьёзен! Потом будешь улыбаться!».

5. *Далее студенты знакомятся с тем, что русская улыбка должна быть искренней*. Русская улыбка – это искреннее выражение хорошего настроения или симпатии к собеседнику, а не просто формальность.

Неискренние улыбки могут вызвать недоверие и неодобрение. «Иногда и в улыбке скрывается яд», «Что в сердце варится, в лице не утаится», «Горечи сердца не усладишь улыбкой» – говорят русские пословицы. У китайцев существует абсолютно противоположная по смыслу пословица, выражающая особенность социального поведения и улыбки китайцев: «На сердце обида, а на лице улыбка».

6. *Студенты также должны знать, что для того, чтобы русский улыбнулся, у него должна быть достаточно веская причина, которую понимают и окружающие его люди*. Это даёт человеку право улыбаться – с точки зрения других. Улыбчивость или весёлость без причины кажется русским подозрительной. Такая улыбка может рассматриваться даже как проявление глупости. Поэтому в русском языке существует уникальная поговорка, которая не имеет аналогов в других языках: «Смех без причины – признак дурачины».

7. *Ещё один важный для русских фактор: улыбка должна быть уместной, соответствовать ситуации*.

Русским важно, чтобы улыбка соответствовала ситуации. Существует такая русская поговорка: «Делу время, потехе час». Учителя на уроках в школах часто делают замечания детям: «Потом будешь улыбаться, после урока, а сейчас, на уроке, работай!».

Не принято также улыбаться, если рядом есть люди, о которых известно, что у них серьёзные огорчения: кто-то болен, у кого-то личные проблемы и т. д. – в таких случаях русские говорят: «не до улыбок», «не до смеха».

8. *Не улыбчивость русского человека (именно не улыбчивость, а не мрачность – большинство русских весёлые, жизнерадостные и остроумные люди) поддерживается и русским фольклором, в котором отражаются исторически, веками сформированные традиции, представления и мнения русского народа о жизни, где мы находим различные поговорки и пословицы, направленные «против» смеха и шуток. Из словаря Владимира Даля «Пословицы русского народа»: «Шутка до добра не доводит», «И смех наводит на грех», «И смех, и грех», «Иной смех плачем отзывается», «В шутках правды не бывает», «Шутка к добру не приведёт». Русские, в большой своей массе, – суеверный народ, так исторически сложилось, хотя молодежь сейчас и отходит от этих старых традиций. Но многие по-прежнему думают, что, если будешь очень много смеяться, то потом будешь долго плакать.*

Итак, в качестве вывода, иностранцам предлагается следующий постулат: «если вам улыбнулся иностранец – это, скорее всего, потому, что его учили улыбаться каждому, а если улыбнулся русский, то лишь потому, что действительно этого захотел». Это, конечно, не закон, имеющий стопроцентную силу, но во многих случаях происходит именно так.

После знакомства с текстом об особенностях русской улыбки студентам предлагается выполнить ряд заданий, в процессе выполнения которых и происходит диалог культур. Сначала они узнали о том, как и когда улыбаются русские, теперь им предстоит рассказать, как обстоит дело в их странах, сравнить особенности национальных улыбок, их причин и ситуаций уместности.

После выполнения этих заданий, когда текст хорошо усвоен студентами и они уже понимают, почему на улицах украинских и русских городов, в метро, магазинах и т. д. они не встречаются с улыбками, с которыми можно повсеместно встретиться, к примеру, в некоторых странах Европы или в США, начинается процесс обратной связи – когда обучаемым предстоит сравнить поведение русских и людей в своей стране. После осознания сходства и отличий в привычках, культуре и традициях, и должен наступить реальный диалог культур. На этом этапе студент на основе полученной информации студент должен продуцировать собственные высказывания.

Так, студентам предлагается ответить на ряд вопросов.

Улыбка в Вашей стране обязательно должна быть искренней и адресована близким людям или может быть сигналом вежливости?

Часто ли люди в Вашей стране улыбаются незнакомым?

Как обычно поступают люди в Вашей стране, когда им улыбаются незнакомые: отводят взгляд или улыбаются в ответ?

Улыбаются люди в Вашей стране люди при исполнении служебных обязанностей – например, продавцы в магазинах или пограничники и таможенники в аэропорту?

Как Вы поняли, что необходимо, чтобы русский человек улыбнулся (назовите все известные Вам факторы)?

Назовите русские пословицы и поговорки, которые связаны с улыбками или смехом. Объясните их значение по-русски.



Есть в Вашем языке пословицы и поговорки, которые связаны с улыбками или смехом? Вы можете передать их суть по-русски?

Таким образом, на примере изучения одной темы культурологического характера, мы продемонстрировали, как происходит изучение языка через изучение культуры, как формируется межкультурная компетенция в процессе изучения русского языка иностранными студентами в вузах Украины, и каким образом достигается диалог культур в процессе обучения иностранцев. В дальнейшем это будет способствовать более легкой адаптации студентов к жизни в новой для них стране, где они будут жить и учиться 6 лет, они будут лучше понимать своих новых друзей, знакомых, преподавателей, незнакомых людей на улице, в метро, в магазине, ресторане, аэропорту и т. д. Также, что очень важно, это будет препятствовать коммуникативным неудачам, способствовать взаимопониманию в процессе межкультурного общения. ■

### *Литература:*

1. Варава С. В. Диалог культур в процессе обучения иностранцев на начальном этапе в вузах Украины // Диалог культур – культура диалога: материалы IX международной научно-практической конференции, Кострома, 5–11 сентября 2012 г. / под ред. Л. Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилёв; Познань; Ванадзор: КГУ имени Н. А. Некрасова, 2012. – С. 60-63.
2. Варава С. В. Методические особенности создания дистанционных курсов для обучения иностранцев русскому языку // Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации". Материалы научной конференции. / МОН Республики Армения, Ванадзорский госуниверситет. – Ванадзор: Издательский дом СИМ, 2016. – С. 264-274.
3. Макаренко И. Русские не улыбаются? // Режим доступа: [https://moya-planeta.ru/travel/view/pochemu\\_russkie\\_ne\\_ulybajutsya\\_9789/](https://moya-planeta.ru/travel/view/pochemu_russkie_ne_ulybajutsya_9789/)
4. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов / Под ред. проф. А. Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
5. Поговорим о характере, привычках и традициях. Практикум устной и письменной речи для иностранцев, изучающих русский язык. Справочные материалы и грамматические задания на русском и английском языках / Е. С. Валит, С. В. Варава, Л. В. Задорожня // Режим доступа: <http://www-center.univer.kharkov.ua/ukrrus/ru/dist.php?dist=kharakter>
6. Свиридон. Р. А. Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста в области мировой экономики средствами делового английского языка / Р.А. Свиридон / Сборник научных трудов II Международной летней школы для молодых исследователей «Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных языков». Томск, Изд-во ТГПУ, 2005. С. 72– 84.

*Марина Елисеева,  
зав. кафедрой языкового и  
литературного  
образования ребенка  
РГПУ им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия*



*Ника Максимова,  
сотрудник  
Издательского дома  
"Самокат",  
Санкт-Петербург, Россия*



## РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ КНИГИ СОВРЕМЕННЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Начало настоящего исследования — конец прошлого века, и его основные результаты были изложены в учебно-методическом пособии М.Б. Елисеевой «Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет» (Елисеева 2008).

Выводы были основаны на данных, полученных различными методами:

1. Дневниковые записи родителей (наблюдение за ребенком в процессе чтения, фиксация реакции детей на прочитанное, детских вопросов, способов преобразования текста, бесед детей между собой и др.).
2. Анкетирование взрослых (3 типа анкет: анкеты для родителей; анкеты для воспитателей; анкеты для взрослых, активизирующие их воспоминания о собственных детских впечатлениях).
3. Интервью с детьми (по специально составленным вопросам, раскрывающим различные аспекты восприятия текста ребенком).

Новые данные, касающиеся восприятия книги ребенком, были получены в магистерском исследовании Н. И. Максимовой в 2015–2016 гг. Материалом для анализа стали анкеты родителей (107 анкет), интервью с детьми (22 интервью) и 17 небольших читательских дневников (или разовых наблюдений), которые по просьбе исследователя вели родители.

О кризисе детского чтения сегодня можно услышать из всех каналов средств массовой информации. Существуют разнообразные государственные и частные программы поддержки и развития чтения. О том, как вырастить читателя, говорят и спорят педагоги, психологи, писатели, переводчики, исследователи детской литературы. Проводятся конференции по детскому чтению, снимаются видеоблоги, создаются группы, паблики и каналы в соцсетях; обзоры и отзывы на книги пишут как специалисты, так и заинтересованные родители.

При этом, однако, по большей части вопрос «Почему наши дети не читают?» относится к подростковому возрасту, а все масштабные образовательные проекты направлены в большей степени на работу со школьниками. Однако любовь к чтению закладывается именно в дошкольном возрасте, и определяющую роль в этом процессе играет семья.

Исследование не выявило кризиса чтения в дошкольном возрасте в современном обществе. Наоборот, понимание того, что для полноценного эстетического и нравственного

развития ребенка необходимы хорошие книги, есть у многих современных родителей. Очень многие родители сегодня настроены на всестороннее культурное, творческое и умственное развитие своих детей, вкладывают в это очень много сил и денежных средств.

Исследование не выявило радикальных различий в восприятии книги современными детьми по сравнению с детьми начала века. Анализ анкет родителей и интервью детей, рожденных в 10-е годы XXI века, показал многие особенности детского восприятия книги, которые были замечены и сформулированы ранее — у детей, рожденных в конце XX — начале XXI века (Елисеева 2008): ребенок по-прежнему — наивный реалист и верит в реальность вымысла; не различает сказочные и реалистические жанры художественной повествовательной литературы; не проявляет интерес к авторству произведения; «содействие» проявляется в творческом преобразовании художественного текста (воспроизведение прочитанного в эгоцентрической речи, в квазидialogах или при имитации процесса чтения; инсценирование с участием взрослых и других детей; сочинение сказок и стихов на основе прочитанного; изготовление собственных книжек; рисование, лепка и т. п.), в вопросах и рассуждениях ребенка о прочитанном. Так же, как и раньше, дети критически относятся к возможности пропустить что-то в книге или не дочитать ее до конца. Несмотря на изобилие прекрасно иллюстрированных книг, детям по-прежнему интересен прежде всего текст, а иллюстрации любимы, но необязательны: дети легко могут слушать книгу, в которой нет картинок. Не разучились дети воспринимать и черно-белые иллюстрации. Однако практически никто из современных детей не стремится раскрасить черно-белые иллюстрации в книге, что было нередким явлением 10–15 лет назад.

Детям по-прежнему важно ощущение стабильности, постоянства, привычности переживаний: они просят перечитывать книги, часто задают одни и те же вопросы, любят возвращаться к книгам раннего возраста. Рынок детской литературы сегодня — один из самых весомых сегментов книгоиздания в целом. Круг чтения современных детей расширился: кроме классических авторов (С. Маршак, К. Чуковский, Н. Носов, В. Драгунский, А. Линдгрен, А. Волков); появились и новые (С. Нурдквист, Э. Карл, Дж. Дональдсон, Г. Мебс, Д. Макки, Р. Скарри), однако детское представление об «анонимности» литературы не исчезло. Универсальный писатель для современных детей — Пушкин, его фамилия известна и тем, кто не читал его произведения; большинству детей известно, что книги пишут писатели, авторы, поэты, сказочники. Иногда дети упоминают конкретные фамилии, но обычно это те авторы, книги которых недавно читали, или писатели с необычными фамилиями. Современные начитанные родители стали более тонкими психологами и часто не удивляются тому, что дети не запоминают авторов, несмотря на усилия взрослых. Несмотря на возросший прагматизм родителей, дети не утратили веру в волшебство, а многие родители, не желая лишать ребенка детства, и сегодня сами активно поддерживают эту веру.

И все же изменилось общество, изменилась ситуация на книжном рынке — другими стали и родители детей, а значит, постепенно меняются и дети.

Поскольку сегодня в обществе возросла роль визуальной информации, на книжном рынке резко увеличилось количество книжек-картинок, книг с большими иллюстрациями и небольшим количеством текста, иллюстрациями с мелкими деталями, которые можно долго рассматривать, а также появился новый для России жанр — виммельбухи. Не

исключено, что именно развитие этих жанров станет толчком к развитию эмоциональной сферы современных детей. У современных детей больше возможностей для развития правополушарного, целостного, гештальтного восприятия, и сегодня развиваются два параллельных процесса: с одной стороны, текст продолжает играть для ребенка главенствующую роль, с другой — дети начинают более серьезно и внимательно воспринимать иллюстрации в книжках-картинках, иногда «читая» их.

Колоссальный поток информации, ежедневно окружающий каждого человека, порождает стремление овладеть как можно большим объемом знаний — при этом нередко страдает эмоциональная сфера. Родители и педагоги сегодня запускают процесс обучения в самом раннем возрасте, как будто боясь опоздать. У взрослых возникает потребность в том, чтобы все, что окружает ребенка, «работало» на приобретение новых знаний и навыков (исследователи психологии современного ребенка отмечают, что детское желание просто поиграть сегодня не всегда удовлетворяется, и к шести годам происходит «пресыщение обучением» (Деркунская 2015: 102–103). Подобное отношение переносится родителями и на художественную литературу — возникает практично-прагматичное отношение к книге, поиск в ней исключительно пользы.

Желание убедиться в том, что ребенок правильно понял прочитанное, приводит к тому, что родители во время чтения объясняют все незнакомые слова и задают много вопросов о содержании. Изменяются и критерии выбора книги: нередко главный вопрос родителей не интересна ли книга, а чему она научит. Родители реже читают народные сказки, и потому, что больше появилось другой литературы, и потому, что тексты фольклорных сказок часто сложны, не отличаются строгой логикой и часто непонятно, чему учат (хотя и принято считать, что «сказка — ложь, да в ней намек...»), — в большей мере развлекают и развивают воображение и чувства, а это сегодня ценится меньше.

Возможно, отсутствие сформированного хорошего читательского вкуса и представлений об особенностях художественного текста у родителей (в анкетах многие отмечали, что не любили читать в детстве, хотя никто не сказал, что не воспитывает любовь к чтению у своего ребенка) приводит к тому, что они иногда проявляют излишнюю активность, не доверяя даже классическим текстам, анализируя их в меру своих возможностей и делая категоричные выводы. Родители хотят оградить ребенка от всего сложного и отрицательного — того, что, по большому счету, вызывает наиболее яркие эмоции. От книг, где есть темы и проблемы, о которых, по мнению родителей, не стоит знать ребенку, они отказываются совсем, либо перекраивают текст книги, заменяя или пропуская отдельные слова и фразы (грубые или устаревшие) и нарушая при этом целостность литературного произведения. При таком подходе не учитывается главная функция художественного текста — эстетическая — и тот факт, что каждый читатель читает хорошую книгу по-своему. Беседуя с ребенком после чтения книг, многие взрослые стараются добиться от него определенного, единственно правильного ответа, даже не предполагая, что такого ответа может и не быть. «Главная трудность адекватной интерпретации состоит, по-видимому, в том, что художественный смысл необходимо выразить нехудожественными (словесно-понятийными) средствами...», — пишет А. Б. Есин (Есин 1999), а ведь именно это и делают родители, обсуждающие с ребенком прочитанное, часто не подозревая о том, что такое обсуждение может повредить, рано или поздно убив в ребенке любовь к чтению». Трудно предсказать, приведет ли такое



отношение к тому, что дети будут меньше любить книги. Думается, что прежние родители меньше рефлексировали, меньше задумывались и просто читали привычные книжки, интуитивно чувствуя необходимость чтения и доверяя текстам, на которых они сами выросли.

С излишним морализаторством и дидактичностью современных «ответственных» родителей связано желание четко разграничить для ребенка «черное» и «белое». Современным дошкольникам, как утверждают их родители, редко нравятся отрицательные герои, хотя 10–15 лет назад детям нравились и Баба Яга, и Кощей, и Шапокляк — возможно, потому, что у ребенка было ощущение значимости этих героев для самой ткани художественного произведения. Благодаря отрицательным героям часто возникает сам сюжет, они совсем не обязательно злодеи, нередко по ходу сюжета они исправляются, и само представление о том, что в жизни не все черное и белое, возникает из книг. Однако и сегодня встречаются другие ответы, свидетельствующие о понимании психологии ребенка и о доверии тексту: «Да, моему ребенку иногда нравятся отрицательные герои, ведь они часто вредничают и вытворяют что-то глупое, но забавное. Ведь и дети часто себя так ведут, им это близко».

Еще один новый факт, характеризующий восприятие книги современными детьми: они крайне редко стремятся быть похожими на героев книг, хотя идентификация себя с героем книги десятилетие назад отмечалась как одна из важных особенностей восприятия художественных произведений ребенком. Современные дети, как и раньше, охотно играют по мотивам книг и цитируют книги, а также хотят пережить те события, которые в книгах происходят, но не говорят о своем желании быть на похожими на героев книг. Зато дети хотят походить на героев мультфильмов: девочки — на принцесс, а мальчики — на супергероев. Однако и сегодняшние дети не меньше, чем прежде, помнят слова и выражения любимых героев, любят цитировать стихи, сказки и рассказы.

Проведенное исследование позволило сделать выводы о том, какие именно методы будут эффективными сегодня для развития интереса к чтению. В книге М.Б. Елисеевой, Н.И. Максимовой и В.К. Голубевой (2019) даны подробные психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям, основанные на полученных данных. Кроме того, опубликованы два педагогических проекта: по развитию у детей старшего дошкольного возраста интереса к чтению и по развитию навыков чтения ребенка вслух и про себя. ■

#### *Литература:*

1. Деркунская В. А. Современный дошкольник: контуры портрета // Дошкольное воспитание. — 2015. — № 11. — С. 100–109.
2. Елисеева М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. М., 2008
3. Елисеева М.Б., Максимова Н.И., Голубева В.К. Книга в восприятии ребенка от рождения до 11 лет. Исследование и методики развития интереса к чтению. СПб., 2019
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 1999.

**Розалинда Шаханова,**  
профессор  
кафедры  
русского языка и  
литературы  
КазНПУ  
им. Абая,  
Алматы,  
Казахстан



**Бакитгуль Жумагулова,**  
профессор  
кафедры  
русского языка и  
литературы  
КазНПУ  
им. Абая,  
Алматы,  
Казахстан



**Гульмира Кажигалиева,**  
профессор  
кафедры  
русского языка  
и литературы  
КазНПУ  
им. Абая,  
Алматы,  
Казахстан



## О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ)

*Издание статьи осуществлено в рамках научного проекта АР05130793 «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальных образовательных условиях Казахстана» (Протокол заседания Национального научного совета РК по приоритетному направлению «Научные основы «Мангілік ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук)» №13 от 06 декабря 2018 г.)*

Лингвокультурология, зародившаяся в конце XX века как одно из интегративных ответвлений современной лингвистики, рассматривает язык с позиций культуры, базируется на положении о том, что в основе языковых структур лежат структуры культурные. Лингвокультурология позволяет относиться к языку, как к зеркалу, в котором отражаются географо-климатические условия жизни народа, его история, традиции, быт, повседневное поведение, творчество. Лингвокультурология воплощает собой диаду *язык – культура*. Как подчеркивает Волошин Ю.К.: «они [язык и культура] в человеке, служат человеку и без человека не имеют смысла» [1, 23]. В определении лингвокультурологии мы придерживаемся позиции одного из родоначальников этого направления лингвистики Воробьева В.В.: «Лингвокультурология – это комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и неязыкового (культурного) содержания» [2, 26].

Обладает ли в этом случае лингвокультурология лингводидактическим потенциалом, лингвообразовательными возможностями? Анализ научно-методической литературы, наблюдения за учебным процессом, собственный опыт преподавания русского языка как неродного в вузе дают возможность дать на этот вопрос утвердительный ответ. Действительно, мы осуществляем речемыслительную деятельность и познаем мир посредством мышления в *определенном культурном* поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия. Поэтому изучение языка с опорой на возможности лингвокультурологии облегчает понимание собеседника, формирует восприятие на интуитивном уровне. То есть овладение языком будет полноценным, если обучающийся будет использовать единицы языка не только как

носителя лексического и стилистического значения, но и как носителя национально-культурного феномена. И как отмечает Алефиренко Н.Ф.: «Своеобразие лингвокультурологии определяется тем, что новые парадигмы современного языкознания, окончательно укрепив свои позиции в лингвистике XXI века, предполагают не столько взаимодополнение, сколько глубинное, имплицитное взаимодействие лингвистики, психологии и культурологии на уровне общей методологии и частных методик» [3, 3]. Ему вторит Дейкина А.Д., подчеркивающая, что «лингвокультурологический подход позволяет использовать интегративные возможности русского языка и как учебного предмета, и как личностно формирующего, мировоззренческого компонента учебного процесса. Лингвокультурологический подход позволяет осознать взаимосвязь языка и культуры на всех уровнях общедидактической интеграции учебных предметов: предметной, метапредметной и надпредметной» [4, 26]. В этих условиях вполне закономерно, логично актуализируются такие понятия и категории, как: лингвокультурное образование, лингвокультурологическая методика, лингвокультурная компетенция обучающихся, последняя в этом случае становится обязательной составляющей профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей-предметников.

Под «лингвокультурным образованием» нами понимается психолого-педагогически целенаправленная система формирования лингвокультурной компетенции будущего специалиста (в нашем случае - учителя-предметника).

В определении лингвокультурной компетенции нам близка позиция Халупо О.И., трактующей лингвокультурную компетенцию как «необходимые базовые лингвокультурные знания, актуализированные человеком в процессе его жизнедеятельности и отражающие ценностные представления, нормы, правила, действующие в данной культуре и языке. Другими словами, это знание и умение применять базовые лингвокультурные единицы, отражающие языковую культуру общества» [5, 125]. Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия

Казахская пословица в этой паре (*Спрашивая, можно до Мекки дойти*) уже не требует такого подробного комментария, поскольку она известна студентам. Здесь учащиеся и сами могут рассказать, что Мекка - город в западной Саудовской Аравии, центр паломничества для мусульман, где находится главная святыня ислама Кааба.

Помимо этого, актуализация лингвокультурологического смысла пословиц осуществляется нами и в интерактивных заданиях и видах работы, как-то: *мозговой штурм*, *коммуникативный тренинг* и др. К примеру, работа с пословицами, имеющими в своем составе компонент-зооним, проводилась в уровнево-групповой форме; студенты выполняли опережающее домашнее задание: 1) первая группа (задание второй (высокой) степени сложности) - сделать отбор русских пословиц по указанным преподавателем концептам, в составе которых имеется компонент-зооним, определить их значение, узнать об истории их происхождения; 2) вторая группа (задание первой (средней) степени сложности) - сделать отбор казахских пословиц (в готовом) переводе на русский язык по указанным преподавателем концептам, в составе которых имеется компонент-зооним, определить их значение, узнать об истории их происхождения.

На занятии преподаватель называл концепты, участники первой и второй групп поочередно зачитывали пословицы, аргументировали свои ответы, преподаватель при необходимости дополнял рассказ студентов своим лингвокультурологическим комментарием и обязательно вносил уточнения, спрашивая в каждом случае у учащихся, какие есть сходства и какие есть отличия между русскими и казахскими пословицами именно в лингвокультурологическом плане. Завершалась работа формулированием вывода о лингвокультурологическом сходстве и лингвокультурологическом своеобразии русских и казахских пословиц с компонентом-зоонимом в составе. (Подобная работа может быть иногда дополнена короткими инсценировками, рассказывающими об истории зарождения той или иной пословицы). В качестве иллюстрации приведем использованные на этом занятии: а) казахские пословицы со словом *конь*: *имя молодца либо конь прославит, либо жена; быстроногий конь, когда – конь, а когда – крылья; конь – крылья человека, а в хлебе – его сила; воспитанный человек, что конь, на все четыре ноги подкованный; там, где находится лошадь, там не бывает нечистой силы; казах по своему характеру похож на коня* и др.; б) русские пословицы со словом *конь*: *был на коне и под конем, был на столе и под столом; дареному коню в зубы не смотрят; женихи, что лошади, – товар темный; и крылатый конь спотыкается; был конь, да изъездился; быстрая лошадь скоро устанет; баба с возу, кобыле легче* и др. Итогом работы по данному фрагменту стал вывод о том, что, по сравнению с русскими пословицами, казахские паремии транслируют только положительный лингвокультурологический смысл, а существование в русском языке пословиц: *без осанки конь – корова, бойся бабу спереди, а кобылу сзади* демонстрирует различие стереотипов в отношении одного и того же животного. В казахском языке подобные сравнения и антитезы невозможны, а в русской языковой картине мира лингвокультурологическая символика коня амбивалентна: к примеру, пословицы русского казачества транслируют положительное лингвокультурологическое содержание - *без коня казак кругом сирота; казак голоден, а конь его сыт* и др.

Или, проводя в рамках темы «*Природа и человек. Труд, учеба и отдых*» лингвокультурологический комментарий следующих русских пословиц: *лес — богатство и краса земли; был бы лес, соловьи прилетят; не беречь поросли, не видать и дерева; лес не школа, а всех учит; одно дерево еще не лес; под большим деревом и гриб вольготней живет; кто не сажал дерева, тому не лежать в тени; возле леса жить - голодному не быть* и др., обращаем внимание учащихся на то, что лес издревле, особенно в северных областях России, определял весь уклад жизни русских. Лесной ландшафт был господствующим на первоначальном этапе становления русского этноса. В это время складывались благоприятные условия для охоты, собирательства, бортничества. Формирование русских в условиях лесной зоны наложило отпечаток на их «натурфилософское» мировоззрение и определило основные культурные характеристики этнического ландшафта и экологического поведения в нем. Отсюда культ леса в русских пословицах о природе, а также в мифах, сказках, различных суевериях русского народа.

Разбирая лингвокультурологически уже казахские пословицы о природе: *если не источник, засохла бы река; если дерево срубил одно, десять посади вместо него; капля за каплей собирается, река появляется; проточная вода грязи не имеет; орошенная земля хороша; сточная вода праха полна; деревья на влажном месте зеленеют; к молодому дереву старое прислоняется; в безводной земле камыш не прорастает* и др., обращаем



внимание учащихся на актуальность концептов *вода, источник, родник, влага, дерево*, что также связано с особенностями территории проживания казахов - в степных, полупустынных зонах фактор воды играл определяющую роль. Отсюда бережное отношение к воде – источнику жизни.

Таким образом, использование дидактических возможностей лингвокультурологии в работе с паремиологическим материалом на вузовских занятиях по русскому языку как неродному позволяет решать не только, собственно, лингвообразовательные задачи, но и через диалог культур успешно решать вопросы познавательно-гуманитарного характера. ■

### ***Литература:***

1. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (лингвокультурологический аспект): Монография. - Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2000. - 282 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. - М.: Издательство РУДН, 2008. – 336 с.
3. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. – М.: «Флинта», «Наука», 2010. – 223 с.
4. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – №4. – С. 23 – 28.
5. Халупо О.И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции // Язык и культура. - 2012. - №2 (18). – С. 123 – 131.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты. - М.: Языки русской культуры, 1996. - 288 с.
7. Мокиенко В.М. В глубь поговорки: Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. - СПб, 2007. - 256 с.
8. Дубов И.Т. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. 1993. № 5. - С. 20 – 29.
9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. – 262 с.

*Екатерина Македонская,  
Методист дошкольного отделения,  
Русская школа «АзБукиВеди»,  
Осло, Норвегия*



## ЦЕННОСТЬ ДЕТСТВА – ЛИЧНОСТЯМИ НЕ РОЖДАЮТСЯ ИЛИ РЕЦЕПТ ПОЛНОЦЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Так здорово, что последнее время детству стали уделять больше внимания, как со стороны общества: программы защиты детей, право на детство, закон о труде, социальные проекты, так и со стороны родителей, проявляющиеся в тенденции к созданию всевозможных условий к развитию ребенка, к гармоничному и радостному детству. Радует, что пришло время, когда родители, всё больше и больше стали интересоваться детьми, их комфорту, сохранять и оберегать их детство.

Проблема только в том, что у многих нет представления, что такое детство, как сделать его счастливым, как поступить правильно, как научить, воспитать Личность – которая была бы успешной, самореализованной, самодостаточной. Ведь у многих нет даже представлений о ребенке, больше, чем: одеть, накормить, спать уложить... Многие задают вопросы о том: как говорить с ребенком, как играть и даже как обнимать его. У многих нет достаточного опыта из своего детства, чтобы взять его за основу родительства.

Из поколения в поколение родители старались не повторять ошибок своих родителей, не наступать на те же грабли, поступать лучше, дать детям больше (с учетом возможностей и обстоятельств), а дети растут и впитывают в себя все более и более усовершенствованные модели воспитания, вырастая другими, но всё так же стремящимися не повторять ошибок родителей.

Сейчас появилось много доступной информации, литературы, позволяющей понять и учесть нужды детей, с указанием способов и методов в воспитании ребенка, с учетом современной действительности и актуальной возрастной психологии.

Родители имеют возможность на прямую обратиться к специалистам, получить консультацию, которая позволит увидеть и учесть индивидуальные особенности малыша, включить их в работу (опираясь на них, как на базу) или шлифуя приближая к задуманному образцу, цели.

И конечно же родители ищут, желая найти тот самый рецепт воспитания, с помощью которого они получат идеального ребенка, личность.

Во всем этом видятся только плюсы, но во всем обилии информации, всевозможных методик, специалистов, могут потеряться как родитель, так и ребенок. Родитель из-за желания дать самое лучшее -- может забыть об интересах ребенка, забыть о его безопасности в воспитании, т.е. выстраивании коммуникационных моделей, границ поведения (вседозволенности). В погоне за идеальностью, родители забывают, а в последствии теряют индивидуальность ребенка (учи язык, а не рисуй; не пой, математики не поют...). Конечно, в детстве закладываются основы личностных качеств (стать лидером,

быть первым, лучшим, ...), интересы и даже навыки будущей профессии, но все это строится на базе психических процессов, индивидуальных возможностей малыша, не учитывая это все, можно легко растерять все знания и амбиции как самого выросшего ребенка, так и его родителя.

От обилия информации и желания взрастить идеального человека, родители начинают экспериментировать над ребенком и если не сработал один метод, легко заменяют его на второй, третий т.д. Ведь нигде не написано, да и признаться самим себе сложно, что подобные стремления больше ориентированы на амбиции родителей, а малыш является в данной ситуации лишь объектом эксперимента. А вот если прислушаться к ребенку, поймать его ритм, желания, возможности, шагать с ним в одну ногу, ориентироваться на его потребности и желания, то мне кажется, можно достигнуть наибольшего результата в воспитании личности. Безусловно необходимо и сохранять личные границы, это об: субординации (папа, мама, я..), социальных границ (поведение дома, в гостях, на улице...), личностных границ (я, мне, моё...—без критики ситуации). Любой метод воспитания хорош, только с учетом этих маленьких условий, которые и позволят сохранить детство, наполнив его радостными и яркими воспоминаниями, взрастить психически здоровую, полноценную личность и заложить качественную модель родительства.

Так существует ли «идеальный рецепт»?

Я предлагаю свой вариант и приглашаю вас присоединиться в составлении этого рецепта!

### **Рецепт «Как воспитать Личность»**

Ингредиенты:

**1 – Слушать.** *Слушать не только, что говорит ребенок, но и как он говорит: что заключено в его словах—что видно, а что скрыто, какой подтекст (например: мама заговорила по телефону и у малыша сразу же возникло срочное дело к маме – что это значит?—внимание, чувство собственности; что делать? – отвлечься от разговора, ответить на вопрос, может быть обнять, дать понять ребенку, что он важен и значим, а после попросить подождать (не приказать, а попросить)).*

*Слушать интонации, они зачастую подсказывают об эмоциональном (восхищен, воодушевлен, подавлен...) и физическом (здоровье, самочувствие) состояниях малыша, а также указывают на прием, который использует ребенок, каприз ли это или действительная потребность.*

*Слушать также жесты и взгляды (двойная коммуникация) иногда они больше скажут, чем слова.*

**2 – Говорить.** *Говорить как с равным, но включать больше объяснений.*

*Говорить о себе и своем дне, о переживаниях, о том, как справляетесь с различными ситуациями. Это учит малыша строить модели поведения в различных жизненных ситуациях, а также учит сопереживанию, ведь когда вы говорите, вы демонстрируете свою потребность в слушателе, друге, близкой душе.*

**3 – Быть спокойным.** *Всегда помнить, что ребенок – это тот же взрослый, только без опыта (например: на начальника, в чем «высоком» интеллекте вы сомневаетесь, вы не позволите себе кричать, а почему?), вот и ребенку все объясняем,*

выказываем уважение и даем ему возможность набраться опыта без тяжелых последствий.

**4 – Сохранение законов царства:** папа-король, мама-королева, а малыши- принц или принцесса, которые слушаются короля и королеву (потому, что у них опыта больше, их слово закон).

**5 – Уважение.** Вообще крайне важный ингредиент для развития личности, любой, хоть с лидерскими, хоть с более скромными качествами. Ведь человек, который уважает себя, будет уважать других, будет более целостным и поможет сохранить эту целостность другим.

**6 – Любовь.** Это реализация себя в другом, это востребованность и значимость себя для другого и другого для себя. Реализация этих состояний жизненно необходимы для здоровой и счастливой личности. В противном случае, если эти состояния не будут достаточно реализованы, то человека (большого или маленького) могут настичуть комплексы ненужности, нереализованности и самобичевания.

**7 – Вера, поддержка.** Всегда и во всем, даже если вам это не нравится давайте малышу чувствовать, что вы верите в него и всегда поддержите, ведь только чувствуя поддержку и веру ребенок сможет реализовать свои планы в полной мере и научиться доводить начатое дело до конца.

**8 – Приятные моменты, сюрпризы.** Они окрасят детство в более яркие краски, добавлять их можно по желанию.

Возможно, вы сочтете добавить в этот рецепт свои ингредиенты (буду рада).

Не соблюдение рецептуры, как правило приводит к «комплексам из детства».

К сожалению, не смогу вам подсказать точные пропорции, как мне кажется их нет, хотя и проводились социологические исследования (12 объятия, 10 раз назвать по имени, 15 раз прикоснуться, задать 7 вопросов...), многое зависит от качества ингредиентов. А качество может определяться: индивидуальными особенностями ребенка и родителя, их потребностями, культурой, историей, привычками.

Чем хорош этот рецепт? – он не требует затрат, его не надо специально искать, заказывать, его компоненты всегда под рукой, все зависит только от желания, желания воспитать Личность посредством счастливого детства. ■



**Юлия  
Онищенко,**  
к.п.н., доцент  
кафедры  
английского  
языка  
факультета  
иностранных  
языков



**Светлана Резцова,**  
к.п.н., доцент,  
зав. кафедрой  
лингвистики и  
межкультурной  
коммуникации  
факультета  
иностранных  
языков



**Ирина  
Саламатина,**  
доктор  
педагогических  
наук, профессор,  
декан  
факультета  
иностранных  
языков



*Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия*

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НАД ТВОРЧЕСКИМИ ПРОЕКТАМИ

Сегодня мировая система образования переживает переходный период от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества, что подразумевает отказ от понимания образования как получения готового знания и роли педагога как носителя готового знания. На смену приходит новое понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры. Идеология современного образования переходит от формулы «образование на всю жизнь» к новому восприятию образования «через всю жизнь». Современные выпускники как средних, так и высших учебных заведений, должны обладать умениями, которые позволят им самообразовываться, учиться самостоятельно, применять полученные знания, умения и навыки в новых проблемных ситуациях. Они должны обладать базовыми компетенциями, т.е. способностями и готовностью к определенным видам деятельности для решения возникающих проблем, как в учебных ситуациях, так и в ситуациях реального взаимодействия.

В системе иноязычного образования информационного общества все большую популярность приобретают технологии обучения, основанные на сотрудничестве и партнерстве. В этих условиях обучающийся оказывается полноправным участником педагогического процесса, между ним и преподавателем возникают доверительные отношения, осуществляется совместная деятельность, которая рождает атмосферу радости и творчества. Педагоги в свою очередь стремятся создать гуманный климат, обстановку активного общения, стремятся учитывать индивидуальные результаты каждого студента.

Перечисленные тенденции в образовании обусловили интерес к проектному обучению как к одному из наиболее эффективных методов овладения иностранным языком, в процессе которого гармонично осуществляются воспитание, развитие и образование личности, а также реализуется основная и ведущая цель обучения иностранным языкам - формирование коммуникативной компетенции.

Появление феномена «проект» относится к XVI веку и связано с попыткой итальянских архитекторов профессионализировать свою деятельность, объявив архитектуру наукой и возведя ее в ранг учебных предметов. В Римской Высшей Школе Искусств (Academia di San Luca) к лекциям по основным наукам был присовокуплен важный элемент — «конкурс». Лучшие студенты получали задания изготовить эскиз

церкви, памятника, дворца, в ходе работы над которым они учились самостоятельно и творчески применять полученные знания. С 1702 года конкурс стал постоянным мероприятием учебного года. По своей структуре он полностью соответствовал конкурсу в действительности: задача, которую нужно было решить, срок для ее выполнения, жюри для оценки результатов. Однако в связи с тем, что не предполагалась реализация представленных на конкурс работ, они были названы «progetti» т.е. «эскизы», «планы», «проекты». Таким образом, понятие «проект» в педагогическом контексте впервые встречается в Римской Академии. Из проекта Римской Академии были унаследованы три признака, имеющие неоспоримое значение в проектном обучении уже более трехсот лет:

ориентация на учащихся, означающая получение знаний в ходе самостоятельного и ответственного осуществления проекта;

ориентация на действительность, выражающаяся в разработке практической задачи в условиях, близких к реальной жизни;

ориентация на продукт, предусматривающая применение знаний различных областей наук для достижения запланированного результата.

Метод проектов в переводе с греческого означает «путь исследования». Эта педагогическая технология предполагает продуктивное взаимодействие педагога и обучающихся, при котором деятельность педагога заключается в инициировании интеллектуальной, познавательной, волевой, эмоциональной, творческой активности обучающихся за счет использования проблемных, поисковых, исследовательских, творческих и иных заданий, с применением обучения в сотрудничестве, для формирования различных компетенций; деятельность обучающихся состоит в преимущественно автономном освоении знаний и практическом их применении, в ходе детальной проработки определенной учебной проблемы с последующим оформлением полученных результатов в виде некоторого продукта.

Чтобы назвать работу проектом, она должна обладать следующими признаками:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

- практическая, теоретическая и познавательная значимость предполагаемых результатов;

- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

- определение конечных целей совместных проектов;

- определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом;

- структурирование содержательной части проекта (с указанием результатов);

- использование исследовательских методов.

Работа над любым проектом разбивается на этапы, количество которых может варьироваться, но суть остаётся единой: необходимо наличие подготовки, исследования как такового и презентации результатов.

Последовательность работы над проектом для учителя включает следующие этапы:

- этап планирования (сущность деятельности учителя на данном этапе состоит в построении вероятностного плана деятельности по реализации проекта, продумывании подхода к делению обучающихся на микрогруппы, т.е.

основой данного этапа является аналитическая и прогностическая деятельность учителя);

- этап мотивирования и целеполагания (в ходе дискуссии происходит выбор наиболее актуальной для обучающихся темы проекта, определение ряда направлений по изучению выбранной проблемы, определение целей и задач.);
- этап проектирования (учитель вместе с учениками выстраивает схему работы над проектом, определяется конечный продукт, средства и способы достижения цели);
- организационно-координационный этап (контроль и координация действий обучающихся, осуществляющих собственные исследования проблемы, проведение промежуточных консультаций);
- контрольно-коррекционный этап (помощь обучающимся в оформлении и окончательной проверке материалов);
- оценочно-аналитический этап (публичная защита, выводы, оценка своей работы учителем и обучающимися).
- Последовательность работы над проектом для обучающихся включает следующие этапы:
  - этап мотивации и осознания целей работы;
  - этап проектирования собственной деятельности;
  - исследовательский этап (проведение работы по реализации намеченного замысла, анализа и синтеза (обобщения собранного материала и его систематизации);
  - этап подготовки и оформления конечного продукта исследования;
  - защита работ и рефлексия.

Проекты, над которыми работают обучающиеся, можно подразделить по конечному продукту на конструктивно-практические, игровые/ролевые проекты, информационные и исследовательские проекты, проекты конкретного социологического обследования, издательские проекты, сценарные проекты, творческие проекты. Последние активно используются в практике иноязычного образования, поскольку они способствуют формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, а также повышению интереса и мотивации к изучению данного предмета.

Использование драматизации в обучении иностранным языкам является чрезвычайно эффективным, так как общество XXI века порождает нового рационально и логически мыслящего человека, работая с которым педагогам необходимо обращаться к его эмоционально-чувственной сфере сознания. По мнению психологов, то, что вызывает у людей эмоциональный отклик и сопереживание, запоминается и осмысливается гораздо качественнее, чем нечто нейтральное.

Внедрение драматизации в процесс обучения иностранным языкам в различных образовательных учреждениях имеет особое значение. Такая форма работы развивает творческие способности обучающихся, всесторонне обогащает их опыт, активизирует интерес к искусству и культуре страны изучаемого языка, обучает иноязычному общению в условиях, максимально приближенных к реальным. Драматизация способствует ведению эффективного учебного диалога и полилога. Театральные постановки и тщательная подготовка к ним развивают умение работать в команде, воспитывают патриотизм и

интернационализм. Сцена обучает четкой, грамматически и фонетически правильно оформленной аутентичной речи. Посредством драматизации, через моделирование жизненной ситуации и воплощение сценических образов:

- обогащается лексический запас обучающихся;
- коммуникативным путем совершенствуются грамматические навыки;
- корректируется интонация и произношение;
- путем погружения в языковую среду улучшаются навыки аудирования;
- формируются и развиваются все виды речевой деятельности;
- повышается иноязычная компетенция в целом.

В контексте обучения иностранным языкам драматизация – это креативное применение текста художественного литературного произведения, которое создает базу для обучения аудированию, чтению, говорению и письму, позволяя тем самым овладеть основами всех видов речевой деятельности.

Драматизация – это комплексный подход, который развивает коммуникативные навыки обучающихся, исключает механическое заучивание и воспроизведение текста и ведет к творческому усвоению учебного материала.

Импровизация, инсценировка, пантомима, драматизация со сквозным сюжетом, неформальная драматизация, формальная драматизация, постановка – все эти типы творческих проектов тем или иным образом используются в учебном процессе.

Обязательными компонентами драматизации являются реальная коммуникативная ситуация; грамотно распределенные социальные роли коммуникантов и эффективная система их межличностных отношений; владение техникой общения.

Каждый ученик общеобразовательного учреждения или студент вуза может развиваться в языке в соответствии со своими способностями, по собственной траектории. При распределении ролей обучающимся с более высоким уровнем владения языком отдают более сложные тексты, тогда как более слабые студенты получают роли с небольшим количеством реплик. Однако все без исключения извлекают большую пользу от участия в постановке, ведь каждая роль значима для успешного представления пьесы. Постоянная обратная связь позволяет руководителю творческого проекта более тщательно планировать стратегию для эффективного обучения.

Студенты факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «ГСГУ» вот уже на протяжении многих лет традиционно принимают участие в различных учебных творческих проектах («We Enjoy Learning Languages», «Across Countries, Across Cultures», «In the World of English Literature», «Christmas», «Halloween»), представляя на сцене постановки на английском языке как классических, так и современных произведений литературы и киноискусства. «Пигмалион», «Убийство в восточном экспрессе», «Мама Мия», «Как выйти замуж за миллионера?», «Гарри Поттер», пьесы Уильяма Шекспира, Теннесси Уильямса, Оскара Уайльда, О'Генри – вот далеко не полный перечень театрализованных представлений студентов за последние годы.

Созданные юными актерами яркие сценические образы, разыгранные монологи и диалоги на английском языке, зажигательные песни и танцы, потрясающие декорации и костюмы – все это не только обеспечивает успех и популярность постановок у зрителей, но и повышает коммуникативную, языковую и социокультурную компетенции обучающихся,



развивает их творческие способности и повышает мотивацию к изучению данного предмета.

Таким образом, использование творческих проектов в иноязычном образовании является одним из наиболее эффективных путей интенсификации учебного процесса, повышения уровня владения иностранным языком, который активизирует мыслительную деятельность обучающихся и позволяет сделать учебный процесс более интересным. Это мощный стимул к овладению иностранными языками, который создает атмосферу увлеченности и радости, ощущение посильности знаний, что дает возможность обучающимся преодолеть стеснительность, мешающую им свободно участвовать в межкультурной коммуникации.

Кроме того, при работе с использованием проектной методики естественным становится использование межпредметных связей. Студенты могут применить знания, полученные на занятиях по другим предметам. Использование проектной методики позволяет формировать у студентов полезные навыки: поиск, отбор, систематизация и анализ информации, оформление и публичная презентация проектов, работа с источниками информации. ■

#### *Литература:*

1. Петухова А. А. Метод проектов на уроках иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 33. – С. 75–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771134.htm>.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб пособие для студентов высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2010.-368с.

*Юлия Амлинская,  
преподаватель РКИ,  
руководитель онлайн-школ “Russificate”,  
“Russificate Kids” и “Language Life”,  
администратор Фейсбук-сообщества  
“Преподаватели РКИ”,  
Малага, Испания*



## СЕТЕВЫЕ РЕСУРСЫ И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ

Все преподаватели русского языка как иностранного осознают, что лингвострановедческий аспект не является второстепенным элементом курса. Лингвострановедение по праву занимает одно из центральных мест на наших уроках, проводимых со студентами разных уровней языка. Необходимо помнить, что язык не существует в вакууме, он связан с культурой, а культура, в свою очередь, связана с языком. Помимо этого, использование элементов лингвострановедения (в том числе аутентичных материалов) всегда способствует повышению уровня мотивации студентов, т.к. в той или иной степени приближает их к культуре и мировосприятию носителей русского языка.

На занятиях иностранных языков, включая русский, речь чаще всего идёт именно о лингвострановедении, а именно о научном направлении, включающем в себя обучение языку, а также дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Тем не менее, на уровнях В2-С2 используются также элементы лингвокультурологии, которая представляет собой отрасль языкознания, которая изучает отношения между языком и культурными концептами.

Безусловно, в современных учебниках обязательно учитывается лингвокультурологический аспект - он включается в содержание пособий. Тем не менее, предоставленной в учебнике информации часто бывает недостаточно, педагоги ищут дополнительную информацию и материалы в сети, используют ресурсы, связанные с новыми технологиями, для подготовки интересных и полезных заданий для уроков.

Пожалуй, самая популярная тема наших уроков - российские праздники, информация о которых широко представлена в сети. Например, для подготовки тематических заданий по теме “Новый год” можно использовать инфографику (например сайт центра “ВЦИОМ”, содержащий инфографику, <https://infographics.wciom.ru/>), разнообразные открытки и иллюстрации, видеоматериал (например, программу “Сделано в СССР” по данной теме, <https://www.youtube.com/watch?v=R3fx1D4MpG4>), новогодние игры и квесты .

Второй по популярности темой, пожалуй, является тема путешествий по городам и регионам России. В данном случае могут быть использованы аутентичные видеоматериалы, посвящённые российским городам, народам России и пр. (например, серии мультфильмов “Мульти-Россия” или “Путешествуй с нами”), сайты, связанные с виртуальными экскурсиями по музеям России, аутентичные материалы для чтения (например, серия детских энциклопедий “Наша Россия”, книга А. Голубева “Карты России” или книги

издательства “Настя и Никита”), Безусловно, инфографика является хорошим подспорьем для уроков по данной тематике, прекрасную инфографику о городах и регионах России можно найти на сайте “История.рф” (<https://histrf.ru/mediateka/infografika>). Для того, чтобы “прокладывать” маршруты по городам, можно использовать ресурсы “Гугл-карты” или “Яндекс-карты”, которые также предоставляют возможность “пройтись” по улицам городов, посмотреть актуальные фотографии, сделанные реальными людьми, посмотреть отзывы о памятниках архитектуры, различных заведениях, парках и пр. Ресурс “Animaps” (<http://www.animaps.com/#!home>) поможет студентам создать свой собственный виртуальный маршрут по России. Помимо этого, продвинутые студенты могут участвовать в викторинах и играх, связанных с путешествиями по России, которые можно приобрести в книжных магазинах (например, игры “Моя страна Россия”, “Достопримечательности России” и др.). Что касается мобильных приложений, то безусловным практическим потенциалом обладает приложение “Культура.рф” (<https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.fabit.culture>), с помощью которого студенты могут узнать, что происходит в каждом регионе России, какие интересные мероприятия там проводятся, что, в свою очередь, может послужить основой для финальной работы студентов. С помощью ресурса под названием “ThingLink” (<https://www.thinglink.com/>) студенты могут создавать прекрасные интерактивные изображения по разным темам.

Студенты всегда интересуются не только известными историческими личностями России, но и знаменитыми современниками. В этом им нужно обязательно пойти навстречу. Мы уже упоминали сайт издательства “Настя и Никита” - на нём также содержится большое количество материалов, посвящённых известным россиянам. Если студенты хотят узнать больше о современниках, то они могут обратиться к их кратким биографиям (например, на сайте “Образовака”, <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.fabit.culture>). Безусловно, для студентов продвинутых уровней подойдут видеоматериалы, связанные с интервью, которые можно найти в сети YouTube по фамилии интересующего студента персонажа. Например, многие педагоги используют материалы “Школы злословия” или интервью известных людей с В. Познером, а также материалы передачи “Вечерний Ургант”.

Когда мы говорим об истории России, перед нами встаёт важная проблема адаптации материала для студентов, т.к. качественных пособий по данной тематике крайне мало. Педагогу необходимо тщательно отбирать подходящий видеоматериал и, возможно, использовать детские ресурсы (например, видеоролики “История России для детей”, <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.fabit.culture>). Также можно использовать кратко изложенный материал для русскоязычных - в частности, таблицы по истории России, инфографику, так называемые шпаргалки и пр.

Вместе с проблемой использования материалов, связанных с историей России, встаёт проблема использования аутентичных литературных текстов на занятиях. Прекрасные адаптированные книги русских классиков издательства “Златоуст” можно найти на сайте “ЛитРес” ([www.litres.ru](http://www.litres.ru)). Помимо этого, стоит отметить, что некоторые произведения, рассчитанные на чтение русскоязычными детьми, вполне подойдут для чтения со взрослыми среднего уровня - например, серии книг о собачке Соне Андрея Усачёва. На вышеупомянутом сайте присутствуют не только книги, но и аудио к ним, что немаловажно для наших учеников. Студенты продвинутого уровня любят читать

современную литературу - в сети можно легально приобрести рассказы Д.Драгунского (в частности, его книгу “Взрослые люди”), Д.Быкова, А.Цыпкина и др. Интересны также и аудиоприложения к данным книгам. Что касается новых технологий, то при работе с текстами педагогами успешно используются облака слов (<https://wordart.com/>) и ментальные карты (<https://www.mindomo.com/ru/>) для создания предтекстовых и послетекстовых заданий и анализа текста.

В последнее время преподаватели интересуются короткометражными фильмами, которые можно смотреть со студентами на уроках. Их действительно великое множество, они широко представлены в сети YouTube, правда, не все из них качественные. Педагогу нужно исходить, во-первых, из соображений целесообразности их использования - нужно сделать так, чтобы они были естественным образом включены в “ткань” урока; во-вторых, безусловно, нужно стараться подбирать качественный материал, соответствующий уровню студента. Например, многие педагоги используют на уроках ролики Анны Меликян. Диалоги из фильмов и мультфильмов могут быть собраны педагогом воедино на ресурсе “Soundboard” ([www.soundboard.com](http://www.soundboard.com)) и “подчинены” отдельной коммуникативной задаче.

Песни, безусловно, являются важнейшим элементом лингвострановедения. На основе песен педагоги могут создавать интерактивные упражнения с помощью различных ресурсов ([www.quizlet.com](http://www.quizlet.com), [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com) и пр.), а также интерактивные упражнения на основе видеоклипов, которые, в связи с присутствием видеоряда, представляют отдельную ценность ([www.edpuzzle.com](http://www.edpuzzle.com)).

Стоит отметить, что в данной статье была рассмотрена лишь небольшая часть материалов по лингвострановедению. Педагог должен постоянно изучать и систематизировать новые ресурсы, возникающие в сети. С нашей точки зрения, отдельное внимание лингвострановедческому материалу должно быть уделено преподавателями, работающими за границей, т.к. их студенты находятся в отзыве от российских реалий. Педагоги обязательно должны обратить внимание на иллюстративный и аутентичный материал, который часто недостаточно представлен в пособиях. Элементы лингвокультурологии должны подключаться учителем при работе со студентами продвинутого уровня. ■

### *Литература:*

1. Миксюк Р.В. Лингвострановедческий и лингвокультурологический аспекты в методике преподавания РКИ, 2017.
2. Селезнева Г.А. Страноведение и лингвострановедение. Воронеж.: Издательский дом ВГУ, 2016.
3. Мареева Ю. Методика РКИ для всех.



*Юлия Мареева,  
Преподаватель,  
Институт русского языка и культуры  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия*



## ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ В ВУЗАХ ГРЕЦИИ (ОПЫТ СТАЖИРОВКИ)

Необходимость взаимосвязанного обучения языку и культуре не подвергается сомнению. Освоение иностранного языка наиболее эффективно осуществляется в языковой среде и при общении с носителями, погружении в их быт, изучении этикетных норм, восприятии их духовных и материальных ценностей, особенностей менталитета. В равной степени и познание культуры народа реализуется через знакомство с лексическими единицами (их концептуальными значениями, ценностными характеристиками, коннотациями, прагматическими компонентами значения, синтагматикой и парадигматикой, культурными кодами, которые они в себе заключают). По словам В.В. Красных, «существует соотнесенность языковых единиц с кодами культуры».

В крупнейших университетах Греции в городах Афины, Салоники, Янина и других, на острове Крит организуются образовательные программы для иностранцев, изучающих новогреческий язык на разных уровнях. В рамках этих программ помимо аудиторных занятий по языку происходит активное погружение в греческую культуру, знакомство с бытом и нравами греков. Кроме собственно обучения, такие программы, как правило, полностью покрывают расходы на питание и проживание; оплата происходит из государственных (ΙΚΥ – Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, Фонд государственных стипендий) и частных фондов (крупнейшие фонды Ставраоса Ниархоса и Аристотеля Онассиса). Такие программы могут быть как краткосрочными (1 месяц, как Θ.Υ.Ε.Σ.Π.Α. – Θερινές Υποτροφίες Ελληνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, Летние стипендии на изучение греческого языка в Афинском университете), так и более продолжительными, вплоть до обучения в магистратуре и аспирантуре, что способствует академическому обмену, даёт возможность молодым учёным работать в библиотеках греческих вузов, обращаться к первоисточникам, собирать материал для исследования.

С ноября 2017 по июль 2018 года мы проходили стажировку в Центре греческого языка и культуры при Университете города Янины. Ежегодно 50 иностранцев из разных стран получают стипендию на обучение по программе «Греческий язык и культура». Программа предполагает ежедневные занятия новогреческим языком, лекции по истории и культуре Греции, образовательные экскурсии. Проходить обучение в рамках этой программы имеют право слушатели до 40 лет с любым уровнем владения греческим языком (по результатам теста слушатели распределяются в группы по уровням). Слушатели проживают в университетском кампусе. Состав слушателей, как правило, бывает

многонациональным и мультикультурным, что способствует не только языковой практике (общим языком посредником для всех выступает греческий язык), но и межкультурному диалогу. В 2017 - 2018 учебному году на программе обучались слушатели из России, США, Сербии, Боснии и Герцеговины, Польши, Китая, Южной Кореи, Вьетнама, Египта, Латвии, Украины, Армении, Чили, Венесуэлы, Черногории, Индии, Казахстана, Болгарии, Азербайджана, Италии, Испании, Турции.

Как отмечает профессор А.Л. Бердичевский, «межкультурный диалог, как средство и цель образования, направлен не на кажущееся объективным выяснение различающихся культурных фонов общающихся, а на обмен личным опытом в условиях этих культурных фонов, благодаря чему и достигается взаимопонимание», «межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры. В контакте с незнакомым, «чужим» выделяется именно индивидуальное, а не стереотипное представление о данном народе, данной стране и культуре». Совместное приготовление пищи, участие в праздничных мероприятиях, постоянное неформальное общение помогают больше узнавать друг о друге, развенчивать стереотипы, находить то, что нас объединяет, уважать индивидуальность каждого и ценить многообразие этого мира.

Регулярная организация подобных программ способствует взаимопроникновению культурных фонов, духовному взаимообогащению индивидов и, в конечном итоге, - межкультурному диалогу. Иностранцы, изучающие русский язык, также могут стать участниками летних и зимних школ в России и проходить обучение в магистратуре и аспирантуре в российских вузах; получить более подробную информацию и заполнить заявку можно на официальном сайте для отбора иностранных граждан на обучение в России <https://russia.study/ru> .■

### *Литература:*

1. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе. М.: Флинта, 2019. 368 с.
2. Красных В.В. Психолингвокультурология и когнитивная лингвокультурология // (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем / под ред. В.В. Красных. М.: Гнозис, 2017. С. 183—261.

**Наталья Кочладзе,**  
Сертифицированный тренер - консультант  
Национального конгресса славянских народов Грузии,  
лектор молодежных „Школ лидеров”,  
старший преподаватель РКИ школы №128 г. Тбилиси,  
Тбилиси, Грузия



## РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Коммуникативные способности – это индивидуально-психологические особенности человека, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Развивать эти способности можно и нужно на всех занятиях, но особенно на уроках родного и иностранных языков.

В грузинской школе на уроках РКИ перед преподавателями стоит непростая задача – научить входить в коммуникацию на иностранном языке и развить способности:

*формулировать высказывания;*

*учитывать разные мнения;*

*договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;*

*задавать вопросы; адекватно использовать свой лексический запас;*

*строить монологическое высказывание;*

*владеть диалогической формой речи.*

Развитие коммуникативных способностей начинается в семье, в общении с родителями, сестрами, братьями, дедушками и бабушками и продолжается на протяжении всей жизни. Следует помнить о влиянии характера взаимоотношений в семье на психологическое развитие ребенка. И задача школы и родителей – научить ребенка взаимодействовать с другими людьми, сформировать у него желание и умение общаться.

### **Что такое эффективное общение?**

Общение – это прежде всего процесс установления контактов. Именно в общении возникает сопереживание, формируются симпатии и антипатии, характер взаимоотношений, появляются и разрешаются различные противоречия. Только общаясь с другим человеком, мы можем лучше узнать особенности его характера и поведения, достоинства и недостатки. Благодаря общению мы заводим себе друзей, получаем нужную нам информацию, можем совершать совместные дела.

Очень важно общение в семье, когда взрослые помогают детям разобраться с домашним заданием (словесное, вербальное общение). Но не менее важно просто обнять своего ребенка (невербальное, физическое общение). Таким образом, каждый элемент взаимоотношений с детьми является необходимым элементом общения с ним, так как в ходе общения ребенок чувствует и понимает, что его любят и ценят, что он нужен своим близким и друзьям. Вместе с тем ребенок реализует свою потребность в общении и демонстрирует уже имеющиеся у него коммуникативные способности и навыки.

**Я хочу общаться**

Первая составляющая гласит: «Я хочу общаться». Еще ее можно назвать «область желаний». Она включает в себя потребность в общении, а без такого желания общение в принципе невозможно. Если желание общаться у ребенка отсутствует или недостаточно развито, то ребенок замкнут и стремится большую часть времени провести в одиночестве.

**Я знаю, как общаться**

Вторая составляющая коммуникативных способностей «Я знаю, как общаться». Ее можно назвать – область знаний. Эта составляющая определяется тем, в какой степени ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание также формируется в ходе взаимодействия со взрослыми, которые своим примером показывают ребенку, как вступать в контакт с другим человеком, как поддержать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты.

**Я умею общаться**

Роль преподавателя-русиста здесь особенно важна на всех ступенях обучения. Сюда включается умение использовать словарный запас, адресовать сообщение и привлечь внимание собеседника, умение доброжелательно вести беседу и уже на базовом уровне аргументировать свои рассуждения.

На уроках русского языка очень эффективно проводить игры, которые развивают у учащихся навыки общения и расширяют их лексику.

Вот несколько игр и активностей, которые можно использовать для развития коммуникативных способностей учащихся.

С помощью игр удастся углубить и закрепить полученные знания, развить приобретенные ранее навыки. Игры уменьшают степень нервно-психологического напряжения и содействуют созданию на уроке русского языка положительных эмоций. ■

**1) Игра „Пары”.**

Инструкция:

Класс делится на пары.

Каждой паре учитель даёт ситуативную установку. Например, пара Лука и Нина.

Лука победил на олимпиаде по математике. Нина должна выразить одобрение, подобрать слова и жесты, чтобы **похвалить** его (вербальное и невербальное выражение эмоций).

На уроке спорта Нина упала, ушибла ногу и поэтому не смогла выступить на соревновании - **Утешьте** её и поддержите.

*В зависимости от ступени обучения, преподаватель сам решает, дать или нет возможные варианты ответов.*

**2) Построение рассуждений по теме**

Инструкция:

Класс делится на группы.

Каждой группе учитель даёт ситуативную установку. Например:

Вы находитесь на берегу моря и наблюдаете закат солнца. Каждый участник группы должен высказать восторг:

***Как красиво!***

***Я в восторге!***

***Это прекрасно!***

**3) Игра „Продолжите ряд”**

Инструкция:

Класс делится на группы.

Каждой группе учитель даёт ситуативную установку. Например:

Опишите по группам, продолжив ряд:

***Снег:*** белый, холодный, пушистый...

***Роза:*** нежная, красная, ароматная...

***Книга:*** новая, интересная, увлекательная...



*Екатерина Тихонова-Сернемар,  
Ректор Шведско-русской школы,  
Гётеборг, Швеция*



## РУССКИЙ ЯЗЫК – ЯЗЫК МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ

Мы часто не знаем, как мотивировать детей, живущих вдали от России в иной языковой среде и в совершенно отличном от российского информационном поле, изучать русский язык, родной язык их родителей.

Большинство родителей, заботящихся о своих чадах, отдают их в различные спортивные кружки, чтобы они двигались, а не сидели дома, уткнувшись в компьютер. Это, безусловно, здорово, но не у всех хватает времени после работы заниматься еще и родным языком.

Пять лет назад по инициативе депутата Государственной Думы, президента Всероссийской федерации школьного спорта, трехкратной олимпийской чемпионки Ирины Родниной и депутата Государственной Думы от партии «Единая Россия» Отари Аршба были организованы всемирные игры юных соотечественников.

*«- Мы брали самые распространенные во всех школах виды спорта. В дальнейшем, если интерес к играм будет и дальше расти, можем расширить список, - сказала депутат Госдумы, президент Всероссийской федерации школьного спорта, трехкратная олимпийская чемпионка Ирина Роднина в 2017 году, уточнив, что главным в нашем мероприятии является все-таки не соревновательный элемент, а общение ребят. Спорт же выступает скорее одним из связующих элементов. Ведь детям, которые знакомятся через спорт, не нужен переводчик, у них сразу же есть тема для общения.»*

В первых играх принимали участие русскоговорящие ребята из 33 стран, а в пятых играх, которые прошли в 2019 году, уже участвовали делегации из 61 страны мира. В этом году количество детей увеличилось до 650 человек. Интерес к играм среди подростков растет с каждым годом. В Россию приезжают обычные школьники, а не знаменитые чемпионы своих стран по различным видам спорта.

Почему мне хочется рассказать про эти ежегодные игры? Потому что общение детей, проживающих в разных уголках мира, происходит на русском языке, что уже является стимулом к его изучению в дальнейшем.

Дети, приехавшие на игры, находят себе друзей из разных стран, говорящих на одном с ними языке, приехав на игры, они слышат русскую речь со всех сторон, знакомятся с культурой и традициями родины своих родителей на русском языке.

Во-первых, игры организованы на очень высоком уровне, что уже положительно влияет на восприятие окружающего мира.

Во-вторых, у ребят есть общий интерес, а именно: спорт, тот вид спорта, в котором они будут соревноваться. Тема для разговора уже есть.

В-третьих, замечательно работает программа Послов русского языка. Студенты института русского языка им. А.С. Пушкина занимают очень интересными познавательными и обучающими играми время ребят между соревнованиями и мероприятиями.

В-четвертых, ребята знакомятся с различными уголками нашей Родины, традициями и культурой разных народов, проживающих в России. Они видят, что наша Родина – многонациональное государство, говорящее на русском языке.

В-пятых, те страшилки о России, которые они слышат в странах своего проживания, не соответствуют действительности.

В-шестых, нужно не только говорить, но и писать по-русски, так как общение с вновь приобретенными друзьями из разных стран в переписке ведется на русском языке.

Я привела только несколько примеров, которые стимулируют у подростков изучение русского языка. Да, конечно, не все дети попадают на Игры. Есть определенные сложности, когда собирается команда для отправки на Игры. Не все родители и не все дети горят желанием куда-то ехать.

Но есть замечательное НО, когда ребята возвращаются домой и начинают взахлёб рассказывать о своих впечатлениях друзьям и родителям, то интерес к поездкам в Россию возрастает.

И организация смен в «Артеке» для детей соотечественников способствует повышению интереса подростков к изучению русского языка. Там тоже все говорят по-русски.

В Латвии уже несколько лет существует международный летний лагерь «Классика», куда приезжают русскоговорящие дети из разных уголков мира.

Я не слышала ни об одном подростке из разных стран мира, который не хотел бы вернуться в последующие годы на Игры, в Артек или в международные летние лагеря, где все мероприятия проходят на русском языке. Сколько переживаний возникает у ребят, что им уже исполнилось 16 или 18 лет и они не могут поехать еще и еще раз на эти программы, мероприятия или смены. Хотелось бы, конечно, чтобы подобных мероприятий было больше.

Расставание по окончании этих программ у детей проходит со слезами на глазах, многие дети говорят родителям, что хотят жить в России. Кстати, некоторые во взрослом возрасте возвращаются на Родину своих родителей.

Поступление в ВУЗы РФ детей наших соотечественников тоже является одним из факторов стимуляции в изучении русского языка. Конечно, можно найти массу других примеров, но мне хотелось рассказать только о некоторых из них.

Я надеюсь, что мои примеры стимуляции в изучении русского языка, дадут возможность коллегам придумать и найти новые возможности в своей работе, как заинтересовать детей нашим великим русским языком, который уже является языком международного общения. ■

*Полина Арапова,  
к.п.н., доцент,  
Московский педагогический Университет  
Москва, Россия*



## РЕКОНСТРУКЦИЯ МЕЧТЫ СОВЕТСКИХ ДЕТЕЙ 60-80-Х ГГ. XX ВЕКА

Актуальность социально-педагогической реконструкции мечты советских детей 60-80-х гг. позволяет, с одной стороны, восстановить контекст социального развития, выявить ценности, которые определяли уклад повседневной жизни большинства советских людей, а с другой, – проанализировать мечту как индивидуальный феномен. Как известно, даже способные школьники, имевшие выраженные склонности к определенному предмету, получившие прекрасное образование, не всегда реализовывали свои мечты в жизни, особенно когда сталкивались с трудными жизненными ситуациями. Очевидно, что самое сложное – осуществить, реализовать детскую мечту в успешных жизненных выборах: стратегии жизни, профессии, спутника жизни, форм самореализации в свободное время, индивидуально значимых отношений.

Социально-педагогическая реконструкция внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX века стала темой исследования для группы исследователей Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (П.И. Арапова, А.В. Кудряшев, Б.В. Куприянов, И.Э. Смирнова). Структурированное интервью с элементами нарратива (около 150 текстов) проведено в 5 субъектах РФ (г. Калининград, г. Кострома, г. Москва, г. Новосибирск) с респондентами, чье детство пришлось на 60-80 гг. XX. По возрасту наиболее многочисленной оказалась группа респондентов 45-55 лет.

Постановка проблемы: в чем специфика образа будущего в мечте советских детей 60-80-х гг.?

Задачи исследования:

1. Каково содержательное наполнение образа будущего в мечте советских детей 60-80-х гг.?
2. Существуют ли полоролевые отличия образа будущего в мечте советских детей 60-80-х гг.?
3. Каково отношение к воплощенности мечты во взрослом возрасте?

Для интерпретации были избраны темы: «О чем Вы мечтали в детстве? Сбылись ли мечты Вашего детства?»

Феноменология мечты позволяет различать мечты-события (воображаемые и желаемые явления, ситуации в будущем) и мечты-идеалы (желаемые образы объектов); мечты воплощаемые и невоплощаемые [2].

В отечественной психологии мечта традиционно понимается как особая форма воображения. Она обращена к сфере более или менее отдаленного будущего и не

предполагает немедленного достижения реального результата, а также его полного совпадения с образом желаемого. Мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска. Мечта как элемент духовной жизни человека (А.Б. Усманова, Т.В. Юрьева), – это постоянно создаваемая и совершенствуемая воображением идеальная модель желаемого, относительно удаленного будущего, а также образ себя как успешного участника этого будущего [3, 4].

Выделяются реалистические и фантастические мечты (М.П. Белоусова, Б.И. Додонов, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Юрьева и др.). Реалистические мечты задают реальный стимул, мотив деятельности, появление способа реализации мечты, образа конкретных действий, направленных на достижение мечты, что способствует переходу мечты в плоскость жизненного плана.

Как правило, в психологии особое внимание уделяется мечтам в подростковом и юношеском возрасте (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, А.Н. Леонтьев, А.Б. Усманова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), так как именно они задают проекцию в будущее, на основании которой конструируются жизненные планы и модель желаемой взрослой жизни. Детская мечта зарождается уже в дошкольном и младшем школьном возрастах и может оказать активное влияние на стратегию жизненного выбора. Мечта в детском возрасте – эмоциональный фундамент цели с ориентацией на то, что должно произойти в будущем: «я хочу», «я бы это сделал», цель – это то, что я должен сделать, если хочу.

Образ желаемого будущего, заложенный в мечте, может конкретизироваться в жизненном плане и стать побудителем к реальной деятельности, направленной на достижение этого будущего, а может остаться нереализованной мечтой [1]. Реалистические мечты задают реальный стимул, мотив деятельности, появление способа реализации мечты, образа конкретных действий, направленных на достижение мечты, что способствует переходу мечты в плоскость ее реализации.

Критерии анализа детской мечты советских детей следующие:

- степень выраженности мечты;
- вид мечты: фантастическая - реалистическая;
- перспективная устремленность мечты: близкая (в детстве) – далекая (во взрослой жизни);
- воплощенность мечты во взрослой жизни.

По степени выраженности детской мечты выделены: отсутствие, неопределенность мечты и четко выраженная мечта.

Утверждения об отсутствии мечты или неопределенной мечте представлены у 9 из 152 человек (5,9%), они сопровождаются ответами: «Мечты не было» (жен., 1959); «Большой мечты не было». (муж., 1957); «Особой мечты не было» (муж., 1960); «А знаете, вот даже и не могу сказать, у меня и не было такой вот какой-то мечты определённой» (жен., 1967).

Отсутствие мечты в детском возрасте, с нашей точки зрения, может свидетельствовать о том, что потребность в осмыслении будущей жизни у части детей не сформирована. В мечте представлено прогнозирование образа будущего, что требует определенного уровня развития личности.

Ответы с выраженной детской мечтой доминируют у 143 из 152 (94, 1%) респондентов, из них – 112 девочек, 31 мальчик. Все они отличаются реалистической



направленностью. С точки зрения близкой перспективы, в детстве, представлены различные объекты детских желаний; с точки зрения перспективной устремленности, во взрослую жизнь, – образ будущего, будущая профессия и будущая семья.

Образ будущего у девочек и у мальчиков представлен лично значимыми событиями, связанными с заботой о здоровье близких, об улучшении условий жизни, неоднократно озвучено желание побыстрее закончить школу: «И все мечтали быстрее вырасти и закончить школу» (жен., 1958), «Это звучит как-то банально, ну я мечтал быстрее закончить школу» (муж., 1970).

Спектр профессий у мальчиков и девочек дифференцируется соответственно полу, но в отличие от девочек никто из мальчиков не хотел стать учителем; а одна из девочек мечтала стать пожарником (жен., 1963). Предпочтительными для девочек являются профессии учителя, детского врача, медсестры, продавца, библиотекаря, бухгалтера; для мальчиков – авиаконструктора, инженера, водителя троллейбуса, автобуса, шофера, пожарника. Кроме того, у девочек представлены творческие профессии: «Девочки хотели быть балеринами, очень распространено это было, балеринами, певицами, актрисами, т.е. быть популярными. Я мечтала, чтобы вырасти и стать учительницей» (жен., 1970). Размер зарплаты и карьерный рост в мечте о профессии ни у девочек, ни у мальчиков не представлены.

На детскую мечту многих респондентов 60-х годов независимо от пола полет Ю.А. Гагарина в космос оказал огромное влияние. О желании стать космонавтами и мальчики (37%), и девочки (19%) заявляли на уроках, в сочинениях, при этом, «Над этим желанием никто не смеялся, даже если одноклассник или одноклассница отличались избыточным весом» (жен., 1959). Но все-таки чаще стать космонавтами мечтали именно мальчики, что подтверждается ответами: «Да, конечно, мальчишки всегда говорили, что они хотят быть космонавтами и рисовали космос. Про Гагарина, когда мы читали, они всегда завидовали и говорили, что тоже хотят стать космонавтами». (жен., 1961); «Да, многие мальчишки моего времени грезили космосом, читали фантастику, в общем, хотели стать настоящими людьми. Тогда и многих Юрами называли». (жен., 1965); «Как и все советские школьники в то время я мечтал стать космонавтом». (муж., 1964).

Мечты о семье представлены только у девочек, у мальчиков такая мечта отсутствует: «Девочки мечтали о хорошей семье, о детях, о хорошем муже и своей отдельной квартире, даже рисовали, как в собственной квартире все будет размещаться» (жен., 1958). Модель семьи полная: муж, дети, количество которых варьируется от 1-2 до 6-10.

С точки зрения воплощенности мечта интерпретируется респондентами во взрослом возрасте при ответе на вопрос: «Сбылись ли мечты Вашего детства?» Представлены последовательная реализация детской мечты в жизненных планах; трансформация детской мечты и реализация в других видах продуктивной социальной деятельности; отказ от мечты. Многими респондентами обоих полов отмечается динамика мечты: «Да, мечтала стать принцессой. Потом стать балериной, и я училась хореографии, мне нравилось, но ничего не получилось, ни балериной, ни принцессой я не стала.» (жен., 1945); «Я хотела быть модельером, парикмахером... Короче говоря, быть в центре внимания. Но стала педагогом – учителем начальных классов». (жен., 1970); «Мечты каждый раз могли меняться, в зависимости от ситуации.» (муж., 1958).

32 % респондентов указывают на то, что их мечта сбылась: «Я с детства мечтала быть продавцом. И я исполнила свою мечту: поступила в училище, отучилась на продавца и проработала им 6 лет» (жен., 1967); «Ну, да, я всегда хотела стать медсестрой. Меня всегда тянуло к инструментам медицинским... Впоследствии я её осуществила» (жен., 1958); «Когда я пришла в школу, я сразу представила себя на месте учителя. Чтобы кого-то послушала, кто-то мне посоветовал, такого не было. Я просто жила с этой мыслью. Не знаю, когда она у меня родилась, но в другой роли я себя не видела. Поняла, что буду учителем и стала им» (жен., 1970), «Мечты сбылись. У меня прекрасные дети, чудесные внуки» (жен., 1954), «Мечты сбылись, у меня есть любимая работа и семья» (жен., 1970), «Считаю, что главная мечта моего детства сбылась, и если бы появилась возможность, то прожил бы жизнь так же» (муж., 1951), «Я помню, как мечтала быть учителем в детстве, и вижу, как какая-то яркая блестящая нить из детства идет, и я от нее не отошла абсолютно. Это очень здорово, когда детская мечта перешла в деятельность, в любимую работу, что тебе никто ничего не навязал» (жен., 1951).

Итак, подводя итоги, можно констатировать, что социально-педагогическая реконструкции мечты советских детей 60-80-х гг. позволяет сделать следующие выводы:

- ответы с выраженной детской мечтой доминируют; мечта носит реалистическую направленность;
- образ будущего представлен личностно значимыми событиями, связанными с заботой о здоровье близких, об улучшении условий жизни и желанием побыстрее закончить школу;
- спектр профессий у мальчиков и девочек дифференцируется соответственно полу, но в отличие от девочек никто из мальчиков не хотел стать учителем и представителем творческой профессии, мечта о профессии лишена прагматизма;
- мечта о семье представлена только у девочек, в ней отражена модель полной семьи;
- с точки зрения воплощенности представлены последовательная реализация детской мечты в жизненных планах; трансформация детской мечты и реализация в других видах продуктивной социальной деятельности; отказ от мечты. Респонденты констатируют удовлетворенность от того, что мечта сбылась. ■

### *Литература:*

1. Арапова П.И. Образ будущего и выбор жизненного пути в юношеском возрасте. // Вестник ПСТГУ: Педагогика. Психология. С 2015. – Вып.1 (36). – С. 122-129.
2. Арапова П.И. Нарративное интервью как метод исследования внешкольной повседневности советских школьников. // Сибирский педагогический журнал. – 2018.– № 5.– С. 29-38.
3. Розов Н.С. Философия мечты / Studia Spoleczne /Social Studies. –2014. – №1. – Р. 127-136.
4. Усманова А.Б. Психологические особенности подростковой мечты как показатель личностного развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 26 с.
5. Юрьева Т.В. Влияние мечты как модели будущего на личностно-профессиональное развитие студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2007. – 24 с.

**Ирина Смирнова,**  
*к.п.н., доцент департамента педагогики  
 Института педагогики и психологии образования,  
 Московский городской педагогический университет  
 г. Москва, Россия.*



## ЦЕННОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВСПОМИНАЯ «МУЗЫКАЛКУ»

### Введение и постановка проблемы

Однажды на педагогическом совете в школе один мудрый учитель начал свое выступление такими словами: «Дети отдают нам время своей жизни просто так – предполагая, что мы наполним его чем-то по-настоящему нужным, важным, полезным...». Эти слова проникают в сердца равнодушных, заставляя задуматься о том, в чем же ценности образования, процесс которого занимает, по сути, «львиную долю» пространства и времени детства? И если с обязательным общим образованием с точки зрения его целей и ценностей все более или менее понятно, то смыслы и ценности дополнительного образования пока еще не определены окончательно – невзирая на то, что в 2018 году отмечалось уже 100-летие существования системы дополнительного образования детей в России.

Одним из наиболее распространенных и популярных видов дополнительного образования является обучение в музыкальной школе. Детская музыкальная школа (ДМШ) — учебное заведение, в котором дети школьного возраста получают общее начальное музыкальное образование, обучаясь игре на музыкальном инструменте, пению, основам музыкальной грамоты, теории и истории музыки. ДМШ появились в России во второй половине XIX века благодаря подвижническим инициативам Н.А. Римского-Корсакова, С.И. Танеева, А.К. Лядова. С начала XX века ДМШ постепенно становились все более популярными и доступными, в них увеличивался период обучения (с 3-4 до семи лет), совершенствовались программы общего музыкального образования. С 40-х годов XX века в СССР отмечался наиболее активный рост числа музыкальных школ: с двухсот в 1940 году – до 6591 в 1990 году [1]. В январе 2015 г. министр культуры РФ В.Р. Мединский на заседании правительства сообщил, что в России работают 5,2 тысячи музыкальных школ, где учатся полтора миллиона детей.

Занятия в ДМШ традиционно преследуют две основные цели: дать обучающимся начальное общее музыкальное образование и обеспечить музыкально одаренным детям специальную подготовку для поступления в среднее/высшее профессиональное учебное заведение. Однако известно, что после окончания музыкальных школ лишь около 10% выпускников поступают в такие учебные заведения [3]. Чем же ценно дополнительное музыкальное образование для остальных 90 % тех, кто его получил? И ценно ли оно? Ведь, обучаясь в ДМШ, школьник должен для получения, закрепления и развития навыков (игры на инструменте, чтения нотных текстов и др.) ежедневно упражняться минимум по 1,5-2

часа – в дополнение к выполнению домашних заданий по дисциплинам общеобразовательной школы. Такие ежедневные дополнительные занятия становятся существенной частью повседневности учащихся ДМШ. Таким образом, те, кто проходит полный курс обучения (7-8 лет), затрачивают на него много времени и сил, жертвуя, как правило, временем отдыха, развлечений и прогулок, общения с товарищами, развития в сфере других интересов (спорт, другие виды искусства и пр.). Насколько оправданы все эти жертвы – особенно в случае, если музыка не становится профессией?

Ответы на вопросы о ценности музыкального образования дают данные и результаты исследования «Социально-педагогическая реконструкция внешкольной повседневности учащихся советских школ второй половины XX века», осуществляемого при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-013-00890).

### **Материалы и методы**

В исследовании был применен метод структурированного интервью с элементами нарратива [2]. В качестве респондентов выступали жители ряда российских городов (Москва, Новосибирск, Калининград, Кострома) – лица 43-65 лет, проживавшие на территории СССР в период с 1960 по 1991 гг., занимавшиеся в музыкальных школах. Было отобрано и проанализировано 50 интервью с воспоминаниями, связанными с занятиями в музыкальной школе. Также, в дополнение к методу интервью, в ходе исследования использовался метод анализа высказываний на интернет-форумах: были обследованы 20 Интернет-сайтов, где на форумах обсуждались вопросы музыкального образования школьников. Так, были проанализированы 225 высказываний от 165 человек, с воспоминаниями о периоде обучения в музыкальной школе. Характер и содержание высказываний, наряду с прямыми и косвенными указаниями на годы учебы в ДМШ, позволили отнести время обучения участников форумов к периоду с конца 70-х годов XX-го века по конец 2000-х годов.

В бланке интервью не предусматривался прямой вопрос о ценностях музыкального образования, однако по ответам на вопросы о том, чему научила музыкальная школа, возникает ли сейчас желание музицировать и слушать музыку, каковы наиболее яркие чувства и воспоминания о периоде обучения, что больше всего запомнилось из занятий в музыкальной школе и пр., можно составить представление о том, что бывшие выпускники считают для себя наиболее ценным итогом своего обучения в ДМШ.

### **Результаты и обсуждения**

Прежде всего, отметим, что из тех, кто окончил курс обучения в ДМШ (по данным интервьюирования – 48% от общего числа респондентов) 93% считают, что музыкальная школа их чему-то научила. Чаще всего упоминаются конкретные умения – играть на музыкальном инструменте, петь, сочинять, подбирать любимые мелодии на слух, понимать и любить музыку, и т.п. (19%). Довольно часто респонденты указывали и на результаты обучения, выходящие за пределы музыкальных умений – на тягу к гармонии, к Красоте, к Прекрасному (17%). Но любопытно и важно, что наиболее многочисленными из полученных ответов (более половины – 53%) стали высказывания о том, что музыкальная школа помогла в формировании личностных качеств. При этом респондентами отмечались как качества, важные для профессиональной деятельности (дисциплина и самоорганизация, обязательность, ответственность, трудолюбие, старание, работоспособность, умение преодолевать себя, терпение, усидчивость, умение распределять, ценить и планировать



время, умение ставить и достигать цели, и др.), так и качества, помогающие успешной социализации – умение понимать и слышать окружающих, поддерживать отношения в коллективе, воспринимать и тонко чувствовать другого человека, умение ладить и дружить.

Также интересно, что среди качеств, которые помогла воспитать в себе учеба в музыкальной школе, респонденты называли уверенность в себе, умение проявлять творческие способности, использовать свои данные, выступать публично. Как правило, развитие у себя таких качеств респонденты связывали с опытом выхода на сцену, с участием в концертных выступлениях, которые традиционно организуются и поддерживаются в практике работы ДМШ.

На наш взгляд, все эти качества и умения характеризуют актуальнейшую для сегодняшнего специалиста любой сферы труда способность презентовать свои потенциалы, идеи и достижения, и представляют собой конкретные проявления того, что сегодня понимают как личностные компетенции. И в этом отношении ценность музыкального образования – даже для тех, кто не становится музыкантом, – не вызывает сомнений.

Данные интервью подтверждаются анализом высказываний на интернет-форумах (см. об этом также [4]). Высказывания участников интернет-форумов носят инициативный характер, они довольно эмоциональны и красочны:

- *«Занятия музыкой учат никогда не сдаваться».*

- *«Школа во мне открыла какие-то новые качества и, я бы даже сказала, как-то организовала и воспитала».*

- *«Музыкальная школа в детстве – это возможность научиться располагать своим временем, ценить каждую минуту».*

- *«Она раскрепостила меня, дала доступ на сцену, показала мне, на что я способен».*

Второе, на что мы обратили внимание, анализируя результаты исследования в ракурсе размышлений о ценностях дополнительного музыкального образования, это след, который оставляют в жизни человека занятия музыкой. Прежде всего, отметим, что у 55,8% участников интернет-форумов (высказывающихся свободно и независимо от интервьюеров) сегодня преобладают положительные воспоминания о периоде обучения в ДМШ. При этом имеет место тенденция переоценки результатов своей учебы: из 40% тех, кто делился на форуме своими отрицательными воспоминаниями, 22 % в итоге, взглядом из сегодняшнего дня, положительно оценивают период своих занятий «в музыкалке».

Представляется важным, что и в высказываниях участников интернет-форумов, и в ответах респондентов при интервьюировании можно отметить, что наиболее яркий след в памяти оставили преподаватели. Так, по результатам анализа интервью выявлено, что своих преподавателей из ДМШ помнят 91% ответивших. На интернет-форумах тоже чаще всего вспоминают преподавателей, при этом 64% высказываний - о хороших преподавателях. И если размышлять о ценностях дополнительного музыкального образования, то существенно, что 17,5% респондентов указывают, что учителя из ДМШ являлись для них примером - в отношении к музыке, к музыкальному инструменту, в поведении, в манере одеваться и вести себя, и пр. Многие респонденты относили своих учителей из музыкальной школы к особой категории «интересных людей»:

- *«Своих преподавателей музыки я обожала, это настолько были культурные и очень интересные люди».*

- «Мне помнился преподаватель по сольфеджио, мужчина. Он был композитор. Как-то он нам сказал, что по телевизору будут показывать фильм, к которому он написал музыку. Было очень приятно, и мы все гордились. Он был хорошим преподавателем».

- «Есть яркие личности. До сих пор иногда вспоминаю. Интересные люди. Многому научили».

- Педагог по сольфеджио очень нравилась. Всегда яркая, одевалась очень модно. И преподавала хорошо».

- «Потрясающий педагог, которая начала преподавать у нас сольфеджио, хор, музыкальную литературу. Возвышенная, красивая, фанатка полностью своего дела, которая отдавала все на нас. Всю душу, все свои знания какие могла дать... Но знания, наверное, это не самое главное, знание всегда можно получить и самостоятельно, она научила нас любить музыку».

- «Учитель был такой тоже любящий свое дело, интеллигентный, образованный. ... Ну вот когда в твоей жизни появляется учитель, действительно, светит как звезда – вот тогда ты понимаешь, к чему можно стремиться...».

Таким образом, музыкальная школа, по мнению ее бывших выпускников, давала им возможность общаться с людьми из особого мира – мира Искусства, Культуры, Красоты. Преподаватели (при благоприятном варианте развития отношений) становились для учащихся в какой-то мере эталонами хорошего эстетического вкуса и образцами культуры поведения, и общение с ними воспринималось и запоминалось как яркое, насыщенное, возвышающее и задающее «высокую планку» для собственной жизни (см. также [5]). В возможности такого общения и выпускникам, и нам видится несомненная ценность музыкального образования.

При анализе результатов исследования довольно явственно проступает еще один ценностный потенциал дополнительного музыкального образования – остающаяся на всю жизнь связь с Музыкой, с Искусством. Эта связь выявилась по двум признакам:

1 - по ответам на вопросы о том, имеют ли бывшие учащиеся ДМШ сегодня желание музицировать, музицируют ли они в настоящее время;

2 - по выражению отношения респондентов к своему музыкальному инструменту.

Так, большинство опрошенных прямо или косвенно выражают свое сегодняшнее положительное отношение к инструменту, и поскольку у 58% опрошенных он остался в доме, можно сделать вывод: для большей части респондентов музыкальный инструмент продолжает оставаться предметом их повседневной жизни. Лишь 8% ответивших «избавились» от него – в прямом смысле этого слова. Остальные – отдали родственникам, подарили учреждению образования или культуры или продали «по необходимости» (о чем больше половины рассказывали с явным сожалением).

Хотя бы изредка музицируют 43% респондентов, а о сохранившемся у себя желании петь или играть сообщили еще 31% ответивших. Любопытно, что часто респонденты указывают, что музицируют, находясь одни, в особом настроении (задумчивости, грусти, и пр.). В связи с этим можно предположить, что музицирование для многих становится своеобразным способом релаксации, видом рефлексивной практики. И возвращаясь к попытке определить на основе воспоминаний бывших выпускников ДМШ ценности их музыкального образования, резюмируем, что для большинства выпускников музыкальных школ игра на музыкальном инструменте становится важным, глубоко личностным делом.

А сегодняшнее положительное и в какой-то мере трепетное отношение к музыкальному инструменту говорит о наличии и характере сохранившейся связи с музыкой и своей музыкальной деятельностью. Эта связь в анализируемых высказываниях выглядит эмоционально проживаемой и осознанной.

### Основные выводы

Подводя итог анализу далеко не полного перечня ценностных потенциалов дополнительного музыкального образования, отметим наиболее важное и существенное:

- выпускники ДМШ, которые не избирают музыку сферой своей профессиональной деятельности, все же считают полученное общее музыкальное образование ценным для себя;

- в наибольшей мере они осознают ценность музыкального образования в связи с тем, что занятия музыкой способствовали развитию у них универсальных качеств, важных для любой сферы трудовой деятельности, и составляющих основу так называемых личностных компетенций, владение которыми высоко ценится современным работодателем;

- ценность музыкального образования для бывших выпускников ДМШ состоит также в возможности быть причастным к сфере искусства и культуры, что возвышает причастного, а также выгодно выделяет его в кругу товарищей по общеобразовательной школе;

- музыкальное образование обладает своеобразной внутренней ценностью – ценностью «для себя», - сохраняя в жизни человека пространство для уединенного общения с самим собой, для рефлексии и релаксации, что, возможно, имеет значение как поддерживающей, так и развивающей практики.

В рамках одного исследования, конечно, невозможно выявить все грани смыслов и ценностей той многоаспектной и продолжительной деятельности, которую осуществляет растущий человек в процессе общения с музыкой и музыкантами, занимаясь в музыкальной школе – требуется более глубокое и масштабное изучение этой проблемы. Однако изложенные здесь результаты, рассматриваемые в качестве предварительных, надеемся, имеют определенную ценность и значимость, и заинтересуют специалистов сферы образования, культуры и искусства. ■

### Литература:

1. Аракелова, А.О. О развитии начального музыкального образования в России /А.О. Аракелова // Музыкальное образование: теория, методика, практика. 2012, 1 (10). – С. 176-181.
2. Арапова, П.И. Нарративное интервью как метод исследования внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX века / П.И. Арапова // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 5. – С.29-38.
3. Кочарова, А. Реформа музыкального образования: почему нам нужны дилетанты / А. Кочарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20151031/1310922619.html> (Дата обращения: 12.04.2019 г.).
4. Смирнова, И.Э. Социально-педагогическая реконструкция повседневности учащихся музыкальной школы второй половины XX века / И.Э. Смирнова // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. – С. 31 – 39.
5. Смирнова, И.Э. Учащийся музыкальной школы в воспоминаниях на интернет-форумах / И.Э. Смирнова // Социологические и педагогические аспекты образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 март 2019 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. 240 с. – С. 179-183.

*Юлия Качалова,  
кандидат психологических наук,  
экс-руководитель «Института развития личности»  
(Москва, Россия),  
США*



## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Московский «Институт развития личности» специализировался на тренингах личностного роста. В этой статье делается попытка ответить на наиболее частые вопросы, возникающие в связи с развитием личности во взрослом возрасте.

**Почему есть необходимость «развивать личность» взрослого человека? Разве она не до конца сформирована?**

Сначала определимся с понятием «личность». Большинство психологов сходятся в том, что «личность» – это психическая структура, определяющая поведение. Она тесно связана с индивидуальностью и обладает набором особых качеств, отличающих одного человека от другого. Личность относительно неизменна, однако эволюционирует под влиянием внутренних и внешних факторов.

В отличие от ребёнка, который экспериментирует, личность взрослого сформирована в том смысле, что взрослые люди взаимодействуют с окружающим миром посредством определённого набора поведенческих стратегий. И получают от мира «обратную связь», то есть мир «аукается» на их действия. Если человека не устраивает обратная связь, то может быть сделано одно из двух заключений. Первое: с миром что-то не так. В этом случае остается только искать лучший. Второе: я действую как-то не так. В этом варианте можно заменить неэффективные шаблоны поведения на другие, позволяющие получать ту обратную связь, которая больше устраивает.

Для того, чтобы было понятно, приведу пример. Елена, бухгалтер в небольшой фирме. Сетует на то, что руководство компании на протяжении двух лет не повышает ей зарплату, а только нагружает дополнительной работой. Это «обратная связь», которую получает Елена на свой шаблон поведения: не говорить директору фирмы, что хочет повышения, а ждать, когда тот сам вознаградит ее по заслугам.

Чтобы заменить свою стратегию на более эффективную, Елене пришлось серьезно «поработать над собой». То есть заняться личностным развитием.

**«Развитие личности» – это пересмотр своего поведения и попытка его изменить?**

В конечном итоге да. Но во многих случаях прежде требуется провести ревизию и коррекцию своих убеждений, осознать свои ценности и цели, расширить способы восприятия различных жизненных ситуаций.

Елена добилась повышения зарплаты после того, как избавилась от внушенного с детства представления, что «если ты чего-то стоишь, люди сами это заметят». Она также научилась ставить себя на место руководителя фирмы, вместо обид чётко объяснять, что она хочет, освоила технику цивилизованного ведения конфронтации и многое другое.

**Что обычно «не развито» у среднестатистического взрослого человека?**



Вопрос не в том, что «не развито», а в том, что мешает получать желаемую обратную связь. Например, множество взрослых людей боятся выступать перед аудиторией, опасаются насмешек и сплетен, избегают просить о поддержке. Это не значит, что у них «не развита» смелость. Они могут проявлять бесстрашие в других ситуациях, как «отважный капитан», который «раз пятнадцать он тонул, погибал среди акул, но ни разу даже глазом не моргнул». Однако социальных взаимодействий эти люди страшатся. Почему? Предмету страха они научились. И, если понимают, что это их сковывает, и полны решимости, им вполне по силам изменяться.

**Существуют ли определенные этапы развития личности? И какой из них самый важный?**

За свою жизнь мы проходим ряд возрастных стадий. Внутри каждой стадии изменения малозаметны, но постепенно они накапливаются до некоторого порогового значения, после чего происходит скачок. Наступает так называемый «возрастной кризис». Кризисы – это периоды, требующие особого переосмысления себя, своего места и своих взаимоотношений с миром.

На ранних этапах развития личности важнейшую роль в этом процессе играют семья, школа, ближайшее окружение, социальная, информационная, культурная среда. Чем старше человек становится, тем значительнее становится его собственная роль.

Как с получением образования. В школу мы все ходим, потому что должны. В колледж многие поступают, потому что того хотят родители. Но меняют профессию люди обычно по собственному осознанному решению. По собственному решению человек идет на языковые курсы, тренинги личностного роста.

Мне кажется, самым важным периодом в развитии личности является тот, когда человек начинает осознавать свою ответственность за собственное благополучие.

**Может ли человек самостоятельно развить свою личность?**

Во-первых, я бы использовала незавершенный глагол «развивать». Потому что смысл развития не в результате, а в ценности самого процесса. Во-вторых, если речь идет о взрослом человеке, то он - и субъект, и объект развития. Представьте, вы приходите в спортзал и два месяца занимаетесь с инструктором. Он показывает, как пользоваться тренажерами, как правильно выполнять упражнения, рекомендует их последовательность и длительность. Но выполнять упражнения он за вас не будет. Это целиком ваша ответственность. Психолог также может направлять процесс личностного развития, помочь осознать вам свой опыт, обратную связь от окружающих, шаблоны, ограничивающие ментальные конструкты. Но преобразуете их вы сами. Можно ли это делать вообще без помощи психолога или группы? Конечно. Просто дольше, сложнее и не так увлекательно.

**Основные качества присущие гармонично развитой личности?**

Открытость по отношению к себе, готовность видеть и свои светлые стороны, и теневые аспекты.

Способность в каждой ситуации видеть множество выборов и делать оптимальный.

Умение наполнять свою жизнь смыслом.

Ответственность перед собой.

Умение принимать других людей. Можно не соглашаться с поведением или какими-то проявлениями, но не отвергать личность.

Готовность к глубоким искренним отношениям. ■

*Анна Минасян,  
к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики  
преподавания иностранных языков  
Ереванский Университет языков и социальных наук им. В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*



## МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Армянская семья – это больше чем семья.  
Л.Рошаль*

Современная армянская семья стоит сегодня не только перед серьезными экономическими, но и политическими, демографическими, педагогическими, культурными проблемами.

Безработица, трудовая миграция, высокий уровень бездетности ударили по внутрисемейным отношениям, которыми всегда отличалась армянская семья.

Любая молодая семья имеет свои, свойственные только ей особенности: недостаточный уровень материальной обеспеченности, недостаточный опыт профессиональной деятельности, отсутствие жилья, отсутствие педагогических знаний для воспитания ребенка, необходимость психологической адаптации к семейной жизни.

От того, насколько успешно пройдет данный период, во многом зависит прочность семейного союза.

Современная молодая армянская семья переживает сложный этап эволюции-переход от традиционной модели к современной. Меняются структура и тип семьи, виды семейных отношений, система доминирования и подчинения в семейной жизни, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей в семье, лица, занимающиеся их воспитанием. Исходя из этого в настоящее время весьма актуально проведение социально-педагогической работы с молодой семьей.

Основные направления социально-педагогической работы с молодой семьей следующие: подготовка молодежи к семейной жизни, работа с молодыми семьями по стабилизации семейных отношений, помощь родителям в решении проблем семейного воспитания, реабилитационная работа с семьей, способствующая укреплению молодой семьи.

Социально-педагогическая работа понимается как деятельность социального педагога, направленная на оказание помощи молодым супругам в решении их индивидуальных проблем. Она охватывает физическое и психическое здоровье членов семьи, межличностную коммуникацию, самоопределение и самореализацию всех членов семьи.

Воспитание ребенка – это, на наш взгляд, самая ответственная, трудная и представляющая интерес с точки зрения социального педагога функция молодой семьи. В жизни молодой семьи она охватывает период с момента рождения ребенка до его

поступления в школу. В педагогике период дошкольного детства единодушно считается наиболее сенситивным к воспитательным воздействиям и, следовательно, предъявляет к молодым родителям повышенные требования. Основные задачи этого периода следующие:

Адаптация супругов к новой роли в семье. С рождением ребенка начинается практическое освоение супругами родительских ролей, меняется характер проведения свободного времени, появляются новые обязанности, кардинально перестраивается весь уклад жизни в молодой семье.

Формирование системы семейного воспитания - это основная задача молодой семьи, эффективность решения которой сказывается не только на стабильности молодой семьи, но и выходит за ее рамки, приобретая общегосударственное значение.

Под семейным воспитанием мы понимаем процесс и результат совместных воспитательных воздействий на ребенка со стороны родителей, а также других родственников. Семейное воспитание включает в себя и обратное воздействие ребенка на всех членов семьи, заставляющее их самосовершенствоваться. Ребенок дает членам семьи возможность вернуться к пройденным этапам жизни, заново пересмотреть ее ценности, глубже понять смысл жизни, расширить круг личных и семейных интересов, обогатить и укрепить семейные связи, получить глубокое удовлетворение от участия в формировании новой человеческой жизни.

Именно семейная атмосфера, отношения родителей формируют качества личности ребенка. Ребенок попадает в сложную систему отношений взрослых людей, каждый из которых каким-то образом влияет на процесс его становления.

В.А. Сысоенко [1] предлагает выделить следующие факторы, влияющие на формирование личности ребенка:

образ жизни, поведения, нравственный и культурный образ жизни матери и отца, взаимоотношения между отцом и матерью, их отношение к своему ребенку, осознание и понимание целей и задач семейного воспитания и способов их достижения.

В период воспитания ребенка могут возникнуть различные проблемы, с которыми сталкиваются молодые родители: низкая информированность по вопросам воспитания и обучения ребенка, незнание содержания, методов и форм воспитания, возрастных особенностей ребенка, отсутствие навыков ухода за ребенком, анализа собственных воспитательных воздействий, противоречивость воспитательных воздействий со стороны разных членов семьи, отдельные ошибки в системе семейного воспитания (гиперопека, попустительство, формализм, бессистемность и др.), низкая информированность родителей, недостаток знаний и практических умений по организации семейного быта. [2]

Каждая из вышеперечисленных проблем может способствовать возникновению конфликтных ситуаций, которые могут привести к разрушению семьи, а также нарушениям поведения ребенка в семье (реакция отказа, реакция оппозиции, реакция непомерного подражания, реакция гиперсексуальности, реакция хобби).

Формирования антиобщественных ориентаций у детей происходит потому, что из-за педагогических ошибок, тяжелой морально-психологической атмосферы утрачивается воспитательная роль семьи, и она по степени своего воздействия начинает уступать другим институтам социализации, играющим неблагоприятную роль в воспитании ребенка.

Молодые семьи прежде всего нуждаются в психолого-педагогической коррекции стиля семейного воспитания и характера взаимоотношений родителей с детьми как

основных факторов, обуславливающих косвенное десоциализирующее влияние. Эту помощь могут оказать социальные педагоги, которые хорошо знают индивидуальные особенности детей, условия и методы семейного воспитания, их формы. [3]

Объектом социально-педагогической деятельности в работе с молодой семьей могут являться как дети, так и другие члены семьи, а также вся семья.

Молодые родители очень часто допускают ошибки в воспитании детей, что вызвано их неосведомленностью о целях, задачах и методах воспитания. Зачастую в молодых семьях отсутствуют единые требования по отношению к ребенку, педагогический такт. Частные семейные конфликты, непомерная строгость и применение физических наказаний могут повлечь серьезные педагогические проблемы.

В таких случаях задача социального педагога в работе с молодой семьей состоит в передаче молодым родителям знаний о воспитании ребенка, об авторитете родителей, о важности доброжелательных отношений между всеми членами семьи, о необходимости эстетического, физического, нравственного, экологического воспитания детей, о грамотной и полезной организации досуга и отдыха семьи и др.

Важную роль в организации досуга и отдыха молодой семьи может сыграть социальный педагог. Организация семейного досуга молодой семьи является одной из самых важных функций социального педагога, целью которой является удовлетворение потребностей в отдыхе, развлечениях, а также восстановление и поддержание здоровья членов семьи.

Именно совместное проведение досуга является ведущим фактором, способствующим созданию благоприятного психологического климата, рационального использования свободного времени, а также сплочиванию молодых супругов.

Виды семейного досуга зависят от множества факторов: увлечений, интересов, потребностей, уровня семейной культуры, возможностей молодой семьи. Существует множество видов семейного досуга: активный отдых, развлечения, познавательная деятельность, творчество, семейный туризм в местность, отличную от места постоянного жительства.

А между тем, сфера проведения досуга молодой семьи в Республике Армения развита слабо. Развлекательные центры и кафе в больших торговых комплексах проблемы не решают, так как, с одной стороны, весьма недешевы, с другой стороны не обеспечивают разнообразия форм досуга. Отметим также, что у молодежи отсутствует культура проведения досуга. Досуг молодых семей очень ограничен и замкнут.

Все это еще раз доказывает необходимость социально-педагогической помощи в решении проблем молодой семьи.

Такая работа будет способствовать формированию социально благополучных молодых семей, которые в состоянии решать свои проблемы и в полной мере выполнять функции, свойственные полноценной армянской семье, основанной на христианских принципах и ценностях, которые и сегодня не потеряли своей актуальности. ■

#### *Литература:*

1. Сысоенко В.А. Молодежь вступает в брак. М., Мысль, 1986.
2. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни. Вопросы психологии. 1983. №3.
3. Андреева Т.В. Семейная психология, СПб. Речь, 2005.



*Надежда Казаринова,  
Кандидат философских наук,  
доцент кафедры социологии и политологии,  
Санкт-Петербургский государственный  
Электротехнический университет  
Санкт-Петербург, Россия*



## РЕСУРСЫ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ, ИЛИ ХВАЛА НЕПОНИМАНИЮ

Тема предлагаемых заметок – ценность принципиального несходства между людьми и группами. В основе этого тезиса – вполне очевидное признание того, что каждый из нас своеобразен и неповторим в своей уникальности, или, говоря словами Генриха Гейне, «каждый человек — это мир, который с ним рождается и с ним умирает; под всякой могильной плитой лежит всемирная история».

Признание социальной и персональной уникальности социологически было осмыслено как проблема, а именно – как эти разные миры способны к совместной жизни и сотрудничеству? Современная социология предстает как теоретическое пространство, наполненное разнообразными версиями, тщательно и тонко проработанными схемами толкования самой возможности и осуществления социальной совместимости. Одним из базовых условий солидарного поведения и взаимодействия между людьми признается понимание, реализованное в разнообразных паттернах социального поведения и социальной организации.

Однако не меньшее значение имеет проговаривание и осмысление проблемы, остро выраженной в легендарном стихе Р. Киплинга: «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с мест они не сойдут...». Выражаясь социологически, уникальность и своеобразие различных социальных групп переводит в практическую область вопрос о том, какой социальный и коммуникативный опыт приобретают люди с принципиально несходным культурным и социальным бэкграундом, принужденные обстоятельствами к социальному взаимодействию? Что мы можем понять об устройстве социального мира, если предметом наблюдения сделать ситуации взаимного непонимания вплоть до взаимного отвержения сторонами друг друга?

Наше исследовательское допущение состоит в том, что непонимание в человеческом общении порождает важнейшие для личностного и культурного развития и самореализации коммуникативные практики, ценность которых не всегда осознается на фоне фундаментального значения для социального выживания способности людей к преодолению взаимного непонимания.

Эмпирическим материалом для этих заметок послужили повседневные разговоры, фрагменты переписки, комментарии и обсуждения тех или иных событий в интернет сообществах, экспресс-интервью с вузовскими преподавателями, студентами, аспирантами, литераторами и др.

В целях методического упорядочивания были выделены и описаны две относительно самостоятельные области персональной и социальной самореализации, а

именно когнитивный и коммуникативный опыт участников коммуникативного взаимодействия в ситуациях непонимания, а также метакоммуникативное значение ситуаций такого рода.

Напомним, что в словарях социальных наук термин «непонимание» обычно вводится как антоним «пониманию», то есть с помощью этой дихотомии описываются определенные когнитивные операции. Понять – значит, наделить смыслом и значением то, что попадает в область социального восприятия, словесно вписать предмет в систему связей с уже «понятным» и, тем самым, обнаружить свое отношение к «этому предмету». Понять другого человека – значит, объяснить себе причины его поступков и слов и определить свое отношение к ним. Понять другую культуру (социальную группу) – значит, объяснить социальную логику наблюдаемых культурных практик данного сообщества людей и определить свое отношение к ним. Соответственно «не понять» – значит, испытать трудности с выполнением перечисленных операций.

Уже это терминологическое противопоставление обнаруживает **когнитивные ресурсы** непонимания. Иначе говоря, в когнитивном аспекте непонимание проблематизирует нашу социальную и вербальную компетентность в наблюдении и описании социального мира, недостаточность и/или ограниченность существующих в нашем мышлении схем толкования и определения того, с чем мы сталкиваемся. Одновременно непонимание подвергает риску привычный порядок восприятия и поведения, а значит предсказуемость и ясность столь необходимую для воспроизводства социальной жизни.

«Осложнением», или неизбежным атрибутом социальной жизни оказывается базовая потребность любого человеческого существа в том, чтобы его поняли. То есть, если следовать вышеприведенному определению, потребность в том, чтобы слова, желания, переживания говорящего были ясными для слушателя, воспринимались как уместные и вызвали ожидаемую обратную реакцию. Вспомним афористичное «Счастье – это когда тебя понимают» или не менее расхожее «Ты меня понимаешь/уважаешь?» Важность такой понимающей реакции от другого человека социальные философы и психологи объясняют (то есть делают понятной) теориями персональной и социальной идентичности, связывая саму возможность формирования личности с получаемой от других информацией о том, кто я такой, каким меня видят другие люди и как они обо мне говорят. Однако негарантированность или отсутствие ожидаемой и желанной обратной связи и переживается как непонимание, провоцируя активную коммуникативную работу участников взаимодействия и раскрывая тем самым **коммуникативный потенциал** ситуаций непонимания.

Очевидно, что ситуации непонимания следует отнести к трудным, с высокой степенью социального риска, к категории «нарушенной коммуникации» именно потому, что в силу возникающей смысловой, ролевой, эмоциональной, мировоззренческой неясности между коммуникаторами ключевыми для них становятся вопросы «что происходит?», «что это такое?», «что с этим делать?», прямо связанные с переопределением самой структуры социальных и коммуникативных отношений.

Вместе с тем, как уже было сказано, когнитивные и коммуникативные нарушения интересны не только в контексте их преодоления, но как самостоятельное пространство персонального и социального жизнеустройства.

Используя имеющиеся в нашем распоряжении записи интервью, разговоров, комментариев, предложим вариант классификации разнообразных видов приобретаемого людьми когнитивного и коммуникативного опыта в ситуациях непонимания.

В основе различения выделенных коммуникативных сценариев – переживание непонимания как ценностной установки в диапазоне «расширение собственного опыта» ↔ «блокировка и закрытость от чужого опыта».

Структура описания выделенных ситуаций включает:

1. Коммуникативный статус участника: адресант (инициатор, отправитель сообщения) или адресат (получатель, реагирующий на сообщение).
2. Вербальные формулы, определяющие выбор вектора участниками коммуникации (расширение опыта или его блокировка).
3. Характеристика когнитивного и коммуникативного опыта, порождаемого ситуацией непонимания.
4. Примеры-иллюстрации, содержащие реплики, комментарии, описание жизненных ситуаций столкновения с непониманием, имеющиеся в собранном материале и соответствующие конкретному коммуникативному сценарию.

### **Коммуникативный сценарий №1**

#### ***Непонимание как ресурс расширения собственного когнитивного и коммуникативного опыта***

##### **Вербальные формулы**

Адресант: *Как это возможно? / Вот что мне пришло в голову... / Я бы это определил(а) как...*

Адресат: *Надо же как бывает / Неужели такое возможно? / Это действительно так?*

##### **Приобретаемый опыт**

*Когнитивный:* Открытие иного/другого как чужого, не своего, самобытного, но обогащающего палитру культурного разнообразия.

*Коммуникативный:* Готовность к риску, смирение перед разнообразием, экспериментирование с иными культурными установками в организации собственной жизни.

##### **Примеры**

#1. *«Непрозрачность для понимания, герметичность произведения современного искусства, на самом деле это одно из важнейших его качеств. В значительной степени актуальные русские художники воспринимали непонимание как одно из положительных свойств работы. <...> Это эффект «позитивного непонимания», который должен быть присущ любому хорошему произведению современного искусства. Если зритель готов к новому, готов размышлять о том, что выглядит как нечто чужое, незнакомое, и чувствовать что-то по поводу того, что находится за пределами обыденности, тогда у него есть шанс прорваться на более высокий уровень понимания реальности, не только современного искусства» (Александра Обухова, руководитель научного отдела Музея современного искусства «Гараж»)[1].*

#2. *«... интересно, какой реакции вы ждете от человека, когда говорите, что в его любимом городе много хамов и иммигрантов не лучшего качества?... :) Патологическая агрессия вам только кажется. Но еще раз повторяю: вы обобщаете и переносите свой негативный опыт общения на весь Торонто. Я живу здесь больше 12 лет и очень люблю*

*этот город и его людей. Здесь очень интересная культурная жизнь - именно благодаря наличию иммигрантов со всех концов света ...» [2].*

### **Коммуникативный сценарий №2**

*Непонимание как сопряжение с таинственным, недоступным, сокровенным*

#### **Вербальные формулы**

Адресант: *Не все доступно нашему пониманию.../ Едва ли это можно объяснить...*

Адресат: *Это понять невозможно.../ Это выше моего (нашего) понимания...*

#### **Приобретаемый опыт**

*Когнитивный:* принятие ограниченности рационального познания, тайна и таинственность как ценность и наслаждение.

*Коммуникативный:* Фиксация границ своего и чуждого, отстраненность от чуждого без его дискриминации.

#### **Примеры:**

#1. *Наука не в состоянии разгадать последние тайны природы, потому что в конечном счете мы сами есть часть тайны, которую пытаемся разгадать (Макс Планк)*

#2. *«Современное искусство, как и все изобразительное искусство, отличается от всех других видов, таких как литература, театр, музыка и кинематограф, тем, что оно имеет отношение к созданию уникальных предметов. Это дает ему большую независимость от публики. <...> Независимость от публики и является основной причиной того, что современное искусство наиболее экспериментальное из всех других видов, которые существуют в данный момент. Естественно, что эксперимент и создание необычных объектов влечет за собой создание сложного научного языка для их описания. Многие зрители, сталкиваясь с непонятными объектами современного искусства, надеются получить разъяснения в различных текстах, которые также оказываются «герметично закрыты» для понимания. <...> Закрытость и непонятность выполняют очень важную роль отсеивания различных спекулянтов, людей, которые хотят заработать легкие деньги на искусстве» (Анатолий Осмоловский, представитель Московского акционизма, ректор Московского института современного искусства «База» [1].*

### **Коммуникативный сценарий № 3**

*Незнание (непонимание) – сила!*

#### **Вербальные формулы**

Адресант: *Лучше бы я этого не знал(а) / Лучше этого не знать...*

Адресат: *Это твои проблемы.../ Меня это не касается.../ Даже не хочу слушать (вникать, разбираться).*

#### **Приобретаемый опыт**

*Когнитивный:* формирование безопасного персонального (социального) пространства; определение собственных ресурсов влияния.

*Коммуникативный:* навыки защитного поведения в коммуникативном взаимодействии.

#### **Примеры:**

#1. *«Точно ли тебе надо знать это? Точно ли тебе надо читать это? Точно ли тебе надо видеть это? А главное — точно ли тебе надо репостить это? Точно ли ты должен*



*непреренно заставить своих друзей увидеть это на своём экране? Знать и не делать — хуже, чем не знать. Если Вы не можете влиять на ситуацию — Вы имеете право на незнание. Помните об этом» [3].*

#### **Коммуникативный сценарий №4**

##### ***Непонимание как индикатор выживаемости***

##### **Вербальные формулы**

*Адресант: Стоит ли рисковать?/ Вы взвесили все «за» и «против»?/ Кто знает, чем это чревато (чем это закончится, кто за этим стоит, кому это нужно).../А зачем это нужно?*

*Адресат: Лучшие довериться опыту/Лучше проторенной дорогой/Не надо усложнять!*

##### **Приобретаемый опыт**

*Когнитивный:* экономичность ритуализированного знания, ценность прогнозируемого результата, избегание неоправданной сложности.

*Коммуникативный:* воспроизводство культурной нормы, социального порядка.

##### **Примеры:**

*«... опытные люди просто знают, куда не надо. Томасу Эдисону приписывают цитату: “Я не терпел поражений. Я просто нашёл 10000 способов, которые не работают”» [4].*

#### **Коммуникативный сценарий №5**

##### ***Непонимание как насилие***

##### **Вербальные формулы**

*Адресант: Неужели это непонятно?/ Это же элементарно.../ Тупому ясно.../Всем известно.../ Им бесполезно объяснять!/О чем с ними можно говорить!/ Лучше помолчу...*

*Адресат: Неужели нельзя говорить ясно! / Не разбираешься, не высывайся (не смеши, не выставляй себя дураком...) / Ничего из сказанного невозможно понять...*

##### **Приобретаемый опыт**

*Когнитивный:* стереотипное, категоричное, туннельное мышление.

*Коммуникативный:* агрессивность, выученная беспомощность, социальная изоляция.

##### **Примеры**

*#1. «Будучи олимпиадником, я привык к тому, что если я чего-то не понимаю, значит я тупой. Отсутствие понимания тормозило не только решение задач, но и общение. Когда я просил сокомандника в очередной раз объяснить мне идею, то видел его раздражение. Когда на разборе я задавал вопрос, но всё равно не мог ухватить мысль на лету, то сникал и решал, что лучше спрошу в кулуарах. Я наблюдал, как увлечённо ребята болтают вместе о том, что понимают, и как рвётся коммуникация, когда кто-то из них вдруг начинал упорно не понимать. Вообще в IT-сфере крайне принято знать и понимать» [4].*

*#2. «В квартирах москвичей вещи копят годами... от пыльных фолиантов, которые 50 лет никто не доставал с антресолей, несёт затхлостью и аллергией. Всё это можно объяснить — квартиры дороги, они достаются из поколения в поколение, но почему ремонт в них не делается десятилетиями, старая мебель не выбрасывается, а хлам не вывозится на помойку — это тот факт, который я так и не смогла понять. Никого не*

*хочу обидеть, но у нас в Сибири принято жить по-другому» (Марьяна Берязева, журналист, несколько лет жила в Москве)[5].*

Таким образом, ситуации, в которых взаимодействующие стороны заявляют или демонстрируют непонимание друг друга, разворачиваются по сценариям, которые обеспечивают их участников ресурсами совладания с угрозой риска для собственной персональной или групповой (культурной) идентичности. Диапазон когнитивных и коммуникативных приемов такого совладания распространяется от признания культурного (социального) разнообразия как фундаментального условия социального и персонального развития до дискриминирования чужого в самых разнообразных формах, включая насилие и исключение непонятного из сферы взаимодействия. Обсуждение поставленной нами парадоксальной задачи «понять непонимание» нацелено не только на реабилитацию непонимания как вписанной в социальную ткань практики человеческого поведения, но и на решение методической задачи, а именно своеобразной разметки социального пространства с выделением «территорий», на которых непонимание включено в человеческий опыт именно как жизненный ресурс. ■

#### *Литература:*

1. «Банальный вопрос»: как непонимание современного искусства влияет на зрителя? URL:// <https://365mag.ru/culture/banal-ny-j-vopros-kak-neponimanie-sovremennogo-iskusstva-vliyaet-na-zritelya> (дата обращения 28.07.2019).
2. Примеры межкультурного непонимания (особенно для тех, кто живет за границей). Стр. 13. Гость 623 из Канады. // URL: <http://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/3884167/13/> (дата обращения 28.07.2019).
3. Бабченко А. Право на незнание. URL: <http://echo.msk.ru/blog/ababchenko/1732948-echo/> (дата обращения 28.07.2019).
4. Куприн А. Ценность непонимания. URL: // <https://medium.com/@kouprin/ценность-непонимания-48fc6e5eaf88> (дата обращения 28.07.2019).
5. Москвичи и приезжие о нелюбви друг к другу. URL: // <https://www.the-village.ru/village/people/people/165335-moskvichi-i-priezzhie-o-nelyubvi-drug-k-drugu> (дата обращения 28.07.2019).

*Людмила Носова Курал,  
директор Центра русского языка RUSMER,  
Анкара, Турция*



## РОЛЬ РУССКИХ УЧЁНЫХ В РАЗВИТИИ ТЮРКОЛОГИИ

Продолжающееся долгое время географически обусловленное соседство и близкие отношения Турции и России (позже Советского Союза и снова России) породило в области развития тюркологии множество исследований со стороны научных организаций, которые имели широкий резонанс во всём мире.

Разрозненные исследования проводились представителями разных стран различными методами на протяжении долгих лет. Первые научные работы в России и в западных странах начались после того, как контакты между людьми, говорящими по-турецки, по-немецки и на славянских языках стали более интенсивными.

Интерес русских учёных-исследователей к тюркологии стремительно возрастал, так как взаимопроникновение языков становилось всё более интенсивным. Даже сейчас в современном русском языке мы видим множество тюркизмов — слов, займствованных из тюркских языков в разные исторические периоды, причем независимо от языка-посредника (например, арабского или персидского происхождения). Основная масса заимствований приходится на период XVI—XVII веков.

Изменение словарного состава языка часто связано с изменением разных сторон жизни народа, общества, в том числе с изменениями в способах хозяйствования, технических приспособлений, культурных и идеологических явлений, в результате торговых связей и, конечно, как следствие военных столкновений.

Среди тюркских заимствований больше всего слов из татарского языка, что объясняется, прежде всего, многолетним татаро-монгольским игом. Особенно много слов осталось из военной, торговой и бытовой речи:

алтын	диван	кафтан	сарай
арба	изюм	киоск	сундук
арбуз	казак	кирпич	туман
атаман	каземат	колбаса	утюг
базар	казна	колчан	чердак
баул	караван	кушак	черпак
башка	карандаш	очаг	шашлык

и этот список можно продолжать еще долго!

Множество пословиц и поговорок в турецком языке имеют то же самое значение и даже совпадают в прямом переводе. Вот некоторые из них:

1. Не всё то золото, что блестит. – Parlayan her şey altın değildir.
2. Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь. – Dereyi görmeden paçaları sıvama.
3. Лучше синица в руках лучше, чем журавль в небе. – Bugünkü tavuk yarınki kazdan iyidir.
4. Дарёному коню в зубы не смотрят. – Beleş atın dişine bakılmaz.
5. Лучше поздно, чем никогда. – Geç olsunda güç olmasın.
6. Никогда не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. – Bugünün işini yarına bırakma.
7. Куй железо, пока горячо. – Demir tavında dövülür.
8. Не рой другому яму - сам в неё и попадёшь. - El için kuyu bazen kendi düşer içine.
9. Что посеешь, то и пожнёшь. - Ne ekersen onu biçersin.
10. Никогда не ошибается тот, кто ничего не делает. - Nata yapmayan, hiçbir şey yapamaz.

В 1552-ом году, после взятия Казани, территория России значительно расширилась на юг и на восток. В результате на вновь приобретенных землях большинство населения составляли турки. И в этот период, особенно начиная с правления царя Петра Первого, при поддержке государства во всех областях науки наблюдался большой прогресс. Были осуществлены серьезные научные исследования, результатом которых явились научные труды, имеющие огромную ценность. Пётр Первый стремился вывести Россию вперед, наравне с Европой, во всех областях. В период его царствования было выпущено несколько приказов, регулирующих исследования в области восточных языков и особенно тюркологии. Государственная политика была направлена на распространение и развитие знаний в этой области.

По приказу Петра Первого в 1724 г. была открыта Академия Наук. Несколько позднее факультеты восточных языков были открыты в Московском, Казанском и Харьковском университетах, а также в начавшем свою работу в 1819 году Санкт-Петербургском университете. Благодаря этому восточные языки и особенно исследования по тюркологии стали развиваться более быстрыми темпами. Начиная с середины 19-го века, Санкт-Петербургский факультет восточных языков превратился в центр мирового значения.

В 1812 г. в Казанском университете были открыты исторический и филологический факультеты, где проводились фундаментальные исследования и издавались труды по тюркологии. В то время Казань являлась не только для татар, но и для всех, живущих в Царской России тюрков, издательским и образовательным центром. В 1857 году опять же в Казани, наряду с турецким, начались академические исследования в области татарского, киргизского, казахского, алтайского и других тюркских языков. Эти исследования включали некоторые турецкие диалекты, не имеющие алфавита или письменного языка, а также узбекский, азербайджанский, татарский и другие языки, с древних времен имеющие письменность. Казанский, Московский и Ленинградский тюркологические центры объединяли и реализовывали все знания в области тюркологии царского и советского времени.

В 19-м веке исследования были продолжены такими учеными, как П.С. Савельев, В.В. Григорьев, Н. Ильминский, И.Н. Березин, П.М. Мелиоранский, А.Н. Самоилович, В.Д. Смирнов, В.В. Бартольд, Н.Ф. Катанов, Н.И. Ашмарин, В.А. Богородицкий и другими. Это поколение было своеобразным мостом между двумя веками – 19-м и 20-м. Начавшиеся во



времена царской России, исследования филологии успешно реализовывались на практике и после 1917-го года.

Благодаря вышеперечисленным исследователям восточных языков, стало возможным такое исследование в области тюркологии, как общая тюрко-татарская грамматика, предложенная учёным А. Казенбеком. Написанный Л.З. Будановым сравнительный словарь являлся первым словарём в этой области. В этом же направлении работал В.В. Радлов. Написанные им труды стали фундаментальными источниками по тюркологии. Радлова можно считать основателем советской тюркологии.

В России в советскую эпоху, после Второй мировой войны, исследования в области тюркологии показали свою жизнеспособность и достигли значительного прогресса. Без сомнения, одним из факторов, ускорившим этот процесс, являлось то, что в прошлом Россия была ведущей страной в области изучения тюркологии. В последнее время особое внимание уделяется изучению тюркских диалектов.

Новый виток последовательных научных исследований начался после того, как тюркология стала отдельным предметом в университетах в сфере общественных наук. И действительно, современные филологические исследования невозможны как вне связи с историческими и классическими произведениями, так и без помощи современных научных и технических возможностей. Для того, чтобы развивать научные исследования на хорошем научном уровне, необходима помощь из фондов больших научных организации, а также государственных и других источников. Во времена царской России, а также во времена Советского Союза необходимая помощь обеспечивалась. В итоге, к середине 19-го века тюркология в России достигла высокого академического уровня. Таким образом, в области тюркологии российская школа была самой передовой приблизительно в течение 150-ти лет.

В настоящее время в России есть ряд разнообразных организаций и региональных центров, продолжающих исследования в области тюркологии. В Российской Академии Наук функционирует Институт языкознания, а также Институт востоковедения. В этих двух находящихся в Москве институтах на отделениях тюркских языков работают выдающиеся тюркологи. Кроме того, в бывших советских республиках в Азербайджане, Туркменистане, Узбекистане, Казахстане и других при Академиях Наук образованы институты восточных языков, которые проводят исследования и издают научные работы в этой области. В дополнение к этому, в России во многих университетах имеются отделения тюркологии. В этих университетах ежегодно защищается множество диссертаций.

Интересно, что в наши дни прослеживается особый интерес к изучению взаимодействия и взаимопроникновения языков у молодых учёных, даже ещё студентов, только начинающих свою научную деятельность. ■

*Елена Камышина,  
Ассистент, аспирант  
кафедры социологии и политологии,  
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет,  
Санкт-Петербург, Россия*



## ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Современное общество – принципиально многонациональное общество. Но, будучи вовлеченными в экономические, политические, научные, образовательные межкультурные связи, люди не перестают быть «продуктом своей культурной группы», остаются носителями исторической памяти своего народа. Острая необходимость обеспечить максимально возможно эффективное сотрудничество между людьми - носителями разных культурных ценностей – уже на протяжении многих десятилетий решается в образовательной среде посредством разработки и внедрения учебных курсов по кросс-культурной коммуникации.

В настоящей статье проводится сравнение российских и американских университетских и бизнес-программ по межкультурной коммуникации с целью выявить как универсальные темы, так и специфику предлагаемых проектов. Используя метод контент-анализа при работе с текстами и описаниями программ, мы искали ответ на вопрос, отражается ли в учебных и тренинговых курсах культурное разнообразие ценностей, норм, моделей поведения, которые невозможно игнорировать в образовательной среде?

Для сравнительного анализа российских университетских учебных курсов, включающих темы межкультурной коммуникации, были отобраны 5 вузов [1], а именно: Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при президенте Российской Федерации (РАНХиГС) в Москве, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ) филиал в Санкт-Петербурге, Казанский Федеральный Университет (КФУ) в Казани, Волгоградский Государственный Университет (ВолГУ) в Волгограде и Воронежский Государственный Университет (ВГУ).

Уже предварительный анализ содержания программ выявил любопытные особенности. Так, в РАНХиГС представлена программа «Международный протокол и кросс-культурная коммуникация». В программу включены темы, рассматривающие особенности протокольных норм с учетом кросс-культурных различий. НИУ ВШЭ предоставляет программу подготовки по курсу «Кросс-культурная коммуникация», содержащий тематические блоки «культура», «коммуникации» и «переговоры». Общим в этих программах можно считать уклон к бизнес-среде и среде управления. КФУ, ВолГУ и ВГУ представляют программу «Кросс-культурный менеджмент». Хотя рассмотренные вузовские программы отличаются объемом учебных часов, вместе с тем общим для них являются следующие характеристики: вводится определение кросс-культурного

менеджмента, рассматривается специфика работы в многонациональных компаниях, разбирается управление персоналом в таких компаниях, предлагается практикум по деловой культуре различных стран. Справедливости ради подчеркнем, что темы межкультурной коммуникации во многих вузах включены в содержание более общих учебных программ по теории и практике социальной коммуникации.

Поиск программ по кросс-культурным коммуникациям среди российских бизнес-школ показал, что в открытом или корпоративном формате эту дисциплину предлагают только 2 школы [2]: Московская школа бизнеса (Moscow Business School) и Сколково (Московская школа управления). При этом предлагаемые курсы содержательно различаются. Московская школа бизнеса предлагает подход к кросс-культурным коммуникациям в рамках ведения международного бизнеса. Сколково же делает акцент именно на лидерскую позицию в коммуникациях в международном бизнесе. Важно, что в обеих программах уделяется внимание командному взаимодействию с учетом межкультурных различий.

Вместе с тем, обсуждение проблем кросс-культурной коммуникации, как правило, включены в обязательную часть программ подготовки МВА, либо в блоке по культуре, либо по международному бизнесу.

Обращаясь к американскому опыту, важно подчеркнуть, что в США общим правилом является работа бизнес-школ на платформе университетов. Как следствие, тематики дисциплин перекликаются между собой как в научной среде, так и в бизнес-среде. Для сравнения были выбраны учебные заведения, на платформах которых существуют и известные мировые бизнес-школы [3,4], а именно: Massachusetts Institute of Technology (MIT, Sloan) в Кэмбридже, Stanford University в Стэнфорде, Harvard University в Кэмбридже, University of Chicago (Booth) в Чикаго и University of Pennsylvania (Wharton) в Филадельфии. Важно, что среди требований к претендентам на программы МВА заявлено «наличие кросс-культурного опыта коммуникаций». Участники таких обучающих программ, зачастую, становятся или являются инфлюенсерами в своей социальной группе. Например, в Стенфордском Университете существуют различные проекты, направленные именно на развитие кросс-культурных навыков общения. Существует даже отдельный блог участников по этой теме. В учебных программах Гарвардского Университета можно обнаружить около 30ти игр-симуляций по кросс-культурным коммуникациям и переговорам. Иначе говоря, геймификация в действии. Практически во всех представленных в университетах и бизнес-школах США программах прослеживается стремление развить стратегическое мышление на глобальном уровне, глубже понять особенности кросс-культурной коммуникации и создать такие условия, чтобы участники могли научиться применять инструменты кросс-культурной коммуникации на практике.

Обобщая полученные данные, можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Современные университеты, как правило, рассматривают обучение навыкам кросс-культурной коммуникации в качестве важнейшего практического знания, необходимого в современном мире. В зависимости от уровня подготовки, длительности обучающей программы и места ее проведения, в их содержание привносятся новые и адаптируются существующие аспекты кросс-культурных коммуникаций.

2. Эффективное взаимодействие между представителями различных культурных групп возможно исключительно при соблюдении уважения ценностей друг друга как

базовой установки. В программах обучения кросс-культурной коммуникации зарубежных университетов одно из центральных мест занимают темы особенностей другой культуры, адаптации вербальной и невербальной коммуникации с учетом культурного опыта представителей разных национальностей, преемственность и открытость к обмену опытом в глобальном его значении.

3. Обучение кросс-культурной коммуникации на корпоративном уровне (в компаниях, организациях, корпорациях) не только улучшает атмосферу внутри коллектива, но и транслирует установки на межкультурное сотрудничество вовне. Не случайно частым запросом к бизнес-школам является помощь в адаптации персонала к культурным особенностям.

В заключении приведем показательное высказывание президента российской ассоциации бизнес-образования Сергея Мясоедова: «Мы должны научиться смотреть на вещи глазами наших партнеров» [4]. За лаконичностью и даже тривиальностью этой установки, на наш взгляд, обнаруживается единственно возможное условие преодоления межкультурных и коммуникационных барьеров в современном мире. ■

#### *Литература:*

1. Рейтинг вузов на 2019 год. Вузотека.ру URL: <http://vuzoteka.ru> (дата обращения: 11.05.2019)
2. Народный рейтинг MBA-2018. URL: <https://profile.ru/economy/narodnyj-rejting-mba-2018-126793-56669/> (дата обращения 11.05.2019).
3. Top Universities in US 2019. TOPUNIVERSITIES URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/top-universities-us-2019> (дата обращения 12.05.2019).
4. Best Business Schools. U.S.News URL: <https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-business-schools/mba-rankings> (дата обращения 12.05.2019).
5. Сайт РАНХиГС. Зачем нужен кросс-культурный менеджмент? Ответ Сергея Мясоедова URL: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/zachem-nuzhen-kross-kulturnyj-menedzhment-otvet-sergeya-myasoedova> (дата обращения 17.08.2019).



*Полина Руссавская,  
генеральный директор,  
МОЗАРТИКА,  
Москва, Россия*



## ИННОВАЦИОННЫЙ ФОРМАТ КУЛЬТУРЫ МОЗАРТИКА И ЗАЧЕМ ЭТО НУЖНО КУЛЬТУРЕ

### **Мозартика как реализация двухсторонней коммуникации человек - искусство.**

Данная статья фактически является продолжением статьи «Инновационный подход к реализации двухсторонней коммуникации человек – искусство с помощью Мозартики», опубликованной в пятом номере Альманаха «Образование. Диалог во имя будущего».

Напомню вкратце её содержание.

В рамках подхода к искусству как к информационному банку (подход предложен руководителем проекта «Информационно-образовательный трансформер» А. В. Шаталовым) была поставлена информационная задача: создать комфортную двухстороннюю коммуникацию человека с ресурсным полем информационного банка «Искусство» в режиме повседневности. Отдельно оговаривалось, что этот информационный банк начал создаваться в глубокой древности – есть смысл обратить внимание на недавнюю публикацию «Engraved bones from the archaic hominin site of Lingjing, Henan Province» в журнале «Antiquity», в которой сообщается об обнаружении двух выгравированных костей в провинции Хэнань, Китай, причём этому артефакту 105–125 тысяч лет. Именно артефакту, т.к. в результате исследований была исключена возможность непреднамеренного или утилитарного происхождения – цели гравировки носили символический характер.

За десятки тысяч лет своего существования этот информационный банк невероятно сильно разросся и продолжает разрастаться. О содержательности этого банка свидетельствует следующий факт: всё, что было и продолжает быть важным для людей в их представлениях, переживаниях, выборах, поисках и стремлениях, обязательно находило и продолжает находить своё воплощение в искусстве. Однако при всём богатстве, многообразии и содержательности информационного банка «Искусство», у человека в коммуникации с этим банком была либо роль информатора, пополняющего запасы этого банка (творца), либо своеобразного клиента этого банка (зрителя). Те или иные комбинации этих ролей всё равно не отменяли главного – в общении с этим банком человек либо информатор, либо приёмник. К тому же общение с этим банком всегда регламентировано пространственно-временными и социально-этическими ограничениями. Человек не может обратиться в этот банк запросто, как зашёл бы в интернет или позвонил другу на мобильник

Творцом просто так не станешь, зрителя тоже подготавливают – воспитанием, образованием, культурой. Есть такое выражение – активный зритель. И всё-таки даже самый хорошо подготовленный активный зритель не может пообщаться с искусством в рамках обычной беседы двух участников диалога, увлечённо говорящих, слушающих, перебывающих, ещё раз хочу подчеркнуть, что никакие формы активизации роли зрителя до некоего соавторства в современных перформансах не отменяют практическую невозможность организации свободно льющейся беседы, не игры в беседу, а именно самой обычной естественной беседы.

Как раз задачу организации двухсторонней коммуникации человек – искусство, той самой свободно льющейся беседы, и решает Мозартика.

Мозартика на основе разработанной теоретической модели коммуникации человек – искусство и системы принципов разработки языков этой коммуникации позволяет вести эти беседы практически где угодно и когда угодно. А для беседы человеку надо всего лишь открыть коробку с яркой, красочной, комфортной на глаз и на ошупь настольной игрой. Процесс выкладывания фантазийных фигурок на игровых полях и есть эта искомая беседа. Она идёт на символическом языке – этим языком великолепно владеет подсознание. У каждой игры свой язык, и на этом языке можно поговорить только с каким-то ассоциативно-тематическим сегментом банка «Искусство» - а разве есть язык, на котором говорят все люди? И лингвистическое разнообразие никого не удивляет. Как не удивляет и разнообразие искусства – отсюда и потенциально неограниченная возможность разработки разных игр для общения с разными пластами искусства. Хотя беседа идёт исключительно на языке изобразительного искусства, ассоциативный отсыл охватывает не только то, что оно непосредственно изображало, а все те представления, переживания, выборы, поиски и стремления, живым отголоском которых оно являлось. Зачастую это был один из голосов многоголосого хора своего исторического периода, своего географического ареала.

Не буду доказывать, что такая простая с виду деятельность – раскладывание маленьких карточек на больших картонках – на самом деле действительно двухсторонняя коммуникация человек – искусство. В это трудно поверить без собственного опыта работы с Мозартикой. Но это уже неоднократно доказано в ходе почти двадцатилетней практики, охватывающей большинство регионов России, причём без привлечения рекламы, раскрутки и административного ресурса. Да, в одних регионах с Мозартикой работают десятки специалистов, в других – всего несколько человек, однако везде эта работа идёт с увлечением.

Т.е. на сегодня можно смело утверждать, что реализованная на практике теоретическая модель двухсторонней коммуникации человек – искусство приносит очевидные практические результаты и приносит их за счёт тех ресурсов, которые задействованы данной моделью, и за счёт тех процессов, которые запускает данная модель. Результаты наблюдаются в рамках деятельности специалистов – психологов и педагогов, одним словом, в образовательной и социальной сферах.

### **Взаимодействие культуры и Мозартики.**

Почти двадцатилетняя практика применения Мозартики в образовательной и социальной сферах доказывает, что ресурс культуры работает для достижения психолого-педагогических результатов. Но в этой статье мне бы хотелось ответить на вопрос, а нужна ли Мозартика самой культуре? Или это только платформа для генерации дерева коррекционно-развивающих и социально-реабилитационных методик?

Зачастую в интернете можно встретить выражения типа «технология Мозартика следует применять в случаях, когда...», дальше идёт очень конкретный перечень проблемных ситуаций, или «технология Мозартика даёт такие результаты, как...», дальше идёт тоже очень конкретный список наблюдаемых улучшений. Ни слова о том, как работает ресурс культуры, - наверно, это сложно для понимания, легче описывать Мозартику как набор психолого-педагогических методик, т.к. выражения «формат культуры», «ресурс культуры» представляются какой-то абстракцией, далёкой от жизни. С одной стороны, это хорошо, что в конкретных проблемных ситуациях Мозартика даёт конкретные результаты, но, с другой стороны, из-за этого зачастую её просто записывают в специально разработанные психолого-педагогические методики, и не более.

А сотрудники учреждений культуры иногда согласны видеть в Мозартике только какие-то игры с элементами искусства. Получается, что им тоже сложно представить тот процесс двухсторонней коммуникации человек – искусство, легче опираться на самое

первое наглядное впечатление – настольная игра и есть настольная игра, а ведь настольная игра в случае Мозартики – это только удобная, проверенная опытом форма.

Является ли Мозартика неким форматом культурного ресурса для использования в психологии и педагогике или она является ресурсом и для самой культуры?

На мой взгляд, несомненно, - Мозартика нужна самой культуре и является для неё ресурсом. Здесь надо выделить три основных момента.

### **1. Приобщение к культуре через присвоение позитивного опыта общения с культурой.**

Этой части статьи мне бы хотелось дать ещё одно название – рецепт доктора Шишкина. Да-да, того самого Ивана Ивановича Шишкина, картины которого мы знаем с детства. И. И. Шишкин писал: «...Изящные искусства ведут ко всему прекрасному, искреннему, благородному — ко всему, что зовется надеждою, советом и утешением...». Т.е. искусство помогает пережить какую-то ситуацию, утешая; рассказывает, обогащает и наставляет, советуя; помогает увидеть светлый образ будущего, даря убедительные образы надежды. Для самого И. И. Шишкина служение светлomu духу искусства было превыше личного, а горя у него в жизни было много. Он сам пережил обретение этих трёх даров искусства и написал этот «рецепт» на собственном опыте человека и художника. Возможно, того искусства, которое мотивирует разрушать и мустирует боль переживаний, которое не возвышает и не ведёт в даль светлую, он и за искусство не считал. Но своими словами он чётко описал ресурсные возможности искусства.

Именно к этим ресурсным компонентам искусства из рецепта доктора Шишкина и приобщается человек, общаясь с искусством через Мозартику. А дальше происходит то, что и должно произойти – позитивный опыт общения с культурой присваивается человеком, и человек начинает тянуться к культуре. А Мозартика служит мостиком.

Поэтому абсолютно не случайно, что работающие с Мозартикой психологи начинают тянуться к искусству, изучать его, открывать его для себя заново, - казалось бы, взрослые сформировавшиеся люди, давно всё разложено по полочкам, но вот же становится для них искусство гораздо больше, чем полочкой.

И уж тем более важно дать возможность присвоения позитивного опыта общения с культурой подрастающему поколению, чтоб каждый ребёнок, беседа с искусством с помощью Мозартики, сам того не ведая, в подсознательной беседе на символическом языке задал свои личные вопросы и получил утешение, совет и надежду. И тогда он за ними неоднократно будет снова обращаться к искусству и культуре.

### **2. Творческое культуроосвоение с обогащённым позитивным опытом общения с культурой позиций.**

Известный российский психолог ВТ. Кудрявцев ввёл понятие «творческого культуроосвоения» - ребёнок сначала присваивает созданную до него культуру, а потом на основе присвоенного прокладывает в культуре свою собственную дорогу, тем самым участвуя в творении культуры будущего. Имеющие присвоенный опыт позитивного общения с культурой через Мозартику будут и активнее присваивать уже созданную культуру, тяготея к её ресурсному полю, и более активно, с более позитивно-созидательными установками участвовать в творении культуры сегодняшней и завтрашней.

### **3. Усиление позитивно-созидательного ресурса культуры для формирования прообраза будущего.**

ГМИИ им. А.С. Пушкина к выставке «Коллекция Fondation Louis Vuitton» организовал цикл лекций и дискуссий о современном искусстве. Обширная, живая лекция «История современного искусства: откуда оно взялось и почему оно такое?», искусствовед рассказывает с искренним увлечением, но ведь никакой рассказ не может отменить воздействия самого искусства. И в результате на Ютуб-канале ГМИИ им. А.С. Пушкина после лекции появляется такой комментарий: «Получается, что художники рефлексиируют, втягивая и нас в свои переживания, ещё больше выбивая почву здравого смысла под ногами, а не возвышают, воспитывая нас.»

Зрителю невольно вторит штатный психолог канала Психо Daily, его разбор художников с выставки «Коллекция Fondation Louis Vuitton так и называется – «Чувство вины, подавление в детстве и поиск идентичности: психолог объясняет современное искусство.»

Не актуален рецепт доктора Шишкина для актуального искусства?

Роль искусства в творении будущего, замечательно описанная Эвальдом Васильевичем Ильенковым, своей актуальности никогда не потеряет.

Искусство остаётся актуальным инкубатором будущего, и это нельзя отменить.

Именно искусство порождает то пространство образов неясного различенья, из которых потом будет зарождаться образ будущего. Никакое критическое мышление не поможет из мрака выйти к свету, если никто не представляет, как выглядит свет. Доктор Шишкин, кстати, и об этом написал: «Отыщите одну истинную красоту в художественном произведении, и вы будете богаче того, который нашел в нем десять ошибок.»

Богаче ещё на одну частичку света – хоть будете знать, как свет выглядит.

И поэтому Мозартика, помогающая приобщаться к ресурсному полю культуры, помогает и учиться находить это ресурсное поле культуры – а это тот огород, на котором вырастет наше будущее. ■

#### *Литература:*

1. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии. Что там, в Зазеркалье? М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. — 128 с. (Из наследия мировой философской мысли: эстетика.)
2. Руссавская П. Э. Инновационный подход к реализации двухсторонней коммуникации человек – искусство с помощью Мозартики // Образование. Диалог во имя будущего. Альманах № 5. – С.12-16.
3. Бажанова Е. В., Руссавская П. Э. Реферат проекта «Мозартика» (платформа для разработки психолого-педагогического и социального инструментария) // Номинация «Психологический инструмент года», Национальный конкурс «Золотая Психея», 2015. Электронный ресурс. - URL: <https://psy.su/psyche/projects/1625/>
4. Мозартика - основные принципы. Заочная презентация для 9 Круглого Стола Международного Союза родителей "МИР". Электронный ресурс. - URL: <https://www.youtube.com/watch?v=akf-N3jeEa4>
5. Руссавская П. Э. Мозартика как ресурсный поисковик // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия: материалы III Межрегиональной заочной научно-практической конференции с международным участием - Кострома: Изд-во КГУ, 2017. - С. 28-34.