

implementation. The developed technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses has the following stages: professional, motivational, operational and reflective. The learning aids of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses include: problem lectures, heuristic lectures, discussions, interactive research and reflective methods, projects, trainings, etc.

The essence of the forms and methods of learning that are used on each stage of the technology is revealed and the examples are given. They are: unusual pedagogical tasks, reflective professional situations, role plays, creative practical tasks, heuristic discussions and lectures. The practical value of research consists in using its results to renew the content of lectures and practical sessions in pedagogical courses.

The study does not cover all aspects of the problem under discussion. The further research includes substantiation and experimental verification of conditions of forming of the cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses.

Key words: *independence, cognitive creative independence, future foreign language teachers, pedagogical technology.*

УДК 378.147: [81-11:37.026]

Ирина Пахненко

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренко

ORCID ID 0000-0002-5880-703X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/155-172

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ

Цель статьи состоит в описании системы и путей реализации общедидактических и специальных принципов, определяющих специфику профессиональной лингвистической подготовки будущих учителей-словесников. Методы исследования: теоретический анализ литературы, обобщение методического опыта, описательный метод. Указанный компонент системы преподавания рассматривается с учетом традиционных установок и новых тенденций в вузовском лингвистическом образовании. Предметом дальнейшего обсуждения могут стать вопросы формирования у магистрантов представлений о принципах изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе как неотъемлемой части профессиональной компетенции будущего преподавателя.

Ключевые слова: *дисциплины лингвистического цикла, общедидактические принципы, специальные принципы, антропоцентрическая парадигма в языкознании, профессиональная компетенция преподавателя.*

Постановка проблемы. Организация учебного процесса, подчиненная овладению лингвистическими дисциплинами в системе высшего филологического образования, опирается на общедидактические и специальные принципы, которые определяют все другие компоненты системы преподавания: объем учебного материала, степень его научно-

теоретической сложности, отбор лингвистических понятий, выбор методов и приемов обучения, формы организации учебного процесса, информационно-методическое и материально-техническое обеспечение подготовки будущих учителей-филологов, систему контроля и т.д. Поэтому знание и соблюдение этих принципов является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции вузовского преподавателя.

Анализ актуальных исследований. Во многочисленных публикациях в специализированных периодических изданиях, сборниках статей, посвященных вузовскому лингвистическому образованию, на многих конференциях разных уровней анализировался и обобщался опыт методики преподавания дисциплин языковедческого цикла в вузе, при этом вопросы о принципах изучения этих дисциплин рассматривались чаще всего опосредованно, в контексте анализа других лингвометодических проблем.

Авторы типовых программ (современных и прошлых лет) по различным лингвистическим курсам (В. И. Кодухов («Введение в языкознание», «Общее языкознание»), В. В. Бабайцева, В. В. Иванов, Л. Ю. Максимов, Н. М. Шанский, Л. Н. Пелепейченко, Г. Ф. Калашникова, А. И. Быкова и др. («Современный русский литературный язык»), Т. Н. Кандаурова («Историческая грамматика русского языка»), Т. А. Ладыженская, И. Д. Самойлова («Практикум по русскому языку»), Г. П. Ижакевич, О. В. Прискока («Основы культуры речи»), В. Д. Бондалетов, А. И. Горшков («Лингвистический анализ художественного текста») и др.) в объяснительных записках поясняют суть отдельных принципов, предопределяющих специфику построения системы изучения соответствующей дисциплины. А полного и систематизированного описания этих принципов в лингвометодике высшей школы – сравнительно молодой отрасли методики, которая стала активно развиваться в 70–80 годы прошлого века, – пока нет. Можно назвать единичные труды, в которых предприняты подобные попытки. Среди этих работ особого внимания заслуживает учебно-методическое пособие М. Б. Успенского «Курс современного русского языка в педагогическом вузе».

Цель статьи состоит в описании системы и путей реализации общедидактических и специальных принципов, определяющих специфику профессиональной лингвистической подготовки будущих учителей-словесников.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ литературы по теме, обобщение методического опыта, описательный метод.

Изложение основного материала. Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе руководствуется традиционно выделяемыми в дидактике принципами организации учебного процесса,

которые действуют в любом конкретном предмете с учетом его специфики и уровня образования (общеобразовательная, высшая школа).

Один из ведущих общедидактических принципов в методике преподавания лингвистических дисциплин – это принцип *научности получаемых знаний*. В курсе современного русского литературного языка этот принцип требует «описания системы современного русского литературного языка в наиболее устойчивой и проверенной практикой преподавания научной интерпретации» [1, с. 16], знакомства студентов с разными направлениями в науке о языке, объяснения сути дискуссионных вопросов и способов их решения в различных научных концепциях. Такая трактовка принципа научности применима и для других дисциплин лингвистического цикла.

Реализуя принцип научности в курсе методики преподавания русского языка, целесообразно познакомить студентов с достижениями современной методической науки; открывать будущим учителям новые имена ученых-методистов, творчески работающих учителей; учитывать данные экспериментальной методики.

Другим ведущим общедидактическим принципом является принцип *сознательности*. Для вузовского курса современного русского литературного языка приемлема общепринятая трактовка этого принципа в методических работах, посвященных школьному обучению: «Сознательность обучения предполагает не только понимание, глубокое осознание изучаемого материала, но и понимание путей познания, активное участие школьника в познании: наблюдение над фактами языка, анализ языковых образцов, доступная исследовательская работа, решение проблемных задач, вывод правил и закономерностей, обобщение, систематизация и т.д. Сознательность обучения исключает механическое усвоение, зубрежку, отрывочность знаний» [11, с. 195]. Однако, по мнению М. Б. Успенского, понимание сознательности применительно к студентам-филологам значительно расширяется за счет следующих составляющих:

- понимание и умение обосновывать по каждому аспекту, каждому параметру особенности системы русского языка;
- понимание логики определений, характеристик лингвистических и языковых понятий, классификационного обоснования при группировании явлений русского языка, характера и причин исторических изменений в русском языке;
- осмысление связей между отдельными аспектами русского языка (фонетики и морфологии, морфологии и словообразования, морфологии и синтаксиса и т.д.);
- осознание характера связей между содержанием и формой в языке, между семантикой и средствами ее выражения;
- понимание и умение объяснить различные точки зрения лингвистов на явления русского языка [21, с. 36–37].

Предложенную исследователем систему можно расширить. Так, студенты должны понимать не только классификационное обоснование при группировке, но и осознавать классификации тех или иных явлений (единиц) языка в целом, особенно мультипликативные, использующие ряд оснований деления, и иерархические, имеющие механизмы включения подкласса в класс. Проявлением сознательного подхода к языку у студентов-филологов можно считать и:

- осознание ими последовательности анализа языковых единиц, четкое выделение при этом главных и второстепенных, постоянных и переменных признаков;

- осмысление взаимосвязи языковых явлений внутри системы, их причинную обусловленность;

- выявление нетипичных, переходных, синкретичных явлений в языке, правильную, т.е. неоднозначную, их квалификацию; понимание причин подобных явлений;

- осознанное владение терминологической системой русского языка, которое предполагает не только знание терминов и того, с какими разделами науки о языке они соотносятся, но и умение проводить параллели между существующими в современной русистике терминами и исходными словами, основами или морфемами, чаще корневыми, от которых они (термины) произошли, т.е. этимологией;

- понимание и объяснение фактов терминологической неупорядоченности (это касается и других дисциплин – «Стилистики», «Истории русского литературного языка» и др.), проблем определения отдельных единиц языка (слова, предложения);

- формирование с опорой на субъектный опыт своего отношения к различным подходам в решении тех или иных вопросов и высказывание его.

В процессе изучения курса исторической грамматики русского языка принцип сознательности предполагает: 1) понимание студентами неразрывной связи процесса возникновения и развития русского литературного языка с историей русского народа (это относится и к другой дисциплине лингвистического цикла – «Истории русского литературного языка»); 2) осознание причинно-следственных связей изучаемых явлений, понимание системного характера происходящих в языке изменений (монофтонгизация дифтонгов и дифтонгических сочетаний – результат действия тенденции к открытости слога; палатализация согласных под влиянием гласных переднего ряда и *j* – действия тенденции к слоговому сингармонизму; появление в древнерусском языке беглых гласных, односложных слов, закрытых слогов, оглушения, озвончения, различных видов ассимиляции согласных звуков – это следствие падения редуцированных и т.д.); 3) умение видеть и объяснить историю становления и развития фактов современного русского литературного языка.

Показателем сознательного усвоения студентами курса «Методика преподавания русского языка» является сформированная у них способность «сознательно создавать свой собственный опыт преподавания русского языка, умение отличать действительно ценное в опыте других от псевдонового» [2, с. 3], готовность к педагогической деятельности в изменяющихся условиях, в условиях модернизации школьного лингвистического образования. Кроме того, «сознательный подход к методике выражается в умении отличать главное от второстепенного, решающее от сопутствующего, в умении определить не только то, что и как нужно делать в данных конкретных условиях, но и почему так надо делать» [20, с. 5].

Принцип *преемственности и перспективности* предполагает, с одной стороны, преемственность между школьными и вузовскими лингвистическими курсами, с другой – обеспечение межпредметных связей с целью выработки единства требований, устранения терминологического разнобоя, формирования системы знаний студентов, исключения дублирования материала, осуществления профессионализации преподавания и т.д.

Так, одной из задач курса практикума является систематизация знаний по русскому языку, полученных студентами в школе, дополнение и углубление их, а также устранение отдельных недостатков в лингвистической подготовке студентов в рамках школьной программы. В этом контексте важным моментом является знание преподавателем высшего учебного заведения объема программы по русскому языку для общеобразовательной школы. Кроме того, практикум готовит студентов к более осознанному восприятию основной дисциплины лингвистического цикла в педагогическом вузе – «Современный русский литературный язык».

В процессе изучения курса современного русского литературного языка преподаватель должен учитывать, какие принципиально важные знания для этой дисциплины студенты получили на занятиях по «Введению в языкознание», и в соответствии с этим: 1) не включать в программу по современному русскому литературному языку вопросов, изучение которых предполагает курс «Введение в языкознание» (устройство речевого аппарата; основные теории слога; характеристика таких разделов лексикологии, как семасиология, ономасиология, ономастика, этимология и др.); 2) привлекать известную студентам информацию в процессе отработки тех или иных тем курса современного русского литературного языка.

«Старославянский язык» является первой учебной дисциплиной лингвоисторического цикла, имеющей цель заложить основы славистических знаний, которые станут базой для усвоения будущими филологами-русистами других дисциплин указанного цикла – «Исторической грамматики», «Истории русского литературного языка».

Кроме того, знания по старославянскому языку способствуют усвоению отдельных вопросов курса современного русского литературного языка – вопросов, касающихся его фонетического и грамматического строя, лексического состава, словообразовательной системы.

С целью установления преемственности, избежания перегрузки программы избыточной информацией и в итоге максимальной интенсификации учебного процесса целесообразно исключать дублирование материала в курсах исторической грамматики и старославянского языка. Так, в программе по исторической грамматике (составитель – профессор Т. Н. Кандаурова) рекомендуется в качестве исходной основы для прослеживания исторического развития языковых явлений принимать состояние древнерусского языка в X–XI вв. (к явлениям общеславянского периода следует обращаться лишь в целях разъяснения специфики древнерусского языка X–XI вв.) [9, 36]. Кроме того, курс исторической грамматики призван сформировать у будущих учителей-русистов навыки сопоставительного анализа явлений и фактов древнерусского языка, старославянского и современного русского языка.

Работая над курсом «Культура речи», преподаватель должен учитывать, что отдельные сведения по культуре речи студенты получали и ранее – при изучении «Современного русского литературного языка», «Практикума по русскому языку» и других дисциплин. Поэтому «Культура речи» становится связующим звеном ряда учебных курсов.

Богатые межпредметные связи у курса стилистики русского языка: с историей русского литературного языка (из этого курса студенты получают сведения об истории формирования и развития стилистической системы современного русского языка, у них формируется представление о стилистической норме как исторической категории), с курсом современного русского литературного языка (программа этой дисциплины предполагает характеристику единиц разных уровней с позиций их функционально-стилистических особенностей, теоретические положения всех разделов курса являются базой для стилистической характеристики языковых средств), с методикой преподавания русского языка (будущие учителя должны ориентироваться в том, какие сведения из области стилистики включены в школьную программу, как трактуются основные вопросы стилистики в школьных учебниках).

Традиционно изучение курса методики преподавания русского языка осуществляется в условиях тесных межпредметных связей с дисциплинами «Современный русский литературный язык», «История русского литературного языка», «Культура речи» и др.

При изложении ряда вопросов в курсе «Общее языкознание», касающихся анализа общезыковедческих и частнолингвистических взглядов отечественных ученых (А. А. Потебни, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова и др.),

возможна бóльшая степень компрессии материала в силу того, что к научному наследию языковедов студенты часто обращались при изучении различных лингвистических дисциплин – «Современного русского литературного языка», «Истории русского литературного языка», «Стилистики», когда знакомились с кратким очерком становления и развития того или иного вопроса в рамках обозначенных курсов.

Отдельные лингвистические курсы связаны с литературоведческими дисциплинами. Это – теоретико-практический курс истории русского литературного языка, рассматривающий язык в его историческом развитии на уровне текстов – литературных памятников; курс стилистики, предполагающий анализ образцов художественной речи – произведений классиков русской литературы; практикум «Лингвистический анализ художественного текста», формирующий у студентов навыки комплексного филологического анализа произведений словесного искусства на основе интеграции лингвистических, литературоведческих и лингвокультурологических знаний.

– Принцип *доступности и посильности* позволяет «обращаться к наивысшей границе интеллектуальных возможностей студентов с целью постоянного ее повышения» [19, с. 344]. Однако, руководствуясь этим принципом, преподаватель лингвистических дисциплин должен помнить следующее содержание, объем, логика и технология предъявления программного материала должны быть посильны студентам и осмыслены ими;

– для восприятия и осознания информации необходимо соблюдение в процессе педагогического общения «правила баланса общих знаний». «В педагогическом общении, – пишет В. Н. Мещеряков, – существует особый тип нарушения понимания, связанный с неверным определением говорящим области общих с собеседником знаний. Так, одной из самых распространенных ошибок неопытных учителей (это в равной мере относится и к начинающим преподавателям высшей школы – И. П.) является «отождествление» собственного объема знаний с тем, что имеется у учеников» [15, с. 176]. Их выравниваю служит специальная подготовка – предварительные разъяснения, объяснение неизвестных терминов, обращение к истории явления и т.д., т.е. операция пресуппозиции;

– необходимо оптимальное насыщение лекционного материала лингвистической терминологией, перенасыщение ею тормозит понимание предъявляемой информации;

– требуют комментирования случаи терминологической неупорядоченности;

– нужно избегать «нарочитой синтаксической усложненности суждений и умозаключений» (М. Б. Успенский);

– целесообразны постоянные подкрепления теоретических положений яркими, запоминающимися примерами – лингвистическими и лингвометодическими фактами.

Принцип *профессиональной направленности* лингвистических курсов требует ориентации на школу. Основная дисциплина, которая осуществляет теоретико-практическую подготовку студентов к профессиональной деятельности учителя русского языка в общеобразовательной школе, – это «Методика преподавания русского языка».

Однако профессионализация должна иметь место и при изучении лингвистических курсов. Так, профессиональная направленность курса «Введение в языкознание» заключается в том, что он помогает будущему учителю-филологу понять научные основы школьной русистики.

О том, в каких конкретных формах работы реализуется этот принцип при изучении современного русского литературного языка, шла речь в ряде публикаций, посвященных проблемам профессионализации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе (Г. Ф. Калашникова [8], Л. Ю. Максимов [12] и др.). Представим вслед за авторами публикаций эти формы работы: регулярное обращение на лекциях к школьной грамматике, к методической интерпретации той или иной темы, формулирование методических рекомендаций; включение в список литературы к лекциям, практическим занятиям, к самостоятельной работе студентов пособий для учителя, школьных учебников с указанием соответствующих параграфов; обстоятельное знакомство на практических и лабораторных занятиях с дидактическим материалом школьных учебников, со школьными словарями разных типов, специальной литературой, предназначенной для учеников и учителя; выполнение упражнений из школьных учебников; знание студентами порядка всех видов школьного лингвистического разбора; проведение практических, лабораторных занятий в аудиториях, максимально приближенных к типовым школьным кабинетам; имитация на этих занятиях обстановки школьного урока, включение в ход практических занятий разнообразных методических приемов, которые используются в школе (опрос у доски, записи на доске с соблюдением правил работы у доски, применение технических средств, игровые моменты, использование материалов занимательной грамматики, работа с карточками и т.д.); анализ школьных учебников по различным основаниям; сопоставительный анализ изложения той или иной темы в вузовском и школьном учебнике (в современных условиях такого рода задания будут уместны при организации индивидуальной учебно-исследовательской работы студентов); проверка школьных и студенческих диктантов, сочинений, изложений; планирование тематики спецкурсов, спецсеминаров, курсовых и дипломных работ, создание учебников, учебных пособий для педвузов с учетом профессионализации (педагогизации) учебно-воспитательного процесса.

Относительно профессиональной направленности курса современного русского литературного языка в одной из типовых программ указано, что этот принцип «требует не только единой лингвометодической

концепции преподавания русского языка в школе и вузе, но и введения специальных методических указаний, в которых объясняются различия в отборе, интерпретации и организации теоретического и практического материала в вузовской и школьной практике преподавания русского языка» [1, с. 17]. Главное же содержание указанного принципа, по мнению Г. В. Валимовой, «связано с формированием тех сторон подготовки, которые определяют умение трансформировать научный курс в предмет школьного преподавания. Это требует прежде всего понимания основ науки о русском языке» [5, с. 11].

При изучении исторической грамматики русского языка принцип профессиональной направленности предполагает:

– формирование у студентов готовности в доступной форме объяснять своим будущим ученикам в соответствии с требованиями программы школьного курса некоторые факты современного русского литературного языка с позиций их исторической обусловленности;

– привлечение для анализа на практических занятиях литературных произведений, изучаемых в школе (например, памятника древнерусской литературы «Слово о полку Игореве», былин); это положение относится и к практикуму «Лингвистический анализ художественного текста»;

– акцентирование внимания студентов на архаических элементах (старославянизмах, древнерусизмах, устаревших формах слов), которые встречаются в произведениях классической русской литературы.

В курсе практикума по русскому языку указанный принцип определяет одну из задач – «заложить основы для формирования первоначальных умений, необходимых будущему учителю русского языка» [10, с. 66]. С этой целью составители учебных программ рекомендуют в процессе изучения курса использовать различные виды работы по русскому языку, проводимые в школе: все виды лингвистического анализа, разнообразные диктанты, изложения, различные в жанрово-композиционном отношении сочинения, предлагать студентам провести на занятии проверку домашнего задания, письменных работ, задать вопросы по изученной информации, подобрать дидактический материал (текст, перечень слов) для диктанта, подготовить для своей группы домашнее задание, разъяснить аудитории смысл вводимого понятия или значение неизвестного для других слова и т.д.

В контексте профессиональной направленности дисциплины «Культура речи» среди ее задач называются такие: 1) «помочь студентам овладеть основами профессиональной лексики – лингвистической, литературоведческой, педагогической, общественно-политической терминологией»; 2) «привить... навыки в области школьного речевого этикета»; 3) «обучить студентов основам методики работы с учениками по культуре речи» [7, с. 3–4].

Кроме общедидактических принципов, в лингвометодике высшей школы действуют и специальные принципы, которые вытекают из специфики лингвистических дисциплин, входящих в систему профессиональной подготовки будущих учителей-словесников. Номенклатура этих дисциплин сформировалась в рамках традиционно выделяемых научных парадигм – сравнительно-исторической, ориентирующей внимание исследователей на «открытие законов, управляющих развитием родственных языков в прошлом» [6, с. 191]; системно-структурной, задача которой состоит в «познании языка как целостной функционирующей структуры, элементы и части которой соотнесены и связаны строгой системой лингвистических отношений» [6, с. 193–194].

В основе вузовского курса современного русского литературного языка лежит *структурно-семантический* принцип, так как он «позволяет выявить многоаспектность явлений языка и речи, показать их в максимальной совокупности дифференциальных (отличительных) признаков, из которых особенно важны форма (структура, строение) и значение (семантика) в их диалектическом единстве» [1, с. 17].

Одним из принципов лингвистического анализа образцов словесного искусства в курсе практикума «Лингвистический анализ художественного текста», входящего в элективную часть программы подготовки учителя-русиста, является учет взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания художественного произведения.

Принцип *системности* реализуется как при изучении курсов, освещающих современное состояние развития русского языка, так и дисциплин историко-лингвистического цикла. В курсе современного русского литературного языка этот принцип требует изложения теоретического материала в последовательности, отражающей систему языка, связи между подсистемами (уровнями). Курс исторической грамматики представляет в системе историю изменений (фонетических, морфологических, синтаксических), которые пережил русский язык с древнейших эпох до современного состояния. В порядке, отражающем языковую систему, излагается материал и в курсе старославянского языка.

«Выражением принципа системности при обучении языку, – отмечает М. Б. Успенский, – правомерно считать не только выявление типичных признаков языковой системы во всех аспектах языка, но и нормативной реализации этих признаков» [21, с. 61]. В этом контексте можно говорить о пересечении принципа системности с принципом функциональности.

Принцип *функциональности* в преподавании вузовских дисциплин проявляется по-разному:

– в характеристике функций языка (курсы «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «Современный русский литературный язык»);

– в объяснении, иллюстрации функций (роли) языковых единиц в речи – применительно к уровням языковой системы (причем применительно к фонетическому уровню этот принцип является сугубо функциональным, а к другим уровням – функционально-семантическим);

– в показе того, как системные свойства языковых единиц изменяются в процессе функционирования языковых фактов в речи (дисциплины «Современный русский литературный язык», «Стилистика»);

– в изучении особенностей функционирования «разноуровневых» языковых единиц в тексте (дисциплины «История русского литературного языка», «Стилистика», «Лингвистический анализ художественного текста»);

– в характеристике функциональных стилей языка и стилей речи (в курсе стилистики и кратко при изучении современного русского литературного языка).

Принцип *межуровневых и внутриуровневых связей* реализуется так же, как и в школьной методике изучения русского языка: он «предполагает установление зависимости, с одной стороны, между единицами одного уровня (их изменения под влиянием друг друга...) и, с другой стороны, между единицами разных уровней (возможность или невозможность функционирования)» [2, с. 138]. Кроме того, необходимо учитывать роль каждой языковой категории в системе языка, ее связь с другими категориями.

Принцип *историзма* реализуется в трех направлениях:

1) во включении в профессиональную программу подготовки будущих учителей-филологов дисциплин историко-лингвистического цикла («Старославянский язык», «Историческая грамматика», «История русского литературного языка»);

2) в применении исторического комментария к языковым фактам, которые не обусловлены современной системой русского литературного языка, это «помогает глубже показать тенденции к системности, действующие в языке» [17, с. 125];

3) в изложении истории становления и изучения тех или иных вопросов русского языкознания, методики преподавания.

Принцип *сопоставления* при изучении вузовских лингвистических курсов применяется очень широко. Так, общелингвистическая подготовка студентов, осуществляемая в рамках курса «Введение в языкознание», требует для иллюстрации теоретических положений привлечения фактического материала из разных языков.

Специфика дисциплины «Сравнительная грамматика восточнославянских языков» предполагает широкое использование сопоставлений. Одна из задач «Исторической грамматики» состоит в формировании у студентов навыков сопоставления явлений древнерусского языка с соответствующими явлениями старославянского и современного русского языка.

Особенность изучения курса «Современный русский литературный язык» в вузах Украины состоит в установлении связей с явлениями близкородственного украинского языка. В процессе изучения этого курса «необходимо обеспечить прочную теоретическую базу для дальнейшего сопоставления лингвистических явлений и представить перспективы сопоставительного исследования русского и украинского языков» [16, с. 4]. Методисты говорят о необходимости в курсе современного русского литературного языка системных сопоставлений и с другими языками. Языковые параллели помогают студентам осознать уникальность системы русского языка. С этой целью, отмечает М. Б. Успенский, «целесообразно привлекать для сопоставления те языки, которые именно по системным единицам этого аспекта наглядно контрастируют с русским языком» [21, с. 62]. Особенно актуальны такие сопоставления на двойных специальностях: русский и английский языки, русский и украинский и др. Так, на лекциях по современному русскому литературному языку будут уместны и целесообразны сопоставления с такими языками:

- при изучении системы гласных и согласных фонем – с английским языком, в котором существует оппозиция кратких и долгих гласных, но нет пар согласных по твердости/мягкости;

- при рассмотрении особенностей русского словесного ударения – с японским, шведским, чешским языком, с одной стороны (для японского, шведского языка характерно музыкальное ударение, для чешского – квантитативное), и с латышским, французским, польским – с другой (в этих языках ударение фиксированное: в латышском ударный первый слог, в польском – предпоследний, во французском – последний);

- при знакомстве с русской орфографией, в частности выяснении сути дифференцирующего написания, – с немецким языком, в котором все имена существительные пишутся с большой буквы;

- при изучении категории рода – с испанским, французским, итальянским, имена существительные в которых относятся к мужскому или женскому роду, и с английским языком, где нет категории рода;

- при анализе падежной системы – с английским языком (две падежные формы), с французским, итальянским, болгарским (нет категории падежа);

- при изучении глагольных категорий – с английским языком, в котором нет категории вида и очень богатая система времен, и т.д.

Такие «сопоставительные замечания» не требуют больших затрат времени.

Одна из задач курса «Культура речи» – выяснение характера и условий действия интерференции (украинско-русской, русско-украинской).

Новая – антропоцентрическая – парадигма в языкознании, предполагающая «переключение интересов исследователя с объектов

познання на суб'єкта», аналіз «чоловека в мові і мови в чоловіку» [14, с. 6], поставила нові задачі перед академічною і на її основі навчальною русистикою і розширила номенклатуру лінгвометодических принципів організації навчального процесу в вузі.

Культурологічний принцип передбачає «вивчення мови як феномена культури» (В. А. Маслова), як засоби наблизення до національної культури, що передбачає усвідомлення взаємозв'язку мови і історії народу; осмислення прояву національно-культурного фону на всіх рівнях мовної системи; усвідомлення своєрідності, самобитності, унікальності російської мови в процесі діалогу культур і мов. Ці задачі призначені для курсу «Лінгвокультурологія», який входить до елективного складу освіти студентів-словесників і тому не завжди включається до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів. Тому вузовський викладач повинен усвідомлювати «культурологічний потенціал» інших дисциплін, що входять до системи професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Так, в пропедевтичному курсі «Введення в мовознавство» (розділ «Загальні питання мовознавства») мова йде про зв'язок мовознавства і культурології, про те, що на стику цих двох наук і з'явилася лінгвокультурологія.

«Культурологічний» потенціал «Практикума по російській мові» заключається в широкому використанні як дидактичного матеріалу до вправ, для диктантів і різних типів викладок «текстів з національно-культурним компонентом, що відображають традиції, звичаї, побут, релігію російського народу...» [4, с. 138]. В процесі збагачення лексичного запасу студентів-філологів цілеспрямовано частіше використовувати національно-марковані номінативні одиниці – слова і фразеологізми, культурно-значима інформація яких представлена як в денотативному, так і в коннотативному значенні одиниць (лексико-семантичні групи слів, позначають терміни родства, час, ступінь розміру, висоти, особливості характеру; зменшувально-ласкаві, знижувальні форми і др.). Великі можливості для використання таких номінативних одиниць надають «Лексикологія» і «Фразеологія» – найбільш «культурноносії», за словами В. А. Маслової, розділи «Сучасного російського літературного мови».

В процесі вивчення «Історичної граматики», «Історії російського літературного мови», «Сравнительної граматики східнослов'янських мов» формується уявлення про мову як суспільному явленні, що розвивається і змінюється в тісній зв'язі з історією народу.

Великі можливості для осмислення студентами національно-культурної специфіки російської мови надає курс «Стилістика», який призначений служити знанню естетики слова, і курс «Культура

речи», приобщающий к богатству русской лексики и фразеологии (значимыми в этом аспекте являются такие разделы, как «Богатство и разнообразие речи», «Образность и выразительность речи», «Речевой этикет»). Кроме того, «История русского литературного языка», «Стилистика», «Лингвистический анализ художественного текста» предполагают исследование языка отдельных его носителей – художников слова, публицистов, философов, общественных деятелей, что также способствует реализации культуроведческого подхода к изучению языка.

Обязательного учета истории и культуры народа требует анализ языка художественного произведения, проводимый в рамках практикума «Лингвистический анализ художественного текста».

Когнитивный принцип объясняет необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Он предусматривает формирование у студентов понимания того, как «хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации» [13, с. 4], а также понимания «роли языка как условия и орудия познания» [13, с. 12]. Решает эти задачи курс «Когнитивная лингвистика», который, как и «Лингвокультурология», входит в элективную составляющую содержания образования студентов-русистов.

Указанный принцип предполагает и активизацию познавательной деятельности студентов в процессе усвоения программного материала лингвистических дисциплин, дальнейшее развитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, выведение, обобщение и др. Большие возможности для этого предоставляют практически все вузовские предметы лингвистического цикла. Так, на практических и в большей мере лабораторных занятиях, в процессе подготовки к ним проводятся наблюдения над языковыми и речевыми фактами, что способствует выработке у студентов умений и навыков лингвистического анализа материала, выполняются упражнения, предполагающие различные логические операции с языковыми единицами, осуществляется работа с привлечением лингвистических словарей, самостоятельная работа с использованием научных лингвистических и методических источников, литературы справочного характера. В процессе освоения студентами курса исторической грамматики формируются умения и навыки сравнительно-исторического анализа языковых фактов, выявления причинно-следственных связей изучаемых явлений. Дисциплины «История русского литературного языка», «Стилистика» вырабатывают умения видеть изучаемые явления в тексте. Практикум «Лингвистический анализ художественного текста» знакомит студентов с методами и реализующими их приемами анализа текста, способствует формированию умения «строго научного исследования и интерпретации текста» [3, с. 46].

В рамках реализации когнитивного принципа формируется исследовательская компетенция студентов-филологов. Работа в этом направлении начинается в процессе изучения практически всех дисциплин лингвистического цикла (о чем сказано ранее), при выполнении индивидуальных учебно-исследовательских заданий по этим дисциплинам – новой формы организации учебного процесса в рамках кредитно-модульной (трансферной) системы обучения. Базовая же теоретическая и практическая подготовка студентов к научно-исследовательской работе осуществляется в рамках курса «Основы лингвистических исследований», при написании курсовых, дипломных работ.

Реализации специальных принципов, обусловленных новой научной парадигмой в языкознании, будет способствовать и работа с лексикографическими изданиями, относящимися к категории антропоцентрических («Константы. Словарь русской культуры» (автор – Ю. С. Степанов, М., 1997), «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» (под ред. Ю. Е. Прохорова, М., 2009), «Большой фразеологический словарь русского языка» (под ред. В. Н. Телия, М., 2010) и др.).

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. С учетом представленной системы принципов изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе выстраивается модель подготовки специалиста-словесника.

Предметом дальнейшего обсуждения могут стать вопросы готовности магистрантов – будущих преподавателей языковедческих дисциплин – к реализации этой модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева, В. В., Иванов, В. В., Максимов, Л. Ю., Шанский, Н. М. (1980). Современный русский литературный язык. В И. Ф. Протченко (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 16–31). Москва: Просвещение (Babaitseva, V. V., Ivanov, V. V., Maksimov, L. Yu., Shanskii, N. M. (1980). Modern Russian literary language. In I. F. Protchenko (Ed.), *Programs of Pedagogical Institutes*, (pp. 16–31). Moscow: Enlightenment.
2. Баранов, М. Т., Ладыженская, Т. А., Львов, М. Р. (1990). *Методика преподавания русского языка*. Москва: Просвещение (Baranov, M. T., Ladyzhenskaia, T. A., Lvov, M. R. (1990). *Methods of teaching Russian language*. Moscow: Enlightenment.
3. Бондалетов, В. Д., Горшков, А. И. (1985). Лингвистический анализ художественного текста. В Л. А. Новиков (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 41–57). Москва: Просвещение (Bondaletov, V. D., Horshkov, A. I. (1985). Linguistic analysis of artistic text. In L. A. Novikov (Ed.), *The Program of Pedagogical Institutes*, (pp. 41–57). Moscow: Enlightenment).
4. Быстрова, Е. А., Львова, С. И., Капинос, В. И. (2004). *Обучение русскому языку в школе*. Москва: Дрофа (Bystrova, E. A., Lvov, S. I., Kapinos, V. I. (2004). *Teaching Russian at school*. Moscow: The Drofa).
5. Валимова, Г. В. (1977). Современный русский литературный язык как предмет изучения в школе. В Г. В. Валимова (Ред.), *Преподавание лингвистических дисциплин в педагогических институтах*, (сс. 3–12). Ростов-на-Дону: Ростовский-на-Дону педагогический институт (Valimova, H. V. (1977). Modern Russian literary language as a

subject of study in school. In H. V. Valimova (Ed.), *Teaching of Linguistic Disciplines at Pedagogical Institutes*, (pp. 3–12). Rostov-on-Don: Rostov-on-Don Pedagogical Institute.

6. Головин, Б. Н. (1983). *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа (Holovin, B. N. (1983). *Introduction to linguistics*. Moscow: Higher School).

7. Ижакевич, Г. П., Прискока, О. В. (1988). *Программы педагогических институтов. Основы культуры речи*. Киев: РУМК (Izhakevich, H. P., Priskoka, O. V. (1988). *Programs of pedagogical institutes. Basics of speech culture*. Kiev: RUMK).

8. Калашникова, Г. Ф. (1971). О некоторых формах подготовки студентов по русскому языку в связи с профессиональной направленностью. *Русский язык в школе*, 6, 93–97 (Kalashnikova, H. F. (1971). On some forms of training students in the Russian language in connection with professional orientation. *Russian language at school*, 6, 93–97).

9. Кандаурова, Т. Н. (1983). Историческая грамматика русского языка. В А. Н. Стеценко (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 35–52). Москва: Просвещение (Kandaurova, T. N. (1983). Historical grammar of the Russian language. In A. N. Stetsenko (Ed.), *The Program of Pedagogical Institutes*, (pp. 35–52). Moscow: Enlightenment).

10. Ладыженская, Т. А., Самойлова, И. Д. (1985). Практикум по русскому языку. В Л. Ю. Максимов (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 66–80). Москва: Просвещение (Ladyzhenskaia, T. A., Samoilova, I. D. (1985). Workshop on the Russian language. In L. Yu. Maksimov (Ed.), *Programs of Pedagogical Institutes*, (pp. 66–80). Moscow: Enlightenment).

11. Львов, М. Р. (1988). *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва: Просвещение (Lvov, M. R. (1988). *Dictionary-reference on the methodology of the Russian language*. Moscow: Enlightenment).

12. Максимов, Л. Ю. (1982). Профессионализация преподавания русского языка в педагогическом институте. *Русский язык в школе*, 4, 97–103 (Maksimov, L. Yu. (1982). Professionalization of teaching Russian at the Pedagogical Institute. *Russian language at school*, 4, 97–103).

13. Маслова, В. А. (2005). *Когнитивная лингвистика*. Минск: Тетра Систем (Maslova, V. A. (2005). *Cognitive linguistics*. Minsk: Tetra Systems).

14. Маслова, В. А. (2004). *Лингвокультурология*. Москва: Академия (Maslova, V. A. (2004). *Linguistic and cultural studies*. Moscow: Academy).

15. Мещеряков, В. Н., Дергун, Л. И., Казанджиева, М. С. (2004). *Основы школьного речеведения. Текст. Категории текста. Механизмы текстообразования*. Москва – Тольятти: Институт общего среднего образования РАО, Тольяттинский государственный университет (Meshcheriakov, V. N., Derhun, L. I., Kazandzhieva, M. S. (2004). *Fundamentals of school speech. Text. Text categories. Mechanisms of text formation*. Moscow – Togliatti: Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education, Togliatti State University).

16. Пелепейченко, Л. Н., Калашникова, Г. Ф., Быкова И. А. (1992). *Программы педагогических институтов. Современный русский язык*. Киев: РУМК (Pelepeichenko, L. N., Kalashnikova, H. F., Bykova, I. A. (1992). Programs of pedagogical institutes. The modern Russian language. Kiev: RUMK).

17. Ронгинский, В. М. (1986). Использование исторических языковых фактов в процессе углубленного изучения теоретической фонетики современного русского языка. В О. М. Соколов (Ред.), *Преподавание русского языка в высшей школе*, (сс. 125–130). Киев – Одесса: Вища школа (Ronhinskii, V. M. (1986). The use of historical linguistic facts in the process of in-depth study of the theoretical phonetics of the modern Russian language. In O. M. Sokolov (Ed.), *Teaching Russian language in higher education*, (pp. 125–130). Kiev–Odessa: Higher school).

18. Сабатовська, І. С. (2015). Організаційно-педагогічні умови та технології формування професійної компетентності майбутніх викладачів у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 290–298 (Sabatovska, I. S. (2015). Organizational-pedagogical conditions and technologies of professional competence formation of the future teachers of HEI. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation*, 6 (50), 290–298).

19. Ситаров, В. А. (2002). *Дидактика*. Москва: Академия (Sitarov, V. A. (2002). *Didactics*. Moscow: Academy).

20. Текучев, А. В. (1980). *Методика русского языка в средней школе*. Москва: Просвещение (Tekuchev, A. V. (1980). *Methodology of the Russian language in secondary school*. Moscow: Enlightenment).

21. Успенский, М. Б. (2004). *Курс современного русского языка в педагогическом вузе*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО МОДЭК (Uspenskii, M. B. (2004). *The course of the modern Russian language in a pedagogical university*. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological-Social Institute. Voronezh: NGO MODEK).

РЕЗЮМЕ

Пахненко Ірина. Принципи вивчення дисциплін лінгвістичного циклу у ЗВО.

Мета статті полягає у презентації системи та шляхів реалізації загальнодидактичних і спеціальних принципів, які визначають специфіку професійної лінгвістичної підготовки майбутніх учителів-словесників. Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, узагальнення методичного досвіду, описовий метод. Зазначений компонент системи викладання розглядається з урахуванням традиційних настанов та нових тенденцій у вузівській лінгвістичній освіті. Предметом подальшого обговорення можуть стати питання формування у магістрантів уявлень про принципи вивчення дисциплін лінгвістичного циклу у ЗВО як невід'ємної частини професійної компетенції майбутнього викладача.

Ключові слова: дисципліни лінгвістичного циклу, загальнодидактичні принципи, спеціальні принципи, антропоцентрична парадигма у мовознавстві, професійна компетенція викладача.

SUMMARY

Pakhnenko Irina. Principles of studying the subjects of linguistic cycle at the university.

The aim of the article is to describe the system and ways of implementation of the general-democratic and special principles that determine the specificity of professional linguistic training of the future teachers of Literature. In order to achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis of literature on the topic, generalization of methodological experience, descriptive method. This component of the teaching system is considered taking into account traditional attitudes and new trends in university linguistic education. Thus, the article describes general didactic principles that are traditionally outlined in the didactics: principles of scientific character of obtained knowledge, conscientiousness, continuity and prospects, accessibility and feasibility, the principle of the professional orientation of linguistic courses. Special principles are divided into two groups: 1) linguistic methods that are traditionally distinguished in science (structural-semantic, the principle of systemic and functional character, inter-level and intra-level relationships, the principles of historicism, comparison); 2) the principles defined by a new – anthropocentric –

paradigm in linguistics (cultural, cognitive principle). These basic theoretical positions determine all other components of the teaching system: volume of the educational material and the degree of its scientific-theoretical complexity, selection of linguistic concepts, choice of methods of teaching, forms of organization of the educational process, information-methodological and material-technical support for the preparation of the future teachers of philology, control system, etc. Taking into account the presented system of principles of studying the disciplines of the linguistic cycle, a model of training of a specialist in literature is being built at the university. Therefore, knowledge and observance of these principles is an integral part of professional competence of the university teacher. The subject of further discussion may be the questions of formation of the future teachers of the university by undergraduates – ideas about the principles described in the article.

Key words: *disciplines of linguistic cycle, general didactic principles, special principles, anthropocentric paradigm in language-study, professional competence of the teacher.*

УДК 378.016:811.111'271.1'373.74

Ганна Подосиннікова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-6123-4845

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/172-185

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ТРУДНОЩІВ НАВЧАННЯ ІДІОМАТИЧНОГО РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено проблемі навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Проаналізовано сучасний стан навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Надано визначення поняття ідіоматичності мовлення як складного психолінгвістичного та лінгвосоціокультурного феномену, який відображає вербальний компонент менталітету нації носіїв мови. Уведено термін «ідіоматична мовленнєва одиниця». Запропонована методична типологія труднощів навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Представлена кореляція труднощів і операцій із оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями англійського розмовного мовлення.

Ключові слова: *ідіоматичність мовлення, менталітет нації, ідіоматична мовленнєва одиниця, англійське розмовне мовлення, труднощі навчання ідіоматичного мовлення, методична типологія труднощів, операції оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями, кореляція труднощів і операцій оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями англійського розмовного мовлення.*

Постановка проблеми. Важливим завданням підготовки майбутніх учителів англійської мови (АМ) є максимальне наближення мовлення студентів до так званого «рівня соціальної достатності» (термін Е. П. Шубіна). Останній потребує подолання інтерференції рідної мови на шляху опанування ідіоматичного мовлення, побудованого за структурно-мовленнєвими зразками, що властиві традиційному узусу певної мови та