

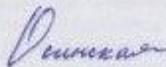
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И ЖУРНАЛИСТИКИ
Кафедра общего языкознания

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой,
д-р филол. наук, профессор
 Н.В. Лабунец
16.07 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В
ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

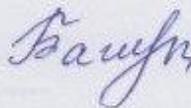
45.04.01 Филология
Магистерская программа
«Русский язык и русская литература для иностранцев»

Выполнила
студентка 2 курса
очной формы обучения



Осинская Полина
Владиславовна

Руководитель работы
канд. филол. наук,
доцент



Багирова Елена Петровна

Рецензент
д-р филол. наук,
профессор



Ушакова Александра
Павловна

г. Тюмень, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО.....	11
1.1. Современные подходы в обучении русскому языку в условиях поликультурной среды.....	11
1.2. Общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному.....	16
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....	24
2.1. Методические аспекты обучения фразеологии в современной школе: основные тенденции и направления.....	24
2.2. Исследование фразеологии в дидактических целях и использование его результатов в методике обучения русскому языку как неродному.....	30
2.3. Проблемы национального и интернационального в семантике фразеологизмов	39
2.4. Типология речевых ошибок, связанных с употреблением фразеологизмов.....	43
ГЛАВА 3. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ.....	50
3.1. Состояние обучения фразеологии русского языка в современной школе: анализ учебно-методической литературы.....	50
3.2. Приемы семантизации фразеологизмов русского языка и введение их в речь детей-билингвов.....	55
3.3. Общие методические рекомендации для обучения детей-билингвов русским фразеологическим единицам и система упражнений для работы в аудитории.....	58

3.4. Результаты апробации и внедрения методических материалов...	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и новизна. Изучение русской фразеологии представляет определенный интерес для исследования, поскольку она отражает ментальность русского народа и ее исторические истоки. Любому иностранцу, который захочет изучить русский язык, непременно придется столкнуться с фразеологическими единицами (ФЕ), которые неотделимы от русской культуры и непонимание которых может вызвать определенные трудности, как при живом общении, так и при восприятии печатного текста.

Интерес к принципам изучения фразеологии продиктован ещё и тем, что данная группа лексики активно функционирует в языке и, что особенно важно, довольно активно пополняется самими носителями языка, благодаря уже существующей базе и набору моделей, по которым классически строятся фразеологизмы (примером могут служить фразеологизмы В.В.Путина и других политиков).

Предпосылки теории фразеологии были заложены в трудах А.А. Потебни, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова и Ф.Ф. Фортунатова. Вопрос об изучении устойчивых сочетаний слов в специальном разделе языкознания (фразеологии) был поставлен в учебно-методической литературе ещё в 20-40 г.г. в работах Е.Д. Поливанова, С.И. Абакумова, Л.А. Булаховского. Изучение фразеологии стимулировалось лексикографической практикой, с одной стороны, а с другой - работами Виноградова, в которых были поставлены вопросы об основных понятиях фразеологии, её объёме и задачах. В последние годы развитие фразеологии характеризуется интенсивной разработкой собственно фразеологических методов исследования объектов фразеологии (В.Л. Архангельский, Н.Н. Амосова, В.П. Жуков, А.В. Кунин, М.Т. Тагиев), изучением системной организации фразеологического состава (И.И. Чернышёва, Н.М. Шанский) и его развитие (В.Н. Мокиенко, Ф.Н. Попов, А.И. Федоров). Особое внимание уделяется семантике фразеологизмов, и её номинативному аспекту (В.Н. Телия),

фразообразованию в его динамике (С.Г. Гаврин, Ю.А. Гвоздарев), признаками сочетаемости слов-компонентов (М.М. Копыленко, З.Д. Попова), а также разработке описания фразеологизмов в словарях (А.М. Бабкин, А.И. Молотков). Весьма популярно в современной лингвистике сопоставительно-типологическое изучение фразеологического состава (Ю.Ю. Авалиани, Л.И. Розейзон, Ширнэн Цолмон). В последнее время активно сравнивается английская и русская, китайская и русская фразеология (Ю.П. Солодуб, Э.М. Солодухо, Н.Г. Брагина). Такой подход к описанию фразеологического фонда обогащает науку о языке новыми данными о всеобщем, особом и единичном в структуре сопоставляемых языков, о сфере их проявления на разных уровнях языковой системы, что позволяет выявить специфические особенности, присущие только одному из сопоставляемых языков, а так же поднять вопрос о языковых универсалиях. Полученный материал активно используется в преподавательской практике РКИ. Национально-ориентированное преподавание становится главной методической установкой, определяющей адекватные формы и приемы обучения. Однако, надо отметить, что работ, посвященных изучению принципов освоения инофонами русской фразеологии на сегодняшний день не так много (Негаби Ахмад, А.К. Новикова, Н.А. Семенова и др.). Поэтому представляется целесообразным разработать методику преподавания русской фразеологии/паремии для иностранной аудитории, построить специальную систему занятий по фразеологии для иностранцев (в нашем случае, для детей-инофонов).

Необходимо отметить, что имеющиеся в лингвистике результаты представляют высокую научную ценность и формируют существенную основу для дальнейшего изучения проблемы.

Научная новизна предлагаемого проекта заключается в том, что в нем решается одна из актуальных проблем методики преподавания РКИ - обучение русской фразеологии учащихся полиэтнических школ, обоснованы принципы коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, уточнены

этапы формирования и совершенствования лексических навыков и развития речевых умений.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку иноэтничных школьников. **Предмет исследования** – средства формирования речи учащихся (составление диалога, тематические глоссарии, различные виды упражнений и их последовательность, материалы проверочных работ).

Цель и задачи. Цель исследования состоит в том, чтобы разработать, обосновать и проверить на практике методические приемы, которые можно использовать для повышения эффективности обучения русской фразеологии в школах с полиэтничным составом учащихся. Данная цель определила следующие задачи:

1. Описать лингводидактические основы изучения фразеологии в системе обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей преподавания русского языка в школах с полиэтничным составом учащихся.

2. Охарактеризовать лексико-семантические особенности и грамматические признаки фразеологизмов русского языка.

3. Описать основные принципы отбора фразеологического материала для адекватной организации работы по обучению русской фразеологии.

4. Предложить доступные и эффективные методические приемы работы с русской фразеологией, ориентированные на развитие речевой, социолингвистической, социокультурной и социальной составляющих коммуникативной компетенции школьников-инофонов.

5. Обобщить и представить результаты апробации и внедрения методических материалов.

Источники исследования. Источниками исследования послужили фразеологические словари:

Гуревич В.В., Дозорец Ж.А. Краткий русско-английский фразеологический словарь. - М., 1988;

Зимин В.И. Краткий фразеологический словарь русского языка для студентов-иностранцев. - М., 1968;

Шанский Н.М., Быстрова Е.А. Фразеологизмы русского языка для говорящих на английском, немецком, французском языках. - М., 1975;

Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии: Ок. 800 фразеологизмов. - М., 1981; ;

Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И.Молоткова, М. 1987;

Фразеологический словарь русского литературного языка / Под ред. А.И. Федоровым. 1995;

Сюда же входят лексические минимумы, отраженные в словарях:

Саяхова Л.Г. Словарь-минимум по русскому языку для 1-3 классов башкирских школ. - Уфа, 1973;

Саяхова Л.Г. Словарь-минимум по русскому языку для 4-8 классов башкирских школ. - Уфа, 1973;

Кошараш И., Феневеши-Коняева Е. Лексический минимум русского языка. Пособие для учителей общеобразовательных школ. - Будапешт, 1969;

Анпилогова В.Е., Владимирский Е.В., Зимин В.И., Сосенко Е.И. Русско-английский лексический минимум. -М., 1984.

Кроме того, как источники исследования выступали словари по фразеологии других языков:

Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. -М., 1984;

Мюллер В. К. Англо-русский словарь. - М., 1991;

Материалы подобных изданий потребуются как для обнаружения общих представлений, так и для идентификации уникальных представлений русской нации об устройстве окружающей действительности.

Методологической и теоретической основой исследования стали:

- Труды в области дидактики, психологии, методики начального образования в школе;

- Программы по изучению русского языка общеобразовательных учебных заведений;
- Исследования по проблемам развития познавательных интересов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной системы упражнений в практике обучения детей-мигрантов. Кроме того, результаты исследования могут использоваться непосредственно в учебном процессе при обучении русской фразеологии в школе, что, благодаря наблюдениям специалистов тоже немаловажно, т.к. большая часть современных русских школьников не понимают значения большинства фразеологизмов, не умеют адекватно их использовать в практике общения, не знают культурно-исторических условий, при которых сложились устойчивые сочетания. Материалы диссертации могут найти применение при создании новых программ, учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения русскому языку учащихся полиэтнических школ.

Методы исследования. В исследовании применялись общепринятые в лингвистических работах способы и методы исследования: описательный, структурный, количественный или статистический метод, приём наблюдения и пр.

Описательным методом называется система исследовательских приёмов, применяемых для характеристики явлений языка на данном этапе его развития. Методика описательного изучения языка должна «чётко определить те явления и единицы, которые являются предметом специального изучения, выделив их из текста» [Кодухов 1974, 219]. Цель метода: установление фактов и явлений, включение их в обиход научного исследования. Приемы: наблюдение с интуитивным выделением языковых единиц и первичным описанием их в совокупности. Известные исследователи: Уорф, Блумфилд, Бодуэн де Куртенэ.

Описательный метод, который мы применили в работе, предполагает соблюдение ряда требований: четкое представление об избранном предмете изучения, последовательности описания, систематизации, группировки или классификации, характеристике материала (качественная, количественная) в соответствии с поставленной исследовательской задачей. В ряду других методов описательный является исходным. Его начальный этап – это сбор материала. Далее, составление карточек по собранному материалу. Затем их каталогизация, разумная систематизация, позволяющая видеть разные части (виды, типы), самые общие отношения между ними, а также наиболее существенные их качества [Соколова 2002, 67].

В рамках описательного метода использовался прием лингвистического наблюдения – «это правила и техника выделения из текста или потока речи того или иного факта и включение его в изучаемую категорию» [Кодухов 1974, 220].

Методика пассивного наблюдения (иначе именуемая регистрационной) предпочитается тогда, когда необходимо получить максимально достоверный языковой материал, независимый от воли исследователя и процесса извлечения языковых данных. Широко распространенной практикой является использование примеров из литературных текстов.

Метод компонентного (статического) анализа позволяет установить число выявленных фактов, их функциональную нагрузку – количество словоупотреблений той или иной языковой единицы, соотношение единиц определённого тематического поля по всему объёму материала и т.д. Метод количественного анализа опирается на связь с математикой.

Контекстуальный анализ - тип исследования, при котором наряду с индивидуальными признаками явления учитываются признаки контекстов, к которым относится явление.

Анализ продуктов деятельности – метод изучения ученических работ. Данный метод позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и

навыков детей-инофонов на основе анализа продуктов их деятельности. «Особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Поэтому в широком плане изучение продуктов деятельности — это изучение последствий предпринятых усилий, внесенных изменений, реальных сдвигов в жизненных позициях, системе отношений и ценностей человека» [Загвязинский, Атаханов, URL].

В связи с тем, что работа имеет методическую направленность, был использован педагогический метод естественного обучающего эксперимента.

Эксперимент – научно-поставленный опыт, позволяющий следить за функционированием изучаемого явления, воссоздавая его каждый раз в точно учитываемых условиях [Кодухов 1974, 206]. По цели организации различают два вида методического эксперимента: констатирующий и обучающий. Констатирующий эксперимент «выясняет знания и навыки учащихся на данном этапе обучения по данному разделу программы» [Федоренко 1973, 123-124]. Он представляет собой контрольную работу по специально подготовленной серии заданий. Обучающий эксперимент «выясняет эффективность средств обучения», это «изучение программной темы или ряда тем по специальной поурочной методической разработке, составленной экспериментатором» [Федоренко 1973, 123-124]. По количеству участников обучающий эксперимент может быть лабораторным или естественным. В лабораторном эксперименте принимают участие от одного до десяти обучающихся, работа с ними ведется во внеучебное время. В естественном эксперименте (опытном обучении) принимает участие класс (группа), который работает в привычных для него условиях. Такой эксперимент охватывает как минимум два класса (группы), из которых один

контрольный, обучающийся по традиционной методике, другой – экспериментальный [Федоренко 1973, 131].

Апробация результатов исследования

Основные результаты работы были представлены в виде докладов на студенческих и международных конференциях:

1) Доклад «Русская фразеология в практике преподавания языка инофонам», 67 научная студенческая конференция (1 место),

2) Доклад «Семантический анализ фразеологизмов на уроках русского языка и литературы в полиэтнической аудитории», Филофеевские чтения-2016: уроки столетия для подрастающего поколения;

3) Доклад «Методические основы работы с фразеологией при обучении русскому языку детей-билингвов», 68 научная студенческая конференция;

4) Статья «Практика преподавания фразеологии в полиэтнической аудитории» - призовой конкурс на лучшую публикацию в сфере образования 2017 года (Ассоциация творческих педагогов России, <http://weburok.com>).

Структура работы. Работа состоит из Введения, трёх глав, Заключения и библиографического списка.

Во Введении указывается актуальность темы исследования, обозначается его объект и предмет, ставятся цель и задачи, описываются методы исследования, дается характеристика анализируемых источников.

В главе I «Методические проблемы преподавания русского языка как неродного» описаны современные подходы в обучении русскому языку в условиях поликультурной среды, определены современные общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному.

В главе II «Теоретические и методологические основы обучения русской фразеологии в условиях поликультурной среды» проанализированы труды ученых по фразеологии и различные подходы к изучению

фразеологических единиц в лингвистике и методике преподавания русского языка, в том числе в полиэтнических школах.

В главе III «Методы и технологии обучения фразеологическим единицам русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся» описаны приемы семантизации фразеологизмов русского языка и методы их введения в речь детей-билингвов, приведена система упражнений по формированию умений и навыков употребления фразеологических единиц учащимися полиэтнических классов, интерпретированы результаты апробации и внедрения методических материалов.

В Заключении подводятся итоги исследования.

Библиографический список содержит 71 наименование.

II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

2.1. Современные подходы в обучении русскому языку в условиях поликультурной среды

Тюмень - традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и тысячи представителей различных национальных меньшинств. По переписи 2010 года в городе проживают представители более 100 нерусских национальностей, из которых четыре – татары (33 984), украинцы (9 312), азербайджанцы (6153) и армяне (5226) – являются наиболее многочисленными [<https://ru.wikipedia.org/wiki/Тюмень>]. Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что в Тюмени появились школы, в которых состав учащихся до 30% является многонациональным. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип образовательной среды – поликультурная (полиэтническая) школа. Национальный состав учащихся в них: русские, армяне, азербайджанцы, таджики, узбеки, татары, немцы, чувашаи др. Поэтому особую значимость приобретает проблема предмета «русский язык». Это обусловлено совокупностью социальных и дидактических факторов. Наиболее значимы среди них: рост национального самосознания, обострение национальных отношений, усиление миграционных процессов; стандарты образования, введение в практику школы федерального, национально-регионального и школьного компонентов, единого государственного экзамена. Сегодня становится очевидным то, что номинация учебного предмета для детей в поликультурной школе будет одна «русский язык», а содержание и методика его преподавания на определенных стадиях обучения детей мигрантов будет

отличаться от обучения русскоязычных детей, и учебные занятия, дидактические материалы, учебники по русскому языку для детей-инофонов должны быть на начальном этапе другими. Методика преподавания русского языка учащимся, не владеющим русским языком, имеет в России свою историю, сложившуюся традицию, наработанные приемы и способы формирования умений и навыков. Но очевидно, что «традиционные приемы обучения иноязычных учащихся, наработанные практикой работы с иноязычными студентами, изучающими русский язык, или должны быть адаптированы к особенностям современного школьного контингента учащихся-инофонов, или разработаны иные, новые, согласованные с особенностями ситуации» [Багге 2012, 3].

Методика РКИ рассчитана на иностранцев, которые практически не знают русского языка, а самое главное - не знают русской культуры и ментальности. Методы обучения в РКИ значительно отличаются от методов обучения русскому языку в русской школе. Е. Ф. Киров считает, что суть методологии описания языка должны сводиться «к лингвострановедческому описанию русской культуры и ментальности, а методика обучения языку подобна лингвокомпенсирующему пути от младенческого до взрослого уровня» [Киров 2012, 27]. То есть, при обучении иностранца нужно начинать с постановки фонетических навыков, затем - заполнения языкового базиса лексикой по принципу «Что это такое? Что оно делает? Как выглядит?» и так далее. При таком подходе однажды непременно встанет «вопрос об учете родного языка обучаемого» [Киров 2012, 27]. Собственно, поздние разработки методик РКИ строились именно с опорой на родной язык. Примером может послужить работа О.Д. Митрофановой «Методика преподавания русского языка как иностранного» (1990). Методика, не учитывающая родного языка обучающихся «была признана неэффективной и практически не использовалась в эпоху развития РКИ по всему миру (до 90-х гг. 20 века)» [Киров 2012, 28].

В итоге, в основу методологии легли коммуникативная грамматика русского языка, дополненная сопоставительной грамматикой. Но этого было бы мало. Задача преподавателей РКИ - помочь понять иностранцу русскую культуру и отчасти научить думать по-русски. Поэтому в свое время В.В. Воробьев, понимавший эту проблему, разработал новую синтетическую дисциплину - лингвокультурологию [Воробьев 2008].

Составным компонентом лингвокультурологии является лингвострановедение, предметом исследования которого отчасти является безэквивалентная лексика, которая называет специфические предметы и явления культуры и которая является «продуктом кумулятивной (накопительной, закрепляющей опыт носителей языка) функции языка и могут рассматриваться как вместилища фоновых знаний, то есть знаний, имеющихся в сознании говорящих» [Муллагалиева, Саяхова 2008, 7]. Необходимо при этом сказать, что «различия между языками обусловлены различием культур, и легче всего они демонстрируются на материале лексических единиц и фразеологизмов, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью» [Бакирова 2016, 171]. Все это стоит учитывать, если в классе имеются ученики, которые мало знакомы с русской культурой.

Но в российских школах чаще обучаются дети не иностранцы, а граждане РФ, которые вполне представляют менталитет русского человека. Киров считает в таком случае методику РКИ неактуальной и видит выход в следующем: он предлагает при разработке методики РКН учитывать наработки РКИ и РЯНШ (русский язык в национальной школе) и при этом отмечает, что «методика РЯНШ в целом базируется на принципе сопоставления родного языка обучаемых с русским языком, но самое главное - предполагает, что родным языком педагога будет не русский язык, а язык обучаемых» [Киров 2012, 28].

В классы приходят дети с разным уровнем владения русским языком. Киров считает, что «сверхзадачей направления РКН должно стать

превращение русского языка во второй родной язык инофона, который в идеале должен стать билингом» [Киров 2012, 28]. Кроме того, исследователю видится разумным обращение к интегральной лингвистике, которая «строится на основаниях обобщения грамматических сущностей, практическую направленность» [Киров 2012, 28].

Логичным при разработке методов РКН представляется постепенное усложнение конструкций. За основу при этом необходимо брать «общие» языковые аспекты. Но еще важнее оказывается расширение лексического запаса, связанное «с увеличением фонда культурных концептов русского менталитета» [Киров 2012, 29]. При этом стоит помнить, что русский менталитет полно отражается во фразеологии русского языка. Поэтому при изучении лексики непременно стоит обращаться и к фразеологии, которая соотносится с изучаемой темой.

Учебники, которые были бы нацелены на полиэтническую аудиторию, пока недоступны учителям, поэтому каждому приходится придумывать свои способы работы в таких аудиториях или же не обращать внимание на тех ребят, для которых русский язык не является родным. Об этом говорит и Ю. Грабовская, которую беспокоит обозначенная проблема. Она также считает, что при работе в полиэтнической аудитории нужны иные методы работы.

Задача преподавателей русского языка в русской аудитории - научить читать и писать ребенка, который владеет устной речью на русском языке. Задача же преподавателей в иноязычной аудитории - научить коммуницировать на русском языке и понимать носителей русского языка. Не учитывая этого, учитель рискует: «попытка начинать учить <...> правилам иностранца, который не понимает ни смысла слов, ни зачем нужны эти нудные правила и, к тому же, не владеет грамматическим строем языка, заканчивается, в лучшем случае, вызубриванием не применяемых в дальнейшем правил, а в худшем - отказом от занятий и стойкой неприязнью к языку» [Грабовская, 2016, 62].

Ю. Грабовская предлагает использовать при работе с полиэтнической аудиторией отчасти методы РКИ:

1) Дети не должны заучивать правил, а усваивают грамматику в процессе выполнения заданий. В основе - модели;

2) Ребенок с первого урока должен «говорить». При этом важно, чтобы ребенок не просто заучивал слова, а использовал опять же модели, блоки, складывая из них впоследствии более сложные конструкции;

3) Лексика упражнений должна отбираться по частотному словарю современного русского языка;

4) Ребенок должен одновременно воспринимать и графический и звуковой образы, т.е. с первых уроков необходимо обучать и чтению, и письму, и говорению.

Бакирова Л.Р. также считает, что «толкование нового слова обязательно должно сопровождаться визуализацией» [Бакирова 2016, 172]. Она предлагает (впрочем, как и многие специалисты) использовать на уроках презентации, видео (процесс создания лаптей или сказка о Коньке-Горбунке), показ реальных предметов (особенно исключительно «русских» - балалайка, матрешка).

Таким образом, следует сделать вывод, что серьезной проблемой является отсутствие разработанной методики для занятий с полиэтнической аудиторией. Каждому преподавателю необходимо искать свой путь. Для творческих людей - это площадка для активной деятельности, а для других - серьезная трудность, преодолеть которую непросто. Единственное в чем сходится мнение большинства исследователей: обучение русскому языку должно быть направлено на понимание и «впитывание» русской культуры, язык которой изучается на уроках, поэтому особое внимание на таких уроках уделяется лексике и фразеологии.

2.2. Общедагогические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному

Русский язык как неродной - это, во-первых, средство общения между различными народами на территории РФ, а, во-вторых, - учебный предмет. Преподавание РКН имеет немало общего с преподаванием русского языка как родного. Об этом пишет Балыхина Т.М., которая выделяет следующие «точки соприкосновения»:

1) «система русского языка как предмета изучения: владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах» [Балыхина 2007, 12];

2) «общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося» [Балыхина 2007, 12];

3) «идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения» [Балыхина 2007, 12].

Нужно вспомнить, что обучение родному языку базируется на том, что ребенок уже владеет языком и прошел путь «снизу вверх» (термин Л.С. Выготского): от лепетания в 3 месяца до владения на определенном уровне лексикой и грамматикой в 6 лет. Это путь, по мнению известного психолога, является неосознанным, ненамеренным.

Относительно РКН Балыхина считает возможным говорить о пути «сверху - вниз» - пути осознанном, который начинается с изучения правил, выполнения упражнений и т.п. [Балыхина 2007, 13].

Если ребенок растет в условиях друязычия, то есть является билингом, то разговаривать он начинает позже [Протасова, Родина 2005, 8] и «словарный запас их по каждому из языков в среднем меньше, чем у сверстников-монолингвов» [Балыхина 2007, 13]. Это логично - их усилия не меньше, но объем «работы» при этом больше.

Как и родной язык, второй язык усваивается в процессе общения. Балыхина выделяет «несколько видов такого взаимодействия, различающихся между собой:

- субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);
- объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);
- предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);
- ситуациями коммуникации (ситуации повседневной, учебной жизни);
- целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т.д.);
- речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т.д.» [Балыхина 2007, 14].

Исследователь также считает, что эффективность обучения РКН может быть достигнута при условии сотрудничества. То есть, материал должен быть актуален для обучающегося, а «применяемые методики видоизменяются в зависимости от конкретных обстоятельств и больше значения придается ситуативному и визуальному контексту коммуникации» [Балыхина 2007, 14].

Также важным видится лингвисту достижение по возможности сбалансированного двуязычия. Впрочем, об этом говорят и другие исследователи. При этом, стоит вспомнить, что РКН подразумевает, что учитель владеет не только русским языком, но и языком обучающихся (Киров, Митрофанова и пр.)

В задачу преподавателя русского языка как неродного входит:

- «определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение учеников к деятельности, ее мотивирование;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка» [Балыхина 2007, 15].

Таким образом, можно смело сказать, что качество обучения РКН базируется не только на методике РКН, но и заимствует положения из смежных с ней наук.

Методика преподавания РКН опирается, конечно, на педагогику, из которой заимствует цели и методы.

Вслед за Л.В. Щербой принято выделять три цели обучения русскому языку как иностранному, как неродному [Щерба 2002, 42]:

- **практическую**: конечная цель обучения - свободное коммуницирование с носителями русского языка;
- **образовательную** (общеобразовательную): повышение посредством изучаемого языка общей культуры учащегося, расширение кругозора и т.п.;
- **воспитательную**.

Балыхина так комментирует целеполагание преподавания РКН: «цели и их иерархия определяют в свою очередь **содержание обучения** – иными словами, совокупность того, что должен освоить учащийся в период обучения неродному языку, а именно: педагогически адаптированную систему языковых, лингвокультурных и социокультурных знаний,

коммуникативно-речевых навыков, умений, компетенций» [Балыхина 2007, 16].

В процессе обучения учитель должен предлагать такие задания, «которые ставят учащихся перед необходимостью совершения речевого действия в условиях, максимально приближенных к реальному общению» [Балыхина 2007, 16]: респонсивные, ситуативные, репродуктивные, описательные, композиционные, инициативные упражнения [Скалкин 1983, 3].

Методы обучения РКН отчасти заимствованы из педагогики: **методы преподавания** (показ, объяснение, организация тренировки, практика, коррекция, оценка) и **методы учения** (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль).

Определяющими для методики обучения неродному языку являются **общедидактические принципы обучения** (наглядность, сознательность, доступность, посильность).

Так, опираясь на **принцип системности и последовательности**, методисты рекомендуют идти: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому.

Вместе с тем получили обоснование и разработку **специальные методические принципы** [Балыхина 2007, 16]:

- **принцип коммуникативности и функциональности** - создание на уроках ситуаций, максимально приближенных к реальности;

- **принцип концентрической организации материала** - распределение материала по циклам-концентрам. Каждый последующий концентр сложнее предыдущего;

- **принцип учета родного языка**: разработка упражнений с учетом родного языка обучающихся. При этом стоит помнить о принципе сопоставления (какие-то языки похожи, а какие-то - нет);

- **принцип минимизации**: минимум учебного материала должен отражать существующую языковую ситуацию;

- **принцип комплексности и дифференцированности** проявляется в единовременном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; «при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом» [Балыхина 2007, 17].

Существует ряд наук, тесно соприкасающихся с лингвистикой и помогающих преподавателям РКН в процессе обучения. Так, например, социология помогает установить причины стремления изучить какой-либо язык (экономика, культура и пр.).

Так же примером может послужить социолонгвистика, изучающая влияние социальных факторов на язык, роль языка в обществе и пр. Для лингвиста важным окажется следующее наблюдение: «социолонгвистика исследует кроме прочего причины потери, порчи, изменения одного языка под влиянием другого (аттриция) на индивидуальном и социальном уровнях» [Балыхина 2007, 20].

Интересными являются наблюдения над гендерной стороной русской речи, когда выявляются различия между речью мужчин и женщин. Так, женщины, в отличие от мужчин, чаще используют уменьшительно-ласкательные суффиксы, тянут гласный и т.д..

Так же, как и менталитет, на язык влияют социальные факторы. А. Вежбицкая говорит о преобладании 4-х тенденций в речевом узусе: выражение эмоциональности, антирациональности, склонности к пассивности и фатализму, любви к морали (А. Вежбицкая). Балыхина приводит следующие примеры: «если в английском языке эмоции чаще передаются прилагательными, то в русском языке – глаголами (*тосковать* и т.д.); иррациональность выражается в широком использовании безличных конструкций (*его знобит, стучат*), частицы *авось* и т.д.; русский язык богаче выражает моральные суждения (*благородный, прекрасный* и т.д.)» [Балыхина 2007, 20].

Кроме того, при изучении языка необходимо помнить о культуре его носителей. Например, о том, что отношение различных народов к одному и тому же предмету или явлению может сильно отличаться. Так среднеазиатские народы отдают предпочтение луне как символу прохлады, а русские - солнцу. Кроме того, необходимо учитывать этикетные нормы (отсутствие эквивалента русскому *Вы* в английском языке) и безэквивалентную лексику. Все эти явления, описанные с точки зрения лингвокультурологии «помогают осознанно формировать межкультурную компетенцию изучающего неродной язык с точки зрения культурного контекста этого языка и на основе сравнения родной и неродной культур» [Балыхина 2007, 21].

Ю.Н.Караулов считает, что «социологию, социолингвистику, лингвокультурологию и методику обучения неродному языку объединяет одна из насущных проблем современного социума – проблема **аккультурации личности** – процесса усвоения личностью, выросшей в одной культуре, компонентов другой культуры, **субкультуры** (совокупность норм, ценностей, стереотипов отдельных возрастных и социальных слоев населения, неформальных объединений и движений), **картины мира** (совокупность знаний и мнений субъекта о реальной и мыслимой действительности, формируемой с помощью конкретного языка и средств языковой номинации), **прецедентных текстов** (цитаты, ссылки, аллюзии и т.д.), понятны всем носителям данного языка и культуры; «прецедентность» текста указывает на то, что он входит в речевую практику, в «список» текстов, характерных для литературного фона «среднего» носителя данного языка, и к нему регулярно обращаются в прямой или косвенной форме» [Караулов 2004, 56].

К проблеме аккультурации нужно относиться серьезно, иначе она «может стать причиной этнопсихологического разрыва между людьми, проживающих в одной стране» [Балыхина 2007, 21].

Кроме вышеуказанных наук стоит также упомянуть о

- лингвистике;
- коммуникативной лингвистике (рассматривает речевые акты: речевые интенции, цель высказывания, участников речевого акта, обстановку общения); Балыхина отмечает: «для методики, обучающей речевому общению на неродном языке, важно деление речевых актов на 1) информативные; 2) побудительные; 3) модальные или акты-обязательства; 4) контактоустанавливающие, обеспечивающие вступление, поддержание, прекращение речевого контакта, к ним относятся формулы социального этикета; 5) оценочные, выражающие эмоциональную реакцию на ситуацию или сообщение» [Балыхина 2007, 22].

- контрастивной лингвистике (изучает два и более языка, выявляет общее и различное);
- лингвистике текста (закономерности построения текста, стиль)
- паралингвистике (жесты, мимика, интонация). Иностранцу, входя в новую культурную среду важно знать, на каком стоит расстоянии держаться от собеседника, систему жестов (которая значительно различается в разных культурах).

Краткие выводы по главе:

1) В школах г.Тюмени учится значительное количество ребят, для которых русский язык не является родным. Из этого следует, что на уроках русского языка необходимо практиковать методы преподавания русского языка как иностранного;

2) На уроках русского языка как неродного большее внимание стоит уделять развитию коммуникативных навыков, а при изучении грамматики - следовать принципу «от простого к сложному»;

4) При подготовке урока РКН учитель должен опираться не только на методологию педагогики, но и на специальные методологические принципы: принцип коммуникативности и функциональности; принцип концентрической организации материала; принцип учета родного языка; принцип минимизации; принцип комплексности и дифференцированности;

5) На уроках РКН ведущим является принцип сотрудничества. Учитель всегда должен обращаться к родному языку обучающихся;

6) Существует ряд наук, тесно соприкасающихся с лингвистикой и помогающих преподавателям РКН в процессе обучения: социология, социолингвистика, лингвокультурология, коммуникативная лингвистика, контрастивная лингвистика; лингвистика текста, паралингвистика.

III. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

3.1. Методические аспекты обучения фразеологии в современной школе: основные тенденции и направления

Сегодня разработка методов и приемов преподавания фразеологии в школе ведется весьма активно. Это связано с тем, что школьники не обладают в своем активном запасе достаточным количеством ФЕ, которые являются не только одним из средств образной и выразительной литературной речи, но и носителем культурных кодов нации. Для исследователей РКИ эта тема особенно важна, так как перед ними стоит та же задача, что и перед учителями русского языка в русской школе.

Фразеология относится к разделу «Лексикология» и в традиционной программе, автором которой является М.Т. Баранов, вводится в 6 классе. До этого учащиеся изучают слово в рамках системы, их парадигматические, синтагматические, ассоциативные отношения между собой. Так, в 5 классе изучаются синонимы, антонимы, омонимы, многозначные и однозначные слова, прямое и переносное значения слова.

В 6 классе к понятиям раздела «Лексика» добавляются сведения о фразеологии. Перед учителем на этих уроках стоят определенные цели и задачи [Воителева 2009, 109].

Цели: 1) научить школьников определять роль фразеологических единиц в речи;

2) познакомить учащихся с различными способами пополнения словарного запаса;

3) сформировать умения использовать ФЕ в соответствии с их лексическим значением и коммуникативной целесообразностью.

Задачи: 1) расширить словарный запас учащихся;

2) расширить знания о языке, дать теоретическую базу фразеологии;

3) научить школьников пользоваться фразеологическим словарем.

В ходе изучения фразеологии учащийся, по мнению Т.М. Воителевой, должен научиться «отличать фразеологические единицы от свободного сочетания слов» и «использовать фразеологические единицы в тексте» [Воителева 2009, 112]. Также многие исследователи, в том числе и М.Т. Баранов, отмечают, что обучающийся должен представлять каждый фразеологизм в системе (как слово) и потому считают необходимыми умения подбирать синонимы и антонимы к заданным ФЕ и заменять ФЕ одним словом, объединять ФЕ по тематическим группам, находить ФЕ в тексте, свободно использовать изученные ФЕ в речи [Баранов 1988, 18].

Стоит еще раз упомянуть о том, что особое внимание при подготовке к работе с фразеологизмами следует уделять именно его толкованию. При этом надо опираться как на известные общедидактические принципы:

- Наглядность,
- Сознательность и активность,
- Доступность и посильность,
- Систематичность и последовательность,
- Связь теории и практики,
- Научность,

так и на специфические принципы, характерные для изучения лексики и фразеологии:

- Экстралингвистический (сопоставление слова и реалии),
- Системный (сопоставление единиц лексической парадигмы),
- Функциональный (сопоставление фразеологизмов со сферами их употребления)

- Исторический или диахронический (объяснение значения ФЕ и его установившейся формы с точки зрения истории) [Баранов 1988, 20].

Вслед за Барановым [Баранов 1988, 23] составители учебных пособий для студентов педагогических вузов предлагают следующие типы упражнений:

- 1) нахождение ФЕ в тексте;
- 2) подбор примеров, иллюстрирующих значение ФЕ;
- 3) определение роли ФЕ в предложении или тексте;
- 4) группировка ФЕ;
- 5) нахождение и исправление лексических/речевых ошибок
- 6) лексический разбор.

Кроме того, учитывая, что одним из основных умений ученика исследователи считают умение работать со словарями, стоит отметить, что существует ряд упражнений, направленных на его формирование [Баранов 1988, 23]:

- 1) нахождение в словаре необходимой словарной статьи;
- 2) нахождение слов по тем или иным пометам;
- 3) составление словарной статьи.

Сам М.Т. Баранов предлагает следующую последовательность работы с темой «Фразеология» [Баранов 1988, 106]:

Урок 1 «Фразеологизм как единица языка»

Объяснение нового материала

- 1) в тексте выделены фразеологизмы, которые дети заменяют одним словом, что подводит их к определению фразеологизма;
- 2) объяснение теоретического материала;
- 3) диафильм о фразеологических оборотах;
- 4) формулировка определения фразеологизма;

Закрепление нового материала

- 5) выполнение упражнений следующих видов: нахождение фразеологизмов в тексте, выявление лексического значения фразеологизмов, нахождение ФЕ в словаре, нахождение и исправление ошибок в употреблении ФЕ, отграничение ФЕ от свободных словосочетаний (диктант);

Подведение итогов

- 6) запись в тетрадь определения фразеологизма; ответ на вопрос - чем ФЕ похож на слово и отличается от словосочетания.

Домашнее задание: выучить определение, выполнить упражнение и повторить определения синонимов и антонимов.

Урок 2 «Употребление фразеологизмов в речи»

Проверка домашнего задания

1) фронтальный опрос по изученному материалу;

Объяснение нового материала

2) знакомство с фразеологизмами-синонимами (объединяют несколько ФЕ одним значением);

3) определение ФЕ в предложении как члена предложения;

4) работа с фразеологизмами-синонимами и фразеологизмами-антонимами (работают с карточками, проецируемыми на экран);

5) работа со «стержневым» словом во фразеологизме (говорится о его изменяемости);

Закрепление нового материала

6) выполнение упражнений: использование фразеологизмов в нужной форме, определение стилистической роли ФЕ в предложении, определение синтаксической роли ФЕ.

Подведение итогов:

7) устная работа - ответ на вопрос: «Какие свойства фразеологизмов позволяют им придавать речи выразительность?»

Домашнее задание: подготовиться к ответам на контрольные вопросы по теме; выполнить упражнение.

В рамках традиционного подхода создано немало комплексов упражнений. Взяв за основу труды Баранова многие специалисты разрабатывают упражнения для разных этапов освоения фразеологизмов, упрощающих введение новой лексики и позволяющих совершенствовать лексический навык. Так, например, Жердева Л.А. создает карточки-задания, где ученика просят указать значение фразеологизмов, подобрать к ним синонимы, определить, для представителей какой профессии они были изначально характерны [Жердева 2000, 29].

Есть исследователи, которые привносят новое слово в практику обучения фразеологии. Так, Текучев А.В. пишет, что «при организации упражнений следует иметь в виду возможность различного подхода к отбору материала для них» [Текучев 1980, 153] и предлагает следующие варианты:

1) работать с фразеологизмами, включающими в состав одно и то же слово (*душа ушла в пятки, души не чаять, душой кривить*) или слова одной и той же части речи (*опустить **руки**, как снег **на голову***);

3) находить и анализировать фразеологизмы-синонимы, указывать их общее значение (*мутить воду, вбивать клинья*);

4) вводить фразеологизм в речь (здесь важно разнообразие; даже если ученик активно использует ФЕ, их малое количество скажется на качестве речи, которая все равно останется бедной), строить с ними отдельные предложения, подбирать их для текстов/речевых комментариев на определенные темы (группировать по темам, например: тоска, страх и т.п.)

5) писать сочинения, где в качестве заголовков будут находиться ФЕ;

6) работать с классической русской литературой - источником многих фразеологизмов (это дает возможность говорить о ФЕ не только на уроках русского языка, но и на уроках литературы) [Текучев 1980, 154].

Г.В. Ключева считает, что ФЕ необходимо изучать в культуроведческом аспекте. Слово она понимает, как «символ, способный воспроизводить реалию или разворачивать явление, зафиксированное в этом слове» [Ключева 2010, 21]. Этот подход также весьма актуален для преподавателей РКИ.

М.Т. Баранов в свое время перечислял следующие средства обучения фразеологии: учебник, таблицы/иллюстрации, карточки с дополнительным заданием, словари. Сегодня этого, как нам кажется, мало. Н.Ю. Носкова обращает внимание на возможность использования ресурсов сети Интернет. Она разбивает 5-11 классы на три группы и для каждой выбирает подходящий материал для обучения. Так для 5-6 классов она предлагает работу с мультипликационными фильмами (приводит в пример серию

фильмов «Мельницы» о богатырях), 7-8 классам - работу с Интернет-сайтами подростковых журналов. Кроме того учащиеся 7-8 классов работают с ФЕ в рамках традиционной программы: ищут ФЕ в тексте, группируют их и создают свои тексты, включая в них ФЕ. Учащимся 9-11 классов, по мнению Носковой, должна быть знакома «трансформированная ФЕ». Они работают с текстами СМИ, где трансформированный фразеологизм часто выступает в роли заголовка и привлекает внимание читателя [Носкова 2015, 89].

Также важно отметить, что фразеологические умения наиболее ярко проявляются при лексическом анализе текста. Только убедившись в том, что ученик видит фразеологизмы, понимает их значение и целесообразность, мы можем сказать, что материал им усвоен.

Важную роль играет повторение пройденного материала. Учебники русского языка 7-9 классов практически не предлагают упражнений по фразеологии. Баурина Е.В. отмечает тот факт, что «обучение фразеологии - процесс длительный, но на уроках учитель может посвятить этому разделу лишь малое количество времени. По сути, учитель имеет возможность провести только 2-3 полноценных урока по фразеологии в 6 классе, а далее работа с ФЕ носит эпизодический характер» [Баурина 2011, 103]. Об этом же говорил еще в 70-е годы Текучев: «работа над фразеологией в настоящее время в ряде случаев не носит организованного характера. Внимательное отношение к фразеологии учащихся со стороны учителя в конечном счете должно повысить общий уровень культуры их речи и предупредить распространенные фразеологические ошибки» [Текучев 1980, 153].

Таким образом, анализ учебников по русскому языку для среднего и старшего звена школы говорит о том, что авторы предусматривают в том или ином объеме упражнения по фразеологии, однако в целом эта работа носит эпизодический характер и сводится к толкованию значения ФЕ и формированию навыка работы со словарём.

3.2. Исследование фразеологии в дидактических целях и использование его результатов в методике обучения русскому языку как неродному.

К изучению фразеологии русские и зарубежные лингвисты обратились в начале 20 века. Среди них известные русские имена: А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, Ф.Ф. Фортунатов.

Если обратимся к учебнику М.Т. Баранова, то найдем следующее определение: «Фразеология - раздел науки о языке, изучающий устойчивые сочетания слов» [Баранов, Костяева, Прудникова 1988, 10]. Ключевым понятием в этой области лексики будут понятия «устойчивые» или «несвободные» сочетания слов, которые иначе мы называем фразеологизмами. Баранов М.Т. дает им следующее определение: «Фразеологизм - это устойчивое сочетание слов, используемое для называния отдельных предметов, признаков, действий. Лексическое значение имеет фразеологизм в целом, например: бить баклуши— «бездельничать»; за тридевять земель — «далеко» [Баранов, Костяева, Прудникова 1988, 12].

А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский дают следующее определение фразеологии: «Термин фразеология (греч. *phrasis* -«выражение» и *lógos* - «слово, учение») имеет несколько пониманий. Во-первых, это лингвистическая дисциплина, изучающая устойчивые идиоматические (в широком смысле) словосочетания - фразеологизмы. Во-вторых, совокупность фразеологизмов того или иного языка также называется его фразеологией. В-третьих, под фразеологией понимают особенности функционирования лексики в дискурсе отдельных социальных групп и политических направлений (революционная фразеология, марксистская фразеология, нацистская фразеология). В последнем случае слово фразеология используется не как термин и поэтому здесь не рассматривается» [Баранов, Добровольский 2014, 4].

Важно сказать о том, что фразеологизм, как и слово, выполняет номинативную функцию, но это, в какой-то мере, более сложная единица. Как и многие другие лингвисты, Анатолий Баранов отмечает, что «фразеология — это промежуточная область между лексикой и грамматикой» [Баранов; <https://postnauka.ru/video/45958>] и говорит об этом следующее: «Все единицы более-менее распределены по этим двум сферам, но фразеологизмы оказываются в промежутке. С одной стороны, фразеологизмы - это принадлежность лексикона. Потому что какие-нибудь выражения типа «бежать сломя голову», «цыплят по осени считают», «бить баклуши», «поезд ушел» и тому подобные воспроизводятся каждый раз в речи как единые единицы, то есть они хранятся, скорее всего, в сознании человека в сфере лексикона. Но в то же время это не отдельные слова, это словосочетания. То есть по многим своим свойствам эти формы должны изучаться в сфере грамматики, в синтаксисе. И поэтому оказывается, что это сфера динамичная и сфера пограничная между грамматикой и лексикой» [Баранов; <https://postnauka.ru/video/45958>].

Открытым остается вопрос относительно границ фразеологии. Можно ли считать пословицы и поговорки фразеологизмами? В учебнике по СРЯ (под ред. Н.С. Валгиной) мы можем найти следующую информацию: «Фразеология русского языка включает в себя самые разнообразные речевые средства, и до сих пор границы ее четко не определены» [Валгина, Розенталь, Фомина 2002, 48]. Авторы данного издания говорят о разном понимании границ фразеологии в современной лингвистической литературе. Представители одного направления (Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, А.Г. Руднев и др.) «к фразеологическим сочетаниям относят только такие эквивалентные слову семантические единицы более сложного порядка, которым присущи семантическое обновление и метафоризация. Из области фразеологии исследователями исключаются пословицы, поговорки, многие цитаты и почти все сложные термины, т.е. все те словосочетания, которые не превратились еще в лексически неделимые обороты, не получили переносно-

обобщенного значения, не стали метафорическими сочетаниями» [Валгина, Розенталь, Фомина 2002, 48].

Иного мнения придерживаются такие ученые, как Л.А. Булаховский, А.А. Реформатский, А.И. Ефимов, Е.М. Галкина-Федорук, Н.М. Шанский, В.Л. Архангельский и др. Представители данного направления настаивают на том, что пословицы и поговорки относить к фразеологии необходимо: «Наряду с собственно фразеологическими оборотами во фразеологию они (исследователи – П.О.) включают пословично-поговорочные выражения, цитаты, ставшие крылатыми выражениями, сложные термины. Подобные обороты называют фразеологическими выражениями (Н.М. Шанский)» [Валгина, Розенталь, Фомина 2002, 48].

Интересно обратить внимание на мнение основоположника фразеологии как науки: «В.В. Виноградов в одной из первых работ по фразеологии («Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины», 1946) в составе фразеологических оборотов рассматривал пословицы и поговорки, относя их к группе фразеологических единств. В последующих работах («Об основных типах фразеологических единиц в русском языке», 1947; «Русский язык: Грамматическое учение о слове», 1947) пословицы и поговорки уже не включаются в состав фразеологии» [Валгина, Розенталь, Фомина 2002, 48].

В школьной программе пословицы и поговорки к фразеологии не относятся (традиционная программа). Поэтому и мы в своей работе, применяя дефиницию *фразеологизм* в узкой трактовке, не будем их касаться.

По мнению разработчиков традиционной программы, в первую очередь, по мнению Баранова М.Т., учащиеся на первом уроке должны усвоить различия свободного словосочетания от фразеологизма [Баранов 1988, 106].

Исследуя работы Балли, В.В. Виноградов отмечает следующее: «Во фразеологическом единстве значение целого никогда не равняется сумме значений элементов. Это - качественно новое значение, возникшее в

результате своеобразного химического соединения слов. Фразеологическое единство узнается как по внешним, так и по внутренним признакам. Внешние, формальные признаки - условны, обманчивы, непостоянны и не играют решающей роли. К ним относятся неизменный порядок слов и невозможность заместить синонимом или каким-нибудь другим словом ни одно из слов, входящих в состав фразеологического единства» [Виноградов 1977, 152].

Следуя за мыслью Балли, необходимо отметить следующие внутренние признаки фразеологического единства: 1) устойчивое сочетание слов можно заменить одним словом, эквивалентным по смыслу; 2) утрата лексического значения одного из компонентов и смысловая неделимость на элементы; 3) «омонимическая далекость его от соответствующих свободных сочетаний (например, свободное сочетание *взять свое (свою вещь)* и фразеологическое единство *взять свое* в значении «привести к ожидаемому результату, произвести обычное действие» [Виноградов 1977, 153]; 4) присутствие лексических, семантических или синтаксических архаизмов; 5) несовпадение построения фразы современным формам синтаксических отношений; 6) опущение слов и плеоназмы в составе фразы; 7) «возможность словообразовательного превращения целой фразы в одно сложное слово (например, *очковтирательство*, *очковтиратель* от *втирать очки*; *баклушничать* от *бить баклуши*; *железнодорожный* от *железная дорога*)» [Виноградов 1977, 153]; 8) иногда своеобразие произношения.

И.Б. Голуб, определяя особенности фразеологизмов, называет следующие признаки, отличающие их от свободных словосочетаний, оговаривая при этом, что «неоднородность структурных признаков фразеологизмов объясняется тем, что фразеология объединяет довольно пестрый языковой материал, причем границы фразеологических единиц очерчены недостаточно определенно» [Голуб 2001, 115]:

1) **Воспроизводимость**: они не создаются в процессе речи (как словосочетания), а используются такими, какими закрепились в языке.

2) **Сложны по составу:** «образуются соединением нескольких компонентов (*попасть впросак, вверх тормашками, кровь с молоком*). Важно подчеркнуть, что компоненты фразеологизмов несут на себе ударение. Поэтому в строгом значении термина нельзя называть фразеологизмами употребляемые вместе, но пишущиеся раздельно служебное и знаменательное слова типа *под мышкой, до смерти, с кондачка*, которые имеют лишь одно ударение. <...> компоненты фразеологизма или не употребляются самостоятельно («просак», «тормашки»), или изменяют во фразеологизме свое обычное значение (например, *кровь с молоком* означает «здоровый, с хорошим цветом лица, с румянцем»)» [Голуб 2001, 113].

Многие фразеологизмы эквивалентны одному слову.

3) **Постоянство состава.** Здесь исследователь считает необходимым отметить, что «есть фразеологизмы, которые имеют варианты, например наряду с фразеологизмом *раскинуть умом* употребляется его вариант *раскинуть (пораскинуть) мозгами*; параллельно используются фразеологизмы *от всего сердца* и *от всей души*. Однако существование вариантов некоторых фразеологизмов не означает, что в них можно произвольно заменять слова. Закрепившиеся в языке варианты фразеологизмов тоже характеризуются постоянным лексическим составом и требуют точного воспроизведения в речи.

Постоянство состава фразеологизмов позволяет говорить о «предсказуемости» их компонентов. Так, зная, что во фразеологизме используется слово *закадычный*, можно предсказать другой компонент - *друг*; слово *заклятый* подсказывает используемое вместе с ним слово *враг* и т.д. Фразеологизмы, которые не допускают никакого варьирования, относятся к абсолютно устойчивым сочетаниям» [Голуб 2001, 114].

4) **Непроницаемость структуры:** "не допускается включение в них новых слов. Однако есть и такие фразеологизмы, которые допускают вставку отдельных уточняющих слов (ср.: *разжигать страсти - разжигать роковые страсти, намылить голову - хорошенько намылить голову*). В некоторых

фразеологизмах возможен пропуск одного или нескольких компонентов. Например, говорят *пройти сквозь огонь и воду*, отсекая конец фразеологизма и *медные трубы*, или *выпить чашу до дна* вместо *выпить горькую чашу до дна*. Редукция фразеологизмов в таких случаях объясняется стремлением к экономии речевых средств и специального стилистического значения не имеет" [Голуб 2001, 114].

5) **Устойчивость грамматического строения** определяется тем, что «в них обычно не меняются грамматические формы слов. Так, нельзя сказать *бить баклушу*. Однако в особых случаях вариации грамматических форм во фразеологизмах возможны (ср.: *греть руку* - *греть руки*, *слыханное ли дело* - *слыхано ли дело*)» [Голуб 2001, 115].

б) **Строго закрепленный порядок слов**. Например, нельзя поменять местами слова в выражениях *ни свет ни заря*; *битый небитого везет*; *все течет*, *все изменяется*; хотя смысл, казалось бы, не пострадал, если бы мы сказали: «*Все изменяется, все течет*». В то же время в некоторых фразеологизмах возможно изменение порядка слов (ср.: *набрать в рот воды* - *в рот воды набрать*, *не оставить камня на камне* - *каменя на камне не оставить*). Перестановка компонентов обычно допускается во фразеологизмах, состоящих из глагола и зависящих от него именных форм [Голуб 2001, 115].

При изучении фразеологии важным оказывается донести до обучающихся, что существуют единицы различных структур.

В работах Шахматова А.А, вопрос о взаимодействии и взаимосвязи лексических и грамматических явлений в структуре различных фразеологических групп остается открытым. В.В. Виноградов, отмечавший гениальность Шахматова, попытался вслед за учителем классифицировать фразеологические единицы и выделил 4 типа неразложимых словосочетаний:

1) «Словосочетания, грамматически неразложимые, непонятные с точки зрения живых синтаксических отношений, но лексически вполне свободные, т. е. заполняемые любым словесным материалом, облаченным в

соответствующие формы» [Виноградов 1977, 145]. Таковы, например, «в областном языке сочетания инфинитива с именительным падежом существительного в значении прямого дополнения (надо протопить комната, испортить шуба) [Шахматов 1941, 271-272].

2) «Словосочетания, грамматически неразложимые, немотивированные с точки зрения современных синтаксических отношений, но с лексической точки зрения расчлененные, хотя и не вполне свободные, допускающие подстановку и употребление любых слов только на месте одного члена данных словосочетаний» [Виноградов 1977, 145]. Таковы, например, словосочетания с числительными два, три, четыре (два друга, три мушкетера, и т. п.); таковы словосочетания *седьмого января, восьмого марта, первого июля*, в которых форма родительного падежа от порядкового слова (седьмого, восьмого, первого) не объясняется с точки зрения современных функций родительного падежа.

3) «Словосочетания, неразложимые по своему лексическому значению, но разложимые грамматически, вполне соответствующие живым синтаксическим моделям современного языка. Таковы, например, словосочетания типа: игральные карты, великий князь, Красное село и т. п.» [Виноградов 1977, 146].

4) «Словосочетания для современной языковой системы одинаково цельные и неразложимые как с синтаксической, так и с лексико-семантической точек зрения. Таковы, например, *спустя рукава, очертя голову* и т. п. (ср. также от нечего делать)» [Виноградов 1977, 146].

Сегодня П.А. Лекант, Н.С. Валгина выделяет 4 большие группы фразеологизмов: фразеологические сращения (*бить баклуши*), фразеологические единства (*пускать пыль в глаза* - образность), фразеологические сочетания (*Сгорать - от стыда, от срама, от позора; сгорать - от любви; сгорать - от нетерпения, зависти*), фразеологические выражения (отдельные цитаты, часть пословиц, ряд терминологических сочетаний) [Валгина, Розенталь, Фомина 2002, 52].

Ш. Балли считает, что фразеологические единства возникают из фразеологических групп. Лингвист выделяет некоторые типы не в связи с построением, а в связи с семантическим компонентом. «Например, фразеологические группы с усилительными определениями вроде: диаметрально противоположный, категорически отказаться, горько сожалеть, потрясающее впечатление и т. п., или устойчивые глагольные сочетания, являющиеся перифразами простых глаголов типа: одержать победу - победить, принять решение - решить, вести переговоры» [Виноградов 1977, 152].

Рассмотрев взгляды предшественников, В.В.Виноградов приходит к выводу, что «можно было бы делить фразеологические сращения на четыре основных типа - в зависимости от того, чем вызвана или обусловлена неразложимость выражения:

1) фразеологические сращения, в составе которых есть неупотребительные или вымершие, следовательно, вовсе непонятные слова (например: у черта на куличках, во всю Ивановскую, попасть впросак и т. п.).

2) фразеологические сращения, включающие в себя грамматические архаизмы, представляющие собой синтаксически неделимое целое или по своему строю не соответствующие живым нормам современного словосочетания (например: ничтоже сумняшеся, была - ни была, и вся недолга!).

3) фразеологические сращения, подвергшиеся экспрессивной индивидуализации и потому ставшие неразложимыми как лексически, так и семантически (например: чего доброго, вот тебе и на и др.).

4) фразеологические сращения, представляющие собою такое слитное семантическое единство, что лексические значения компонентов вовсе безразличны для понимания целого (например: сидеть на бобах, души не чаять в ком-нибудь и т. п.)» [Виноградов 1977, 142].

Однако автор тут же уточняет, что такая классификация слишком схематична.

Для того, чтобы фразеологизм органично вплелся в речь изучающего язык (а именно это является целью исследования указанного раздела), ребенок должен понимать в каких ситуациях следует их использовать.

И.Б. Голуб в своем учебном пособии по стилистике отмечает, что «фразеологические средства языка, как и лексика, находят применение в различных функциональных стилях и, соответственно, имеют ту или иную стилистическую окраску» [Голуб 2001, 115]. Взяв за основу стилистическую окраску, она делит фразеологию на следующие группы:

1) **разговорная** фразеология (без году неделя, во всю ивановскую, водой не разольешь), она используется преимущественно в устной форме общения и в художественной речи. Составляет самый большой стилистический пласт.

2) к разговорной близка **просторечная** фразеология, более сниженная (вправить мозги, чесать языком, у черта на куличках, драть глотку, задирать нос).

3) **книжная** фразеология, которая употребляется в книжных стилях, преимущественно в письменной речи. В составе книжной фразеологии можно выделить **научную** (центр тяжести, щитовидная железа, периодическая система), **публицистическую** (шоковая терапия, прямой эфир, черный вторник, закон джунглей), **официально-деловую** (минимальная зарплата, потребительская корзина, давать показания, конфискация имущества).

4) **общеупотребительная** фразеология, которая находит применение как в книжной, так и в разговорной речи (время от времени, друг друга, иметь значение, иметь в виду, сдержать слово, Новый год). Таких фразеологизмов немного.

2.3. Проблемы национального и интернационального в семантике фразеологизмов

«Фразеологические единицы (включая пословицы и поговорки) отражают ментальность русского народа, ее исторические истоки, когда мудрые выражения передавались из уст в уста. В сознании народа они никогда не забывались, приумножались, передавались из поколения в поколение. В них в зашифрованном виде заложена мудрость русского народа (не лыком шит, баклуши бить, сесть в галошу)» [Рамазанов 2011, 158].

Усложняется понимание ФЕ еще и тем, что основной принцип построения фразеологизма - это использование не прямого, а переносного значения лексем, которые являются его составляющими, и это переносное значение слова всегда очень трудно улавливается, т.к. оно обусловлено историческими и культурными особенностями носителя национального языка. Не случайно одно и то же значение в разных культурах передается при помощи фразеологизмов, выстроенных на базе различных лексических составляющих. Например: англ.: *делать из кротовины гору* - *делать из мухи слона*, англ.: *быть в горячей воде* - *быть в хлопотах*, англ.: *не моя чашка чая* - *не по мне*; кит.: *применять яд в качестве противоядия* – *клин клином вышибают*.

Даже животные, которые упоминаются во фразеологизмах имеют различную характеристику, а, следовательно, и значение: трудолюбие и выносливость в русской фразеологии обозначает вол, пчела или лошадь, а в английской - птица, умственную ограниченность в русской фразеологии - баран, осел, свинья, в английской - гусь, мул, кукушка. Но встречаются и совпадения - нечистоплотность в обеих культурах обозначается посредством слова «свинья».

При этом нужно сказать, что существует ряд фразеологизмов, которые объединяют культурные локации. Это фразеологизмы, заимствованные из Евангелия, Ветхого Завета, произведений великих классиков. Например:

бревно в собственном глазу, хлеб насущный, зуб за зуб, бедность не порок, скелет в шкафу. Естественно, объединяют эти фразеологизмы большей частью культуры европейские, а также те, в которых исповедуется христианство и широко известны классики европейской литературы и философии.

Но, что особенно интересно, в культурах совершенно различных также можно найти абсолютно эквивалентные фразеологические единицы. Однако О.В. Павлова, сопоставляя русскую и китайскую фразеологию отмечает: «преобладание в корпусе исследуемой фраземики фразеологических аналогов и безэквивалентных единиц над эквивалентными фразеологизмами свидетельствует о национальной самобытности фразеологических систем каждого из сопоставляемых языков. Наблюдается тот факт, что в представлении того или иного понятия сходств больше, чем в средствах представления одного и того же понятия языковыми средствами. В русском и китайском языках проявляются разные способы репрезентации одного и того же понятия. Таким образом, в русском и китайском языках большинство ФЕ выражают одни и те же понятия, но при их сопоставлении крайне редко обнаруживается полная фразеологическая эквивалентность» [Павлова 2014, 86].

Ю.П. Солодуб в своей работе «Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица)» отмечает, что фразеологические системы различных языков сопоставимы и соизмеримы. Это доказывается наличием в них «межъязыковых фразеологических эквивалентов (или типологически идентичных фразеологизмов)» [Солодуб 1985, 9], т.е. ФЕ, «тождество актуальной семантики которых находит объяснение в однотипности образно-ассоциативных связей, лежащих в основе этой трансформации» [Солодуб 1985, 9]. Исследователь «рассматривает группу русских ФЕ, выражающую качественную оценку лица, в сопоставлении с фразеологизмами близкородственных (славянских),

неблизкородственных (германских и романских), а также неродственных и в структурном отношении типологически далеких языков (венгерского, монгольского, индонезийского, вьетнамского). Это позволяет исследователю выявить межъязыковые фразеологические эквиваленты (далее МФЭ) нескольких типов совмещения» [Павлова 2014, 75]: 1) МФЭ с полным однозначным соответствием единиц лексического и грамматического уровней; 2) МФЭ с отсутствием однозначного соответствия единиц лексического уровня; 3) МФЭ с отсутствием однозначного соответствия единиц грамматического уровня; 4) МФЭ смежного типа, в которых наблюдаются различия как на лексическом, так и на грамматическом уровнях.

По мнению Ю.П. Солодуба, единицы, относящиеся к безэквивалентной фразеологии, можно разделить на две группы: «к первой относятся единицы, основным признаком которых является их построение по единой фразообразовательной модели. Под данной моделью понимается схема семантического конструирования ряда ФЕ языков, тождество значений которых обусловлено однотипностью логической структуры их фразеологических образов. Кроме того, сопоставляемые языковые единицы могут быть связаны отдаленными образными ассоциациями, которые не разрушают единства общей фразообразовательной модели, например рус. «тертый калач» и сербо-хорват. «прошао е и крозь сито и крозь решето» (букв. «прошел и сквозь сито, и сквозь решето»). Возникает вопрос: «Существует ли предел общности фразообразовательной модели?». На наш взгляд, китайский фразеологизм букв. «послать камень вслед упавшему в колодец» и рус. «бить лежачего», приведенные в качестве примера Ю.П. Солодуба, можно отнести к единой фразообразовательной модели» [Павлова 2014, 75].

Ко второй группе Ю.П. Солодуб относит ФЕ, «которые не соотносятся по плану выражения. Это обусловлено наличием в их составе лексем, обозначающих специфические реалии русского быта, например

«лаптем щи хлебать», «бесструнная балалайка» [Павлова 2014, 75]. Павлова приводит следующие примеры фразеологизмов, содержащие реалии, присущие китайскому языку: букв. «Половина цзиня и восемь лян» – «что в лоб, что по лбу», букв. «Точки на белой яшме» – «ложка дегтя в бочке меда». Также Солодуб выделяет разряд русских и иноязычных фразеологизмов, которые объединяет внешняя (полностью или частично) структура, полностью непохожие по семантике. Например: рус. «Кто не испытал горя, тот не представляет себе трудностей» и кит. «Не попробовав коптис, не узнаешь, как горек его вкус».

Проблемам эквивалентности посвящена также работа Э.М. Солодухо «Теория фразеологического сближения (на материале языков славянской, германской и романской групп)» [Солодухо 1989].

Автором предлагается следующая классификация эквивалентных и неэквивалентных соответствий:

1) « эквивалентные фразеологические соответствия:

а) тождественные эквиваленты – ФЕ, характеризующиеся высокой степенью формального, семантического и стилистического сходства (верхний порог эквивалентности, например, китайский фразеологизм «запретный плод сладок» и рус. «запретный плод сладок»; кит. «на устах мед, а за пазухой меч» и рус. «на устах мед, а в сердце лед»);

б) прямые эквиваленты – образования, характеризующиеся полным и частичным семантико-стилистическим совпадением, соотносительностью (преимущественно параллелизмом) исключительно лексического состава и грамматической структуры (средний порог эквивалентности, например, букв. «ни три, ни четыре» в значении «ни то, ни се»);

в) синонимические эквиваленты – ФЕ с мотивированной логико-семантической основой, характеризующиеся соотносительностью логико-образных и логико-фразеологических идей и стилистических характеристик (нижний порог эквивалентности, например, букв. «предмет и его тень

неотделимы друг от друга» – «тенью ходить друг за другом; водой не разольешь»);

2) неэквивалентные соответствия (межъязыковые фразеологические омонимы – единицы, имеющие одинаковое звучание и полное или частичное несовпадение значения (значений)) [Солодухо 1989, 22].

2.4. Типология речевых ошибок, связанных с употреблением фразеологизмов

При изучении фразеологии в полиэтнических классах учитель, безусловно, сталкивается с речевыми ошибками, связанными с употреблением устойчивых единиц. Для того, чтобы материал был успешно усвоен учащимися, преподаватель непременно должен знать типичные речевые ошибки и уметь с ними работать.

С.Н. Цейтлин, активный исследователь проблем детской речи, говорит о том, что ни одна речевая ошибка не бывает случайна, и называет три аспекта, определяющих ошибки: «осваиваемая языковая система, условия порождения речи и психофизические особенности» [Цейтлин 2009, 6]. Ребенок, для которого русский язык не является родным, сталкивается с теми же проблемами, что возникают у маленького ребенка, который пытается понять систему своего родного языка. Эта похожесть связана с тем, что и тому, и другому неизвестна языковая норма. Цейтлин в своих работах пишет о том, что в лингвистике существует два важных противопоставления: «язык - речь» и «система - язык», и отмечает, что «норма усваивается позднее, чем система» [Цейтлин 2009, 15]. Следствием этого и является ошибка. Об этом же говорит Э. Косериу, крупный специалист в области системы и нормы языка: "Система заучивается гораздо раньше, чем норма:

прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает всю систему возможностей, чем объясняются его частые «системные» образования, противоречащие норме и постоянно поправляемые взрослыми" [Косериу 2001, 23]. Так и учащемуся, родным языком которого является не русский, бывает очень трудно объяснить, почему *ездыт В автомобиле, но НА автобусе*.

В современной методической науке существует несколько классификаций ошибок с учетом разных оснований классификации. Так, И.А. Сотова [Сотова 2005, 16-22] предлагает говорить о следующих подходах к определению ошибки:

1) *Нормативный подход* к определению речевых нарушений, при котором «ошибкой является всякое отклонение от литературной нормы, типы ошибок выделяются в соответствии с уровнями языка» [Сотова 2005, 16].

О данном типе ошибки в детской речи пишут многие исследователи. Так, например, С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2009] предлагает говорить о речевых ошибках, возникающих в результате нарушения языковых норм в устной форме речи (орфоэпические и акцентологические), и ошибках, появляющихся только в письменной форме речи (орфографические и пунктуационные).

2) *Психологический подход* (с позиции субъекта обучения) последовательно описывается в работах В.Е. Мамушина [Мамушин 1990]. По мнению исследователя, «ошибка – это неверное действие, результат которого автор может самостоятельно обнаружить и устранить» [Мамушин 1990, 12]. В.Е. Мамушин различает две составляющие дефиниции «речевая ошибка»: а) к речевым ошибкам надлежит относить те, которые появляются в процессе усвоения кодифицированного варианта языка (причиной ошибки является незнание литературной нормы; методическая перспектива – ознакомление с нормами языка и речи) и б) к речевым ошибкам надлежит относить те, которые возникают в процессе развертывания высказывания при переходе внутренней речи в развернутую внешнюю речь (причина ошибки

заключается в несформированности речевого самоконтроля; методическая перспектива – формирование и развитие умения осуществлять самоконтроль).

3) *Коммуникативный подход* к определению речевых нарушений позволяет дифференцировать ошибки в зависимости от их значимости для процесса коммуникации. В рамках коммуникативного подхода В. И. Капинос [Капинос 1986] ошибкой считает нарушение требования правильности речи. Б. С. Мучник [Мучник 1996] в учебном пособии по практической стилистике уточняет: «сигналом стилистической ошибки выступает часто не сама ошибка, а обусловленное этой ошибкой, возникающее при чтении последующих слов семантическое противоречие в тексте» [Мучник 1996, 23]. Расхождение между передаваемой и воспринятой мыслью порождает стилистически дефектно и должно быть исправлено. Исправлению, по мнению Б.С. Мучник, подлежат ошибки, нарушающие ясность и коммуникативную точность речи, её логичность и коммуникативную полноту (пропуск необходимого элемента речевой цепи, двойное использование зависимого элемента и т.д.).

Юлия Николаевна Сивакова считает, что «основанием для коммуникативной классификации речевых ошибок должно быть нарушение смысловой стороны речи» [Сивакова 1997, 14]. К таким типам ошибок исследовать предлагает относить речевые нарушения, искажающие смысловую сторону речи (фактические, логические, смысловые ошибки), а также речевые нарушения, связанные с незнанием значения языковой единицы, со сбоями в механизме выбора необходимого элемента из семантического поля.

4) *Функциональный подход* к классификации речевых нарушений нашел отражение в работе С.А. Арефьевой [Арефьева 2000], которая под ошибкой понимает отклонение от норм функционального стиля. Такой тип ошибки будет связан с неудачным выбором стилистически маркированных средств языка.

Стелла Наумовна Цейтлин проанализировала речевые ошибки в устной и письменной речи, затрагивая все разделы русского языка (лексика, словообразование и т.д.). Говоря о фразеологии, она, как и все исследователи, отмечает, что «высокоорганизованная речь немыслима без владения фразеологией» [Цейтлин 2009, 156] и выделяет 4 группы ошибок, связанных с использованием ФЕ [Цейтлин 2009, 156-161]:

1. Ошибки в усвоении значения фразеологизма.

а) в первую очередь лингвист говорит об «опасности буквального понимания», когда ученик использует ФЕ как свободное объединение слов. Например, *брить лбы - брать в солдаты*;

б) изменение значения фразеологизма: *ребята сидели не покладая рук*;

в) смешение фразеологизмов, имеющих в своем составе одинаковые компоненты: *он в химии ни гу-гу*.

2. Ошибки в усвоении формы фразеологизма.

а) грамматическое видоизменение: изменение формы числа существительного (*держат уши остро*), устранение видовой несоотнесенности, изменение времени глагола (*сделал из мухи слона*), использование в деепричастиях на месте суффикса -а суффикс -в (более употребляемого сегодня) - *сидеть сложив руки*, использование полной формы прилагательного вместо краткой - *разлегся среди белого дня*.

То есть, грамматическое видоизменение становится ошибочным именно благодаря установленным нормам, закрепленному составу фразеологизма. С точки зрения системы, такие варианты вполне могли бы существовать в языке;

б) лексическое видоизменение: введение дополнительных компонентов (*ты это до своего гроба помнить будешь*), пропуск компонента (*в час по ложке*), замена компонента, в том числе и вследствие «народной этимологии» (*не в своей чашке; скрепя сердце - скрипя сердце*); нарушение порядка слов (*без недели год*)

3. Образование ненормативных фразеологизмов (взяв за основу существующую грамматическую структуру и часть какого-либо нормативного фразеологизма, обучаемый создает новый фразеологизм).

4. Изменение лексической сочетаемости фразеологизма

Употребление многих ФЕ обуславливается не логически, а сложившейся языковой традицией, которой изучающий русский язык как иностранный еще не знает. Так, например, компонент *как угорелый* означает высшую степень проявления признака (скорость) должен сочетаться именно со словом *бежал*, а в речи носителя русского языка может появиться вариант: *писал как угорелый*.

Размышления советских и российских исследователей о типичных речевых ошибках, связанных с употреблением фразеологизмов сводятся к указанной выше классификации подходов к определению речевых нарушений. Считаем, что данный материал необходим при разработке уроков и фрагментов уроков по фразеологии, потому что удачный комплекс упражнений возможно составить только в том случае, если имеется представление о возможных ошибках обучаемого. Задача такого комплекса - дать представление об установившихся языковых традициях в отношении ФЕ.

Мало создать классификацию ошибок. Необходимо обозначить направления в работе по их предупреждению. Относительно речевых ошибок в целом Цейтлин выделяет 6 направлений работы [Цейтлин 2009, 171]:

1. «Тактика опережения»: речевые ошибки необходимо предупреждать, заранее указывать верные формы и объяснять с исторической точки зрения сложившиеся устойчивые словосочетания.

2. Также необходимо говорить о речевой среде, в которой находится обучаемый. Если учитель не использует в своей речи фразеологизмы и не прорабатывает ситуации, в которых они могли бы использоваться, то для ученика эти знания уходят на второй план. Также необходимо воспитывать

любовь к книге, благодаря которой процесс «впитывания» языковых норм происходит быстрее.

3. Стоит уделять внимание созданию устных и письменных текстов. При этом необходима помощь преподавателя как в момент предтекстовой работы, так и в момент создания текста.

4. Огромную помощь в усвоении фразеологизмов и включении их в свою речь оказывают словари и справочники. Умение работать с ними во многом облегчает работу преподавателя и ученика.

5. Стоит помнить, что устная речь по отношению к письменной является первичной, поэтому ее совершенствование играет очень важную роль.

6. Необходимо поддерживать связь со школьным лингвистическим курсом. Цейтлин (вслед за А.М. Пешковским) указывает на то, что «почти каждая тема школьной программы содержит определенные возможности для развития речевых навыков учащихся» [Цейтлин 2009, 174].

Таким образом, проблема создания удобной практически, всеохватной с точки зрения речевого материала классификации основных речевых ошибок остается открытой. Ю.В. Фоменко справедливо отмечает, что «вопрос о классификации ошибок в речи школьников продолжает оставаться одной из болевых точек преподавания русского языка в школе» [Фоменко 2009» 9].

Краткие выводы по главе:

1) Для практики преподавания РКН оказываются важными такие общедидактические положения, как научность и системность преподавания, наглядность, доступность, сознательность усвоения, активность учащихся, прочность знаний, навыков и умений;

2) Ведущими лингвистическими принципами становятся принципы системности, концентризма, разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи, функциональности, стилистической дифференциации.

Основным методическим принципом следует назвать принцип коммуникативной направленности;

3) На уроках, посвященных изучению русской фразеологии, ученики должны в первую очередь понять, что ФЕ - устойчивое, неделимое словосочетание;

2) Цель курса «Фразеология» - научить видеть ФЕ в тексте, определять их функцию и уметь использовать в речи в соответствии с их стилистической принадлежностью;

3) При разборе ФЕ учениками, изучающими РКН, важно обращать внимание на эквивалентные единицы в их родном языке. Сознательный подход при овладении фразеологизмами русского языка диктует необходимость соблюдения такого методического принципа, как учет родного языка учащихся. Сравнение фразеологических единиц изучаемого языка с соответствующими единицами родного, выявление общего и специфического, отражающего национальное своеобразие языков, способствует более точному пониманию семантики ФЕ, их закреплению в памяти обучающихся на основе возникающих ассоциаций;

4) При подготовке к уроку учитель должен предупреждать возможные речевые ошибки, связанные с употреблением ФЕ.

IV. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

3.1. Состояние обучения фразеологии русского языка в современной школе: анализ учебно-методической литературы.

Для того, чтобы составить представление о том, что предлагает нам традиционная система образования для изучения фразеологии в 5-9 классах и над чем придется дополнительно работать учителю, мы проанализировали ряд школьных учебников под ред. Т.А. Ладыженской и Л.А. Тростенцовой. Приводим выходные данные:

Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - 4-е изд. - М.: Просвещение, 2014. - 191 с.

Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - 4-е изд. - М.: Просвещение, 2014. - 175 с.

Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - М.: Просвещение, 2013. - 223 с.

Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М.Александрова.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - М.: Просвещение, 2014. - 271 с.

Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М.Александрова.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2015. - 207 с.

Учебники 5 класса опущены не случайно, т.к. изучение фразеологии добавляется к разделу «Лексика» только в 6 классе.

В первой части учебника за 6 класс было выявлено 13 упражнений, посвященных теме «Фразеология». Необходимо сказать, что фразеологизмы ученики шестых классов начинают изучать в 1 четверти. На эту тему по стандартам ФГОС отводится 4 урока: 2 урока - «Фразеологизмы», 1 урок развития речи - «Источники фразеологизмов» и 1 обобщающий урок - «Фразеология. Культура речи».

На указанный раздел приходится 12 упражнений. Все они соответствуют тем типам упражнений, которые считает необходимыми при изучении ФЕ М.Т. Баранов. Учебник предлагает учащимся сопоставить слово и ФЕ, указывает на его роль в тексте, на стилистическое различие ФЕ, дает определение фразеологии и фразеологизму, а также формирует необходимую теоретическую базу по данной теме. Так, уже на первых уроках ученики должны осознать, что фразеологизм может быть заменен одним синонимичным словом. Также дается информация о фразеологических словарях русского языка и о том, каким значком обозначаются фразеологизмы в толковых словарях.

Проанализировав приведенные упражнения, мы выяснили, что они нацелены на следующее:

- Поиск и объяснение ФЕ отведено 6 упражнений;
- Замена ФЕ словом и наоборот - 2 упражнения;
- Определение происхождения фразеологизма - 2 упражнения;
- Упражнения-иллюстрации (необходимо отгадать фразеологизм, зашифрованный в картинке) - 2 упражнения;
- Поиск ФЕ в словаре - 1 упражнение;
- Определение синтаксической роли фразеологизма - 1 упражнение;
- Стилиевая принадлежность фразеологизма - 3 упражнения

При этом только 4 из 12 упражнений предлагают составить предложения с изученными ФЕ.

В этом же разделе дается внушительное количество фразеологизмов (67): *авгиевы конюшни, ахиллесова пята, белые мухи, бить баклуши, больное место, бросить якорь, быть на вторых ролях, в час по чайной ложке, вешать лапшу на уши, взять на мушку, взять себя в руки, вилами по воде писано, во всю глотку, водить за нос, войти в роль, встать в строй, вызвать огонь на себя, выходить из строя, ждать у моря погоды, за тридевять земель, задирать нос, звезд с неба не хватает, и ухом не ведет, как белка в колесе, как в воду глядел, как в воду опущенный, как рыбы в воде, как с гуся вода, красная строка, крокодиловы слезы, кусок в горло не идет, лапу сосать, манна небесная, медвежья услуга, молочные реки, мутить воду, на вес золота, на деревню дедушке, набрать в рот воды, небо показалось с овчинку, нести свой крест, обвести вокруг пальца, от горшка два вершка, от доски до доски, от корки до корки, под занавес, полный вперед, поставить на ноги, потерять голову, прокрустово ложе, пруд пруди, работать спустя рукава, с гулькин нос, с иголки, сесть в калошу, сидеть у моря и ждать погоды, сломя голову, собаку съел, сойти со сцены, соль земли, ставить палки в колеса, стреляный воробей, тертый калач, топорная работа, тришкин кафтан, Фома неверующий, шито белыми нитками.*

Впоследствии же встречается лишь одно задание в первой части (упр.259) - на поиск и объяснение фразеологизма и 5 упражнений во второй части: упр.345 - на поиск ФЕ, упр. 346 - в тексте дается определение фразеологизма сизифов труд; заданий относительно ФЕ нет; упр.449 - значение ФЕ (положительные и отрицательные коннотации), упр.580 - значение ФЕ и упр. 613, которое находится в разделе «Повторение. Лексика и фразеология» и представляет собой текст, объясняющий происхождение фразеологизмов с лексическим компонентом «курица».

Важным на наш взгляд является то, что внушительное количество фразеологизмов, приведенных в разделе «Фразеология», не используется в дальнейшем в текстах упражнений. То есть, учебник не дает реализовать полученные знания, а ведь это одно из важных условий усвоения материала.

Учителю необходимо самостоятельно разрабатывать карточки или подбирать тексты для заданий, в состав которых входили бы указанные фразеологизмы.

В 7 классе дается лишь одно упражнение (Упр. 16), в котором в стихотворении Н. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться» необходимо найти фразеологизмы и определить их значение. В нем же необходимо найти орфограммы в корнях и окончаниях слов. Таким образом, внимание учащегося, на наш взгляд рассеивается, т.к. он занимается не только значением ФЕ, но и орфографией. При этом у него не возникает необходимости использовать найденные фразеологизмы в речи и вносить их в свой лексический запас.

В учебнике за 8 класс было обнаружено только два упражнения, в текстах которых встречаются фразеологизмы. Это упражнение 285, которое нацелено на развитие речи, а конкретнее - на определение темы и соотнесение ее с данным текстом (необходимо найти недочеты), на композиционную работу с текстом, логичность изложения. То есть, о фразеологизме учитель сможет сказать только как о элементе, создающем образность речи (которых довольно много, но использованы они с целью достижения комического эффекта, т.к. героиня использует их неуместно). Так в тексте встречаются фразеологизмы *ни с того ни с сего, руки на себя наложить*.

Текст упражнения 448 объясняет происхождение фразеологизма *держаться порох сухим*. Однако задание звучит следующим образом: «Спишите, вставляя пропущенные буквы (орфограммы). Вспомните правило, на которое встретились орфограммы. Сделайте вывод о связи синтаксиса и орфографии». Несмотря на то, что сам текст раскрывает смысл указанного фразеологизма, ФЕ остается «неотработанной». Ученик, таким образом, не усваивает, в каких ситуациях можно использовать фразеологизм, какую имеет стилистическую окраску, насколько он актуален сегодня (как часто используют его носители языка). Значение фразеологизма уходит на второе место, а первое при этом занимает грамматика.

В учебнике за девятый класс было выявлено 6 случаев обращения к теме «Фразеология» (как прямого, так и опосредованного). Дважды фразеологизмы встречаются в параграфе «Стили речи» вне упражнений - в качестве иллюстраций к материалу для самостоятельных наблюдений. Так встречаются ФЕ *бабье лето* и *вешать лапшу на уши*. Причем если сочетание *бабье лето* использовано как термин, то сочетание *вешать лапшу на уши* предлагается как пример жаргонизма. На наш взгляд, это довольно малый объем информации, учитывая тот факт, что ФЕ играют большую роль при стилизации речи.

Впоследствии авторы учебников обращаются к фразеологии только в разделе «Повторение». В упражнении 227 ученикам предлагается таблица для заполнения, в которой необходимо установить соответствие: раздел науки - термины. Для раздела «Фразеология» из предложенных терминов подходит только термин *фразеологизм*. Теоретическая основа не повторяется. Основатель традиционной системы, М.Т. Баранов, считал, что ученик должен в первую очередь уяснить, что фразеологизм - это устойчивое словосочетание. И даже этот важный момент оказывается опущенным.

Упражнение 232 посвящено поиску фразеологических оборотов в тексте, среди которых оказываются следующие ФЕ: *всей душой ненавидел*, *быть на короткой ноге*, *сидеть как Диоген в бочке*. Помимо этого необходимо продолжить приведенные ниже синонимические ряды:

- 1) кое-как, как-нибудь, *спустя рукава*;
- 2) любить, боготворить, *души не чаять*;
- 3) неуклюжий, неповоротливый, неповорный;
- 4) *всем своим существом, всем сердцем, всем нутром*.

Таким образом, повторяется сразу два основополагающих свойства ФЕ: 1) фразеологизм - неделимое словосочетание, которое можно заменить одним словом; 2) как и слово фразеологизмы имеют синонимы и антонимы.

Проанализировав серию учебников традиционной программы, мы пришли к выводу, что теме «Фразеология» уделено недостаточное

количество внимания. Между тем 3 задание в тестовой части ОГЭ по русскому языку посвящено поиску средств изобразительности, в том числе и фразеологизмов. При решении КИМов значительное количество учащихся испытывали трудности при выполнении этого задания. Причина, на наш взгляд заключается в следующем:

1) фразеологизмы, данные в первой части учебника за 6 класс, в дальнейшем в текстах не используются, то есть знания не актуализируются;

2) упражнения, нацеленные на работу со значением ФЕ и включение их в речь, наличествуют только в учебниках за 6 класс;

3) в учебниках за 7 и 8 класс выявлено только 3 упражнения, прямо или опосредованно нацеленных на работу с ФЕ.

3.2. Приемы семантизации фразеологизмов русского языка и введение их в речь детей-билингвов

При подготовке к урокам учитель, который работает в классе с полиэтническим составом обучающихся, должен большее количество времени отводить на проработку моментов, связанных с реализацией коммуникативного акта. Таким образом, при работе с ФЕ необходимо особое внимание уделять форме фразеологизма, его семантике, синтаксической модели и ситуации, в которой он может употребляться. Того же мнения придерживается Ключкова Л.С., которая подробно описывает каждый из указанных аспектов [Ключкова 2016, 199]. Помимо этого исследователь считает необходимым обращать внимание на прототип ФЕ (свободное словосочетание, ставшее основой для образовавшегося фразеологизма: *держат язык за зубами*) [Ключкова 2016, 199].

Таким образом, на занятии необходимо решать вопрос о способах семантизации вводимых ФЕ. Исследователи, так или иначе, обычно называют три способа: наглядность; включение в контекст, подбор синонимов, антонимов и т.д.; сопоставление с ФЕ родного языка.

При работе с ФЕ особое место стоит отвести значению его составляющих. При этом необходимо помнить, что компонентами ФЕ очень часто является безэквивалентная лексика, которая вызывает много вопросов у обучающихся, потому что помимо прямого значения слова, они должны понять переносное значение, которое заключено в этом слове, понять, символом чего может оказаться тот или иной предмет. Работу на данном этапе может облегчить наглядный материал. Об этом в своей работе пишет Ж. Пиаже. Он считает, что восприятие информации проходит в 4 этапа: сенсорно-моторный; символичный (создание образа); логический (понятийно-логическое осмысление информации); лингвистический (воспроизведение информации через слово-образ) [Пиаже, URL].

Крючкова Л.С. в своей работе отмечает, что «большинство фразеологизмов имеет национальное происхождение, т.е. отражает специфику конкретного народа» [Крючкова 2016, 199] и в пример приводит фразеологизм «ехать зайцем». Не в каждой культуре заяц ассоциируется с чувством страха и учитель должен объяснить, что безбилетный пассажир испытывает на протяжении поездки страх, так как может быть уличен в нарушении правил проезда и наказан. Создание подобных образов должно быть истолковано, иначе ученик будет пытаться (в лучшем случае) заучивать их и, не понимая смысла, может использовать неудачно в своей речи. Кроме того, важно на уроках работать с эквивалентными ФЕ. Это поможет ученику провести параллели со своим родным языком, что также будет способствовать лучшему усвоению фразеологизма.

На уроках, в рамках которых изучаются ФЕ, мало указать на существование и значение фразеологизма. Необходимо дать представление о том, как можно его использовать в речи. Неверное использование ФЕ в предложении разрушает его значение [Крючкова 2016, 200].

Относительно формы фраземы изучающие РКН должны знать, что существует три типа ФЕ: глагольного типа (*держат язык за зубами, сердце разрывается*), субстантивного типа (*стреляный воробей*) и различного типа

сравнения и сравнительные обороты (*как снег на голову*) [Крючкова 2016, 199].

Если фразеологизмам посвящен целый урок, то представляется логичным их «потемное» изучение: эмоции человека, характер человека и т.п. Подобные разработки можем найти у Яранцева Р.И. и Горбачевой И.И., создавших два «потемных» практикума для изучения фразеологии [Яранцев, Горбачева, 1985, 1987].

Помимо характеристики человека, оценки его действий и качеств ФЕ «может функционировать при выражении различных форм этикета» [Крючкова 2016, 200]:

1) выражение чувства радости при встрече (*Сколько лет, сколько зим!*)

2) обозначение сильного удивления как одобряющего, так и осуждающего (*Ничего себе! Этого еще не хватало!*)

3) различные приветствия и пожелания (*Добрый вечер! Приятного аппетита!*) [Крючкова 2016, 200].

Таким образом, можно сделать вывод, что учитель должен давать не только толкование фразеологизма, но и уточнять его эмоциональный посыл. Тут же стоит упомянуть о коннотациях, связанных с тем или иным фразеологизмом. Крючкова приводит в пример ФЕ с компонентом «собака», который может быть связан как с положительной коннотацией - *собачья преданность*, так и с отрицательной - *собачья жизнь* [Крючкова 2016, 201].

Стоит сказать, что учитывая все особенности фразеологизмов, их функцию в речи, типичными оказываются задания, направленные на:

- Анализ формы, семантики, прототипа, роли фразеологизма в тексте;
- Поиск фразеологизмов в тексте, объяснение их семантики и ситуации употребления;
- Трансформационные замены синонимичными лексическими единицами и наоборот;

- Выбор правильного варианта из предложенных;
- Формирование умений употреблять фразеологизмы в речи

[Крючкова 2016, 202].

Нужно отметить, что способ семантизации того или иного фразеологизма всегда уникален. Когда-то достаточно представить наглядный материал, а когда-то необходимо обозначить целое лексико-семантическое поле. Поэтому учителю необходимо перед каждым уроком продумывать стратегию включения ФЕ в речь учеников.

3.3. Общие методические рекомендации для обучения детей-билингвов русским фразеологическим единицам и система упражнений для работы в аудитории.

При создании комплекса упражнений необходимо было решить ряд вопросов. Во-первых, какие фразеологизмы можно брать для упражнений, во-вторых, в каком порядке выстраивать работу, в-третьих, как составить урок, на котором будут себя комфортно чувствовать и те, для кого русский язык - родной, и те, для кого он является неродным. То есть, какие приемы РКН будут уместны на уроке.

Первый вопрос был решен следующим путем. Был произведен анализ учебников традиционной программы, при котором мы, изучая тексты упражнений, материалы для наблюдений и толковый словарь в конце учебника, составили фразеологический школьный минимум. Учитывая появление новых учебников, соответствующих стандартам ФГОС, мы проанализировали и учебник 5 класса (вторую часть, в которой имеется раздел «Фразеология») под редакцией С.И. Львовой и В.В. Львова [Львова, Львов, 2013]. Кроме того, отбор ФЕ происходил с учетом общих критериев отбора лексического материала: 1) частотность ФЕ; 2) коммуникативная ценность; 3) стилистическая маркированность; 4) страноведческая ценность; 5) тематический критерий; 6) степень сложности семантизации фразем.

Всего, таким образом, в нашем распоряжении оказалось 213 фразеологических единиц (см. Приложение 1).

Как показала практика, помимо семантического анализа конкретных ФЕ эффективной формой работы является изучение фразеологизмов, объединенных одной темой, например, время, лень, труд, красота, разочарование, преданность и т.д. При составлении заданий мы ориентировались на сборники упражнений Р.И. Яранцева и И.И. Горбачевой [Яранцев, Горбачева, 1985, 1987]. На наш взгляд, является логичным выстраивать работу по следующему плану:

- 1) Знакомство с перечнем ФЕ с толкованием, объяснением происхождения;
- 2) Подбор синонимичных лексических единиц;
- 3) Интерпретация примеров включения в текст;
- 4) Стилистическая характеристика; указание на ситуацию употребления;
- 5) Работа с иллюстрациями/видеорядом;
- 6) Подбор фразеологических эквивалентов, сопоставительный анализ;
- 7) Грамматико-синтаксический анализ, комментарий закрепившейся формы;
- 8) Включение ФЕ в лексико-семантическое поле;
- 9) Введение фразеологизма в речь ученика.

Полагаем, что упражнения, составленные в данной системе, должны отвечать следующим основным требованиям: 1) обучать действиям с лингвистическим материалом; 2) отражать психофизиологические и лингвистические закономерности развиваемых видов речевой деятельности; 3) иметь коммуникативную направленность; 4) располагаться в порядке от более легких к более трудным; 5) активизировать умственную деятельность обучающихся (ставить проблемные задачи); 6) содержать разнообразные задания.

Рассмотрим подробнее некоторые методы развития фразеологического запаса учащихся и приёмы активизации их познавательной деятельности при изучении ФЕ, объединенных темой *время*.

1) На этом этапе учитель предъявляет ФЕ, а ученик формирует представления о них. Для знакомства с фразеологическим материалом избираются следующие устойчивые единицы из школьного фразеологического минимума: *В час по чайной ложке; до поры до времени; когда рак (на горе) свиснет; и день и ночь; не по дням, а по часам; под занавес; с минуты на минуту; испокон веку*.

Упражнения данного этапа направлены на формирование знаний об изучаемой единице языка и с точки зрения развития процесса становления речевых умений могут быть названы первичными упражнениями, поскольку они следуют непосредственно за объяснением и имеют своей целью выработку первичных умений, а затем и навыков. Это могут быть упражнения на узнавание фразеологической единицы, выявление ее значения. Здесь учителю необходимо обратить внимание на происхождение фразеологизмов. Можно рассказать об истории появления отдельных фразем, указать из каких профессий пришли ФЕ (в час по чайной ложке - из медицинской сферы, под занавес - театр), что дало возможность превратить слово в символ (малый объем чайной ложки и длительность процесса или занавес, опускаемый в конце представления). Такой тип работы позволит исключить ошибки при употреблении ФЕ, особенно тех, которые утратили связь между их внутренней формой и общим значением. Также считаем важным на данном этапе проговорить о вариантах указанных ФЕ. Например: *когда рак свиснет/когда рак на горе свиснет; испокон веку/испокон веков; и день и ночь/ днями и ночами/ дни и ночи*.

2) Для того, чтобы ученики представляли, как могут включаться ФЕ в предложения, необходимо сразу после семантического анализа обратиться к примерам их использования. Обязательно изучаемые ФЕ должны быть

выделены курсивом, т.к. визуальное восприятие позволяет зафиксировать около 90% информации:

- Вода по трубам течет *в час по чайной ложке*, электричество выключают два-три раза в день, телефона нет, дорог и тех нет! (С.Залыгин)
- Надо научиться *до поры до времени* держать информацию при себе.
- Марк обещал прийти к нему в гости только *когда рак на горе свиснет*.
- А уж я его жду *и день и ночь*, так ему и скажите... (А.Толстой)
- Он рос *не по дням, а по часам* и больше всех любил родную няню . (Т.Соломатина)
- Это было *под занавес*, в день отъезда. (С. Носов)
- Кажется, что *с минуты на минуту* он упадет замертво, потому что разу ходить пешком. (Ф.Бахтин)
- Но на Руси *испокон веку* почитается красота, которая украшается душой. (В.Распутин)

Данный тип работы направлен на формирование умений а) правильно использовать фразеологизмы в речи, выбирать наиболее точные; б) видеть и слышать фразеологизмы, уместно их использовать; в) отличать их от свободных сочетаний слов.

3) Для усвоения значения ФЕ необходимо научить детей подобрать к каждому эквивалент в виде лексической единицы. Тут будет уместно задание на сопоставление: *Установите соответствие фразеологизма и его значение (соединить стрелками):*

В час по чайной ложке	Никогда
До поры до времени	Медленно
Когда рак на горе свиснет	Постоянно
И день и ночь	Быстро
Не по дням, а по часам	В конце

Под занавес

Сейчас

С минуты на минуту

До какого-то срока

Испокон веку

Издавна

Далее можно предложить задание такого типа: *Продолжите предложение, прокомментировав значение использованного фразеологизма*

- Он должен появиться *с минуты на минуту*....
- Долг за квартиру рос не по дням, а по часам: ...
- Он постоянно появлялся под занавес: ...

Данный тип заданий позволит реализовать установку педагога на формирование у обучающихся самостоятельности мышления, навыков поисковой деятельности и, тем самым, поспособствует дальнейшей автоматизации коммуникативных умений.

4) Практика работы в школе показала, что школьники, даже зная смысл ФЕ, не всегда могут правильно употребить их в определенном контексте. Потому актуальность данного этапа работы состоит в том, чтобы раскрыть значение и возможности ФЕ как стилистических средств на примере использования их в текстах разных жанров и в диалогах. Ученики должны понимать, какой фразеологизм в какой ситуации можно использовать. Например, ФЕ *когда рак на горе свистнет* можно использовать только в бытовой ситуации. Если ученик произнесет эту фразу в официальных условиях общения, например, в разговоре с директором школы, то он окажется в неловкой ситуации. Для усвоения информации о стилистической закреплённости ФЕ, можно предложить следующее задание: *Для усвоения норм употребления просим заполнить таблицу* (материал - из указанного в первом пункте минимума):

Разговорное	Книжное	Нейтральное	Допустимое в официальном разговоре

На уроке можно предложить упражнения на составление предложений с фразеологизмами: *Придумайте ситуации, в которых уместно было бы использование следующих фразеологизмов: 1. До поры до времени. 2. С минуты на минуту. 3. Под занавес.*

Упражнения этого этапа могут быть представлены разными видами заданий, ориентированными на определенные преподавательские задачи. В частности, это могут быть задания, направленные на формирование у учащихся навыков относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных функционирования речевых ситуациях и варьируемых условиях общения. Например, можно предложить учащимся *выразить смысл фразеологизма одним словом и составить предложение с данным фразеологизмом: в час по чайной ложке; до поры до времени; когда рак (на горе) свиснет; и день и ночь; не по дням, а по часам; под занавес; с минуты на минуту; испокон веку.* Весьма уместна будет следующая работа: *Охарактеризуйте стилистическое использование фразеологических оборотов в составленных предложениях.*

5) Когда разобраны значения ФЕ, их происхождение и стилистическая окраска, уместным будет задание на создание иллюстрации или ребуса. Особенно эмоционально эта работа выполняется в группах. Интересно наблюдать, как ребята пытаются передать свои ассоциации. Если есть время, то можно попросить группы представить свои рисунки и объяснить выбранное изображение (примеры работ можно увидеть в Приложении 2). Игровые технологии, как показывает наш опыт, являются очень действенным методом развития и совершенствования познавательных, умственных и творческих способностей детей-билингвов.

6) Следующий необходимый этап - обращение к речевому опыту в родной культуре. Не вызывает сомнений тот факт, что системы, принадлежащие к родному и иностранному языкам, с одной стороны, существуют независимо друг от друга, но, с другой стороны, в момент коммуникации происходит попеременная актуализация двух речевых

стереотипов, поскольку говорящий, чувствуя определенную лингвистическую лакуарность, дефицит средств нового языка, может переходить к средствам из своего родного языка. С одной стороны, такое естественное взаимовлияние двух лингвокультурных кодов позволит выработать способность быстрого переключения мыслительной деятельности с родного языка на иностранный, при котором сохраняется смысл при изменении значений, но, с другой стороны, языковая интерференция может сказаться на качестве речепроизводства на неродном языке. Поэтому, считаем правильным развивать у школьников-инофонов бикультурные умения и навыки, позволяющие осуществлять адекватную межъязыковую/межкультурную замену. Учащийся должен видеть общее и различное в своей и чужой культуре, интерпретировать явления чужой культуры, анализировать и объяснять природу стереотипов, планировать свое речевое поведение в условиях инокультурной среды. Именно поэтому, в классах, охваченных экспериментом, где помимо носителей родного русского языка, учились азербайджанцы, таджики, казахи и татары, учащимся предложили вспомнить устойчивые словосочетания на родном языке, указывающие на время.

Ребята, для которых таджикский язык является родным, привели следующие примеры: *sari nar* (букв. начало, кончик крыла) - сначала, *sari aфтов* (букв. голова солнца) - поутру, спозаранку.

Азербайджанские эквиваленты оказались кальками с русских фразеологизмов: *səhərdən axşama dək* - с утра до вечера, *gəc-tez* - рано или поздно, *gündüz gecə* - и днем и ночью.

Представители татарского языка вспомнили только *хан заманында* - давным-давно (заманында - когда-то раньше, в свое время).

Благодаря этой сопоставительной работе ребята замечают, что представления наших культур похожи. При этом все отметили удивительно поэтические эквиваленты таджикской фразеологии. Нужно сказать, что сопоставительный анализ всегда является одним из самых интересных этапов

работы с ФЕ. Ребята испытывают чувство гордости, когда вспоминают фразеологизм, поражающий носителей другого языка, своей глубиной или необычностью. Так, однажды представительница таджикской культуры привела во время сопоставления ФЕ с компонентом «сердце» всем запомнившийся пример: *доги дил* (букв. пятно, затемнение сердца) - горе, печаль.

7) Следующий этап - анализ грамматики и синтаксиса.

Среди указанных ФЕ вопросы вызывал у учеников только устойчивый компонент - *испокон веку*. Необходимо обратить внимание, что данный фразеологизм имеет вариант более привычный для слуха - *испокон веков*. При работе с формой слова также стоит обратить внимание на ударение (испокон вЕку, а не векУ). Относительно синтаксиса стоит напомнить о том, что ФЕ - это неделимое сочетание слов и поэтому запятую перед однородными членами ставить не нужно. Например: *и днем и ночью*. Также стоит уделять внимание числу имен существительных, включенных в ФЕ (*до поры до времени*)

На данном этапе важно убедиться в том, что верные варианты ФЕ усвоены. Поэтому учащимся было предложено следующее задание: *Закончите или укажите начальную часть фразеологизма, соблюдая знаки препинания*: 1. До поры ... 2. И днем ... 3. Испокон... 4. ... до времени 5. ... а по часам

Также возможно задание, нацеленное на замену неверного компонента в ФЕ: 1. Марья Степановна скрывает до пор до времен свою теплую любовь к дочери. 2. А в этом лесу испокон веков олени водятся. 3. Пьют кофе, болтают по телефону, вымучивают текст в час чайными ложками. 4. Она сдаст работу когда раки на горе засвистят. 5. Позже всех - на занавес, к ужину всегда появлялся Алексей Толстой.

7) Усвоив значение фразем, обозначив стилистические рамки их использования, необходимо установить связи между изученными устойчивыми сочетаниями, научиться подбирать синонимы и антонимы.

Задание: Соедините стрелками фразеологизмы-антонимы

когда рак (на горе) свиснет

не по дням, а по часам

в час по чайной ложке

и день и ночь

до поры до времени

испокон веку

Также можно попросить подобрать синонимы, омонимы и так далее к предложенным фраземам.

Для закрепления данной темы можно дать следующие типы заданий (на определенном текстовом материале): а) выпишите из текста фразеологические обороты, объясните их значение, подберите к ним синонимы или б) замените в тексте выделенные слова синонимами-фразеологизмами, укажите различия в значении данных фразеологизмов и т.д.

8) Последний этап всегда нацелен на включение ФЕ в речь. Работа может происходить в группах или индивидуально. Учащимся предлагается: а) составить текст, заголовком которого будет являться один из изученных ФЕ; б) придумать диалог, финальной репликой которого может стать изученный ФЕ; в) вспомнить отрывок из художественного фильма, литературы фрагменты, которые иллюстрировали бы изученные ФЕ.

Учащимся, освоившим определенный объем ФЕ, можно предложить задания на составление устных и письменных рассказов, сочинений-миниатюр с включением в них устойчивых выражений. Например, такого типа: Составьте небольшой рассказ на тему «Субботник в школе», уместно используя данные фразеологизмы (не обязательно все): *в час по чайной ложке; до поры до времени; когда рак (на горе) свиснет; и день и ночь; не по дням, а по часам; под занавес; с минуты на минуту; испокон веку.*

3.4. Результаты апробации и внедрения методических материалов

Апробация и внедрение методических материалов проводилась в 9 классах МАОУ СОШ № 91 г. Тюмени.

Цель апробации – анализ результативности усвоения фразеологического материала учащимися-билингвами.

Для выявления уровня владения учащимися фразеологическим богатством русского языка, был проведен эксперимент. Участниками эксперимента стали ученики (18), являющиеся носителями татарского, казахского, азербайджанского, армянского и турецкого языков. Нужно отметить, что уровень владения русским языком у выбранных учеников неодинаков. Однако, столкнувшись с первой работой, они все испытывали значительные трудности. Также проводилась работа с учениками, для которых русский язык является родным, т.к. наблюдения показали, что и они не владеют фразеологией на необходимом уровне. Охват обучающихся, участвовавших в эксперименте, объясняется и тем, что выпускникам 9 классов предстоит сдать ОГЭ, в тестовой части которого встречается задание, где необходимо указать предложение, в состав которого входит фразеологизм. Именно в рамках подготовки к ОГЭ нам и представилась возможность апробировать нашу систему упражнений на учениках с разным уровнем владения русским языком и детях-билингвах.

На первом этапе эксперимента был проведен входной мониторинг (срезовая работа), который выявил уровень владения фразеологией учениками 9-ых классов. Срезовая работа была проведена до внедрения нашей системы работы над фразеологией.

Задания для выявления сформированных умений и навыков работы с фразеологическим фондом русского языка были составлены на основе текстов упражнений учебников традиционной программы с 6 по 9 класс. То есть, все предлагаемые ФЕ в разработанных нами заданиях должны были быть знакомы ученикам. Надо сказать, что выбранные для входного мониторинга задания помогли выяснить насколько эффективны упражнения, предложенные в учебниках традиционной программы (Баранов, Тростенцова) с 5 по 9 класс.

Задания срезовых работ располагались в следующем порядке:

- 1) нахождение ФЕ среди свободных словосочетаний;
- 2) определение значения ФЕ и разделение предложенных ФЕ на две тематические группы;
- 3) определение значения ФЕ и замена его синонимичной лексической единицей;
- 4) подбор антонимичных ФЕ;
- 5) восстановление верного варианта ФЕ (замена неверного компонента);
- 6) работа с текстом, поиск фразеологизма, объяснение его функции в тексте.

Анализ входного мониторинга по усвоению лексического материала показал следующие результаты:

Задание	Процент выполнения	Возникшие трудности
Нахождение ФЕ среди свободных словосочетаний	62%	В основном, трудностей ученики не испытывали, однако были обучающиеся, которые не видели в предлагаемом тексте ФЕ. Так, например, ученики пропускали фразеологизмы <i>до глубины души, глаз не оторвать</i>
Определение значения ФЕ и разделение предложенных ФЕ на 2 тематические группы	65%	Данное задание оказалось выполненным наиболее успешно. Отчасти это связано с предложенными тематическими группами (труд/лень)
Определение значения ФЕ и	45%	Учащиеся не смогли подобрать верный синоним. В результате появлялись

замена его синонимичной лексической единицей		следующие пары: <i>рукой подать - помочь; без оглядки - гордо</i>
Подбор антонимичных ФЕ	62%	В целом, задание у большинства не вызвало трудностей. Но некоторые ученики запутались со значением ФЕ, не уловили «оттенки» и не указали верных пар. Например, несколько учеников ошибочно соединили <i>выйти из себя - воспрянуть духом</i> и <i>повесить голову - взять себя в руки</i>
Восстановление верного варианта ФЕ (замена неверного компонента)	23%	<p>Данное задание вызвало наибольшие затруднения. Ученики не знают, как можно исправить предложение так, чтобы фразеологизм был в предложении уместен.</p> <p>Например: <i>Ребята весело работали сложа руки</i>. Один из учеников заменил фразеологизм на сочетание <i>не сложа руки</i>.</p> <p>Также ученики не замечают неверно использованных ФЕ и оставляют неисправленными предложения. Например: <i>Девушка была очень некрасивой, глаз не оторвать</i>. То есть, они посчитали это предложение составленным правильно. Это говорит о том, что ученики видят ФЕ, но не знают в каких ситуациях (контекстах) необходимо их использовать.</p> <p>Также без исправлений учащиеся оставляют сочетания типа: <i>до последнего выдоха</i>,</p>

		<p><i>падать настроением, губы заговаривать, покраснеть до кончиков волос</i>, в которых, несмотря на замену компонента просматривается значение, присущее верным ФЕ.</p> <p>Стоит обратить внимание на то, что в памяти учеников смешиваются некоторые фразеологизмы. Так, появляются сочетания <i>сквозь темные очки</i> (видеть в темном свете/сквозь розовые очки). Неверно воспроизводятся ФЕ, в состав которых входят слова неактивного запаса (<i>с голубиный нос</i> вместо <i>с гулькин нос</i>). Неверно вставляется форма слова: <i>держат уши остро</i> вместо <i>держат ухо остро</i>.</p>
Работа с текстом, поиск фразеологизма, объяснение его функции в тексте	42%	Несмотря на то, что около 65% участников среза находят фразеологизм в тексте, 42% - не могут объяснить, с какой целью оно используется.

Таким образом, результаты первой проверочной работы показали:

- 1) Чуть больше половины учащихся видят фразеологизмы в тексте, но объяснить их значение могут не всегда;
- 2) Фразеологизмы не находятся в активном запасе школьников;
- 3) Ученики не могут самостоятельно восстановить фразеологизм;
- 4) Ученики не понимают необходимость использования ФЕ.

Затруднения учащихся в ходе входного мониторинга доказывают необходимость проведения опытного обучения с целью включения

фразеологических единиц в активный словарный запас школьников и осознания детьми возможностей использования фразеологизмов в разных ситуациях речи.

В ходе исследования была выдвинута следующая гипотеза: изучение ФЕ русского языка учащимися полиэтнической школы будет более эффективным, если проводить его: 1) с учетом прогнозирования наиболее трудных случаев усвоения и активизации ФЕ в устной и письменной речи учащихся; 2) ориентируясь на индивидуальные особенности учащихся и уровень их осведомленности в изучаемой теме; 3) с опорой на подготовленную нами методику развития речи.

Для следующего этапа эксперимента школьникам был предложен специально подобранный комплекс упражнений, который предполагал всестороннюю работу с фразеологическим материалом (см. методические разработки параграфа 3.2.). Кроме того, в нашей методике важное место занял подход, при котором ФЕ делятся на тематические блоки. Такой подход введения нового фразеологического материала считаем актуальным, поскольку появляется возможность полно обозначить культурные представления народа относительно чего-либо, составить лексико-семантическое поле, разделить ФЕ стилистически и т.п.

Апробация дидактических материалов проводилась в течение 4 четверти. Процесс обучения основывался на общедидактических принципах теории и методики обучения русского языка: научности и доступности, наглядности, систематичности, преемственности и перспективности, индивидуального подхода к каждому ученику; а также на частнометодических принципах: экстралингвистическом, лексико-грамматическом, парадигматическом, функционально-стилистическом и историческом. Разработанный комплекс упражнений вводился поэтапно, от простых заданий к более сложным. В ходе внедрения материалов проводился промежуточный контроль знаний и умений учащихся. Для некоторых

учащихся составлялись индивидуальные задания по отработке как новых тем, так и уже ранее пройденных.

Итогом нашей работы стали следующие показатели учащихся:

Задание	Процент выполнения	Комментарий
Нахождение ФЕ среди свободных словосочетаний	87%	Ученики видят фразеологизмы, понимают, что в его основе лежит символ
Определение значения ФЕ и разделение предложенных ФЕ на 2 тематические группы	92%	Ученики легко объединяют фразеологизмы по темам, подбирают синонимичные и антонимичные пары.
Определение значения ФЕ и замена его синонимичной лексической единицей	93%	Фразеологический запас учеников расширился, они испытывают меньшие трудности с толкованием и могут заменить его эквивалентной лексической единицей.
Подбор антонимичных ФЕ	95%	Большинство учеников не испытывает трудностей при выполнении этого задания.
Восстановление верного варианта ФЕ (замена неверного компонента)	84%	Процент выполнения этого задания значительно возрос, это также связано с расширением фразеологического словаря учащихся. Мы считаем, что другого объяснения этому быть не может, т.к. существующий верный вариант ФЕ складывался веками и не всегда отражает

		состояние СРЯ.
Работа с текстом, поиск фразеологизма, объяснение его функции в тексте	98%	Ученики видят ФЕ в тексте и знают, что благодаря его наличию, текст обогащается, окрашивается эмоционально, наполняется культурными знаниями.

Таким образом, анализ результатов итогового контроля показал, что апробация специального комплекса упражнений дала положительные результаты и выработанный нами алгоритм является успешным и действительно может помочь ученикам, русский язык для которых является неродным, в изучении русской фразеологии. Общий уровень фразеологической грамотности учащихся значительно повысился. Вырос уровень умений находить ФЕ в тексте, определять значение выражения, подбирать фразеологические синонимы и антонимы. Реализованная программа помогла школьникам расширить свои знания в области фразеологии, получить практический навык при работе с ФЕ. Разработанную методику, как нам кажется, можно считать эффективной для понимания возможностей использования фразеологизмов, а также предотвращения фразеологических ошибок.

Краткие выводы по главе:

1) Анализ учебников русского языка (традиционная программа под ред. Баранова, Ладыженской, Тростенцовой) показал, что изучению фразеологии уделяется недостаточное внимание;

2) Учебники русского языка, предлагаемые сегодня школам, не подходят для работы в полиэтнической аудитории. Это доказывает проведенный эксперимент (среди 9 классов);

3) При работе с ФЕ большее внимание необходимо уделять семантическому анализу, т.к. это повышает к ним интерес со стороны учащихся;

4) При семантическом анализе ФЕ необходимо обращаться к фразеологическому фонду родных языков обучающихся;

5) «Потемная» работа с ФЕ является весьма продуктивной (значительная положительная динамика выявляется при анализе второго эксперимента).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Фразеология - раздел лексики, который незаслуженно обделен вниманием специалистов, разрабатывающих учебные пособия для школ. Однако фразеологические единицы являются важным лексическим пластом, отражающим культуру народа, его ценности, приоритеты, представления о дружбе, любви, горе, радости, положительных и отрицательных чертах характера человека. Ученики, для которых русский язык является неродным, вместе с изучением лексики, грамматики, синтаксиса, погружается в новую культуру. Полноценным носителем языка он сможет стать только тогда, когда впустит в себя представления о жизни того, народа, частью которого (в той или иной мере) ему предстоит стать.

Для того, чтобы обучение РКН шло «безболезненно», учитель должен пройти с учениками весь путь: от называния отдельных предметов, до составления сложных синтаксических конструкций и мышления образами, символами, характерными для изучаемого языка. При этом, главным помощником становится родной язык учащихся. Сравнивая, сопоставляя и анализируя, они плавно погружаются в новую для них культуру. И здесь фразеология играет ключевую роль, т.к. является ее зеркалом.

Исследователи отмечают, что знание правил не так важно, как знание лексики. Ведь и ребенок, познавая свой родной язык, меньше всего думает о грамматике и использует модели, которые отрабатываются путем проб и ошибок. Поэтому изучение РКН предполагает постепенное усложнение конструкций и в первую очередь нацелено на предоставление учащимся знаний, которые помогут им в реальных жизненных ситуациях.

Русскими специалистами разработаны методики преподавания фразеологии, подготовлены комплексы упражнений, но нет специальных учебников, подходящих для работы в полиэтнической аудитории. Кроме того, остро стоит вопрос относительно выделенных часов на изучение фразеологии в школе. Учителю необходимо самостоятельно продумывать

эпизоды работы с ФЕ на уроках, т.к. предложенного объема, как показывает проведенный нами эксперимент, оказывается недостаточно.

Государственный экзамен по русскому языку за 9 класс (как и за 11) включает в себя задание, направленное на поиск ФЕ в тексте. При подготовке к экзаменам мы столкнулись с тем, что ученики не видят фразеологизмов и не чувствуют их переносное значение.

Нужно отметить, что в русском языке наличествует около 7000 ФЕ. Конечно, ученик, изучающий РКН, не сможет овладеть таким объемом. Перед нами стоял вопрос о необходимом объеме ФЕ. В результате чего, были проанализированы учебные программы, на основе которых был составлен фразеологический школьный минимум.

Ориентируясь на указанный объем, методологию и приемы РКН мы создали алгоритм изучения ФЕ. Опыт подсказал, что наиболее продуктивной работой является работа «потемная», т.к. при таком подходе видно лексико-семантическое поле изучаемых единиц, стилистическая принадлежность, вариативность. Также при указанном подходе легче проходит сопоставительный анализ с фразеофондом родного языка обучающихся - они не ограничены значением одного фразеологизма. Ученик может сопоставить представления родной культуры и изучаемой, посмотреть, как реализуется значение данного ФЕ в языках одноклассников.

Также при изучении ФЕ в полиэтнической культуре необходимо обращать внимание на ситуации их использования, уточнить возможную жестикуляцию. Кроме того, необходимо предупреждать вероятные речевые ошибки, связанные с употреблением фразеологизмов. В данном вопросе стоит работать на опережение и прорабатывать верные варианты использования ФЕ. В этом помогают не только грамматический и синтаксический анализ, но и семантический. Только учитывая все указанные детали, мы сможем помочь ученикам органично включить ФЕ в речь.

Представленные в работе результаты апробации методических материалов, сравнительный анализ входного и итогового контроля показали

эффективность используемых для обучения дидактических материалов. Поэтому результаты исследования могут использоваться непосредственно в учебном процессе при обучении русской фразеологии в полиэтнической школе, материалом при создании новых программ, учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения русскому языку учащихся полиэтнических школ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1) Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь М.: Русский язык, 1991. 144 с.
- 2) Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М: русский язык, 1990. 168 с.
- 3) Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспект лекций. М., 1992. 147 с.
- 4) Багге М.Б. Предисловие к сборнику статей // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. СПб.: СПб АППО, 2012. С.3-6
- 5) Бакирова Л.Р. Изучение безэквивалентной лексики на занятиях по русскому как иностранному // Филологические науки: вопросы теории и практики, №10. Ч.3, 2016. С.171-173
- 6) Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185с.
- 7) Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1988. 191с.
- 8) Баурина Е.В. Методические аспекты обучения фразеологии в школе / Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, №4, 2011. С.102-106
- 9) Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – М: Логос, 2001. 304 с.
- 10) Верещагин Е.М. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). М., 1969. 160 с.

- 11) Верещагин Е.М., Костомаров ВТ. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.— М.: Русский язык, 1990. 246 с.
- 12) Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов. М.: Дрофа, 2006. 319с.
- 13) Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008. 340с.
- 14) Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя, М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 165 с.
- 15) Геркан И.К. Русский язык в картинках. Сборник упражнений для начального этапа обучения, М.: Прогресс Год: 1970. 235с.
- 16) Грабовская Ю. Использование методики РКИ в обучении русскому языку детей-билингвов // Учитель, 2016, №1. С. 62-63
- 17) Грянкина Е.С. Семантика фразеологизмов в сознании носителей русского языка (на материале русских и английских фразеологизмов в буквальном переводе): дис. канд. фил. наук. Барнаул, 2004. 216 с.
- 18) Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как неродного. М.: Русский язык, 1984. 184 с.
- 19) Жердева Л.А. Русский язык в средней школе: Карточки-задания: бкл. - 2-е изд. - Новосибирск: Сиб. университетское издательство. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 232 с.
- 20) Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Электронный ресурс]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. URL <http://scibook.net/issledovanie-psihologii-knigi/izuchenie-produktov-deyatelnosti-17700.html>
- 21) Зимняя И.Л. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Русский язык, 1991. 219 с.

22) Каленчук М.Л., Касаткин Л.Л. Сборник упражнений по русскому языку: учебное пособие для студентов высшего профессионального образования. М.: Академия, 2011. 303с.

23) Каменская О.Л. Текст и коммуникация. М.: Высш. шк., 1990. 152 с.

24) Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 4-е изд. М.: «УРСС», 2004. 264 с.

25) Караулов Ю.Н. Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М., 2009. 336 с.

26) Киров Е.Ф. Вопросы и методы преподавания русского языка как неродного // Вестник Библиотечной Ассоциации Евразии, 2012, №3. С. 27-29

27) Ключева Г.Ю. Методика обучения лексике и фразеологии в культуроведческом аспекте (5-6 класс): дис. канд. пед. наук. М., 2010. 239с.

28) Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. Учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 264 с.

29) Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя / В. Л. Скалкин. - М. : Просвещение, 1983. 126 с.

30) Крутецкий В.А., Балбасова Е.Т. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М.: Прометей, 1991.

31) Крючкова Л.С. Обучение иностранных учащихся русской фразеологии // Филологические науки: вопросы теории и практики, №7 Ч.3, 2016. С.198-202

32) Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. М., 2000. 187 с.

33) Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208с.

34) Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М., 1998.

35) Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. - М., 1990. 318с.

36) Молчановский В.В, Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002. 235с.

37) Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. СПб.: СМИО-Пресс, 1999. 160 с.

38) Муллағалиева Л.К., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур: пособие для учителя. Уфа: Китап, 2008. 208с.

39) Новикова Т. Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык//Русский язык за рубежом, 2000, № 3-4.

40) Носкова Н.Ю. Инновационные методы обучения фразеологии в контексте новых образовательных стандартов// Научно-методический электронный журнал "Концепт". - 2015. - Т.13. С.86-90. - URL:<http://e-koncept.ru/2015/85018.htm> (дата обращения 23.04.2017).

41) Павлова О. В. Классификация межъязыковых фразеологических отношений в китайском и русских языках// Язык и культура, 2014, №3

42) Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. испр. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

43) Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур, Липецк. 2000

44) Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе, 2000, № 1. С. 4-11

45) Преподавание языков в школе : общие вопросы методики : учебное пособие : для студентов филологических факультетов / Л.В. Щерба.

– 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Академия ; Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2002. 160 с.

46) Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005. 276 с.

47) Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М., 1995. 108 с.

48) Рамазанов Р. К. Интерпретация фразеологических единиц учебника по русскому языку учащимися полиэтнической школы// Ученые записки ЗабГГПУ, 2011 С. 158-162

49) Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1999. 424 с.

50) Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 2 / С.И.Львова, В.В. Льво. - 10-е изд., стер. - М.: Мнемозина, 2013. 167 с.

51) Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - 4-е изд. - М.: Просвещение, 2014. 191 с.

52) Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - 4-е изд. М.: Просвещение, 2014. 175 с.

53) Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - М.: Просвещение, 2013. 223 с.

54) Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М.Александрова.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - М.: Просвещение, 2014. 271 с.

55) Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М.Александрова.; науч. редактор Н.М.Шанский]. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2015. 207 с.

56) Солодуб Ю.П. Роль словесного комплекса прототипа в реализации коннотативных возможностей фразеологизма // Филологические науки. 1996. №1. С. 11-17

57) Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица). М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. 112с.

58) Солодухо Э.М. Теория фразеологического сближения (на материале языков славянской, германской и романской групп). Казань: Казан. ун-т, 1989. 294 с.

59) Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе: учеб. для студентов пед. институтов - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1980. 415 с.

60) Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / [Е.В. Архипова, Т. М. Воителява, А.Д.Дейкина и др.]; под ред. Р.Б. Сабаткова. - 2 изд-е., испр. и доп.. М.: Академия, 2007. 336с.

61) Цветкова З.М. Обучение устной речи// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991. С. 194 - 210.

62) Черняк В.Д. Сборник упражнений и тестовых заданий по культуре речи: учебное пособие. СПб.: САГА, 2009. 217с.

63) Шаклеин В.М. Лингвокультурология ситуации и исследование текста. М., 1997.

64) Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика.— М.: Русский язык, 1985. 239 с.

65) Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики./Под ред. И.В. Рахманова. М., 1974.3-е изд., испр. и доп. М., 2002.

66) Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов/А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

67) Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006. 480с.

68) Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку// Иностранные языки в школе, 2001, № 2. С. 4-8

69) Яранцев Р.И., Горбачева И.И. Сборник упражнений по русской фразеологии (свойства и качества человека), под ред. Р.И. Яранцева, М., Изд-во Моск. ун-та, 1987. 64с.

70) Шахбазова Х. В. Методика обучения русской фразеологии в 5-9 классах чеченской школы. автореф. дис. канд. филол. наук. Владикавказ, 2006. 24 с.

71) Магарамова Ш.А. Трудности усвоения русских фразеологических единиц учащимися-азербайджанцами// Известия ДГПУ, 2009, №4. С. 95-99

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ШКОЛЬНЫЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ

- 1) авгиевы конюшни
- 2) ахиллесова пята
- 3) бабушка надвое сказала
- 4) бабье лето
- 5) белые мухи
- 6) бить баклуши
- 7) бить в набат
- 8) больное место
- 9) брать из воздуха
- 10) брать себя в руки
- 11) бросить якорь
- 12) быть на вторых ролях
- 13) быть на короткой ноге
- 14) в один голос
- 15) в ус не дует
- 16) в час по чайной ложке
- 17) вагон и маленькая тележка
- 18) валились с ног
- 19) валиться со смеху
- 20) вешать лапшу на уши
- 21) взять на мушку
- 22) взять себя в руки
- 23) видеть насквозь
- 24) вилами по воде писано
- 25) во всю глотку
- 26) водить за нос
- 27) возносить до небес

- 28) войти в роль
- 29) воспрянуть духом
- 30) всей душой
- 31) всем нутром
- 32) всем своим существом
- 33) всем сердцем
- 34) встать в строй
- 35) выводить на чистую воду
- 36) выжать соки
- 37) вызвать огонь на себя
- 38) выходить в люди
- 39) выходить из строя
- 40) гвоздь программы
- 41) глаз не оторвать
- 42) голова идет кругом
- 43) гоняться за двумя зайцами
- 44) горя мало
- 45) грести лопатой
- 46) дать нагоняй
- 47) дать пищу для размышлений
- 48) дать по шапке
- 49) дать поблажку
- 50) держать в черном теле
- 51) держать порох сухим
- 52) держать язык за зубами
- 53) дневать и ночевать
- 54) до глубины души
- 55) до корней волос
- 56) до поры до времени
- 57) до последнего дыхания

- 58) дойти до ручки
- 59) душа в душу
- 60) душа разрывается на части
- 61) души не чаять
- 62) еле душа держится
- 63) еле-еле душа в теле
- 64) ждать у моря погоды
- 65) за тридевять земель
- 66) заварить кашу
- 67) завязать на память узелок
- 68) заговаривать зубы
- 69) задирать нос
- 70) закрыть рот на замок
- 71) заметать следы
- 72) зарубить на носу
- 73) зарубить себе на носу
- 74) заячья душа
- 75) звезд с неба не хватает
- 76) золотые руки
- 77) и день и ночь
- 78) и ухом не ведет
- 79) испокон веку
- 80) как белка в колесе
- 81) как в воду глядел
- 82) как в воду опущенный
- 83) как рыба в воде
- 84) как с гуся вода
- 85) калачом не заманишь
- 86) камень на сердце
- 87) камень преткновения

- 88) камня на камне не оставить
- 89) класть зубы на полку
- 90) кожа да кости
- 91) красная строка
- 92) крокодиловы слезы
- 93) курам на смех
- 94) куриная память
- 95) курить фимиам
- 96) куры не клюют
- 97) кусок в горло не идет
- 98) лапу сосать
- 99) легкая рука
- 100) легок на подъем
- 101) лить слезы
- 102) манна небесная
- 103) медвежья услуга
- 104) мерить на один вершин
- 105) мокрая курица
- 106) молоть языком
- 107) молочные реки
- 108) мутить воду
- 109) на вес золота
- 110) на деревню дедушке
- 111) на мякине не проведешь
- 112) на полном газу
- 113) на себя не похож
- 114) набрать в рот воды
- 115) наложить на себя руки
- 116) намотать на ус
- 117) намылить голову

- 118) нацарапал как курица лапой
- 119) не все дома
- 120) не по дням, а по часам
- 121) небо показалось с овчинку
- 122) непочатый край
- 123) нести свой крест
- 124) ни зги не видно
- 125) ни одна душа
- 126) ни с того ни с сего
- 127) обвести вокруг пальца
- 128) окунуться в работу с головой
- 129) от горшка два вершка
- 130) от доски до доски
- 131) от корки до корки
- 132) открывать новую страницу
- 133) падать духом
- 134) пара пустяков
- 135) петь дифирамбы
- 136) питаться воздухом
- 137) под занавес
- 138) подать руку
- 139) поднимать на щит
- 140) полная чаша
- 141) полный вперед
- 142) поставить на ноги
- 143) потерять голову
- 144) прийти в себя
- 145) прикусить язык
- 146) про себя
- 147) проглотить язык

- 148) прокрустово ложе
- 149) пруд пруди
- 150) пускать пыль в глаза
- 151) пускать слезу
- 152) пустить красного петуха
- 153) путеводная звезда
- 154) работать засучив рукава
- 155) работать спустя рукава
- 156) разбиваться в лепешку
- 157) разводить узоры
- 158) раз-два и обчелся
- 159) разделать под орех
- 160) разнести в щепки
- 161) раскудахтался, как курица
- 162) распускать нюни
- 163) расхлебывать кашу
- 164) реветь белугой
- 165) родственная душа
- 166) с глазу на глаз
- 167) с гулькин нос
- 168) с игопочки
- 169) с минуты на минуту
- 170) с три короба
- 171) само собой
- 172) себе на уме
- 173) сердце в пятки ушло
- 174) сердце разрывается
- 175) сердце рвется на части
- 176) сесть в галошу
- 177) сидеть как Диоген в бочке

- 178) сидеть у моря и ждать погоды
- 179) сизифов труд
- 180) сложить оружие
- 181) сломя голову
- 182) снять стружку
- 183) собаку съел
- 184) сойти со сцены
- 185) соль земли
- 186) сравнять с землей
- 187) ставить палки в колеса
- 188) стереть с лица земли
- 189) стоять в стороне
- 190) стоять на часах
- 191) стреляный воробей
- 192) тертый калач
- 193) толочь в ступе воду
- 194) топорная работа
- 195) точить лясы
- 196) тришкин кафтан
- 197) трудиться не разгибая спины
- 198) тугой на ухо
- 199) тьма кромешная
- 200) тянуть канитель
- 201) упасть духом
- 202) утереть всем нос
- 203) фома неверующий
- 204) хоть глаз выколи
- 205) хоть плачь, хоть караул кричи
- 206) хоть пруд пруди
- 207) черепашьим шагом

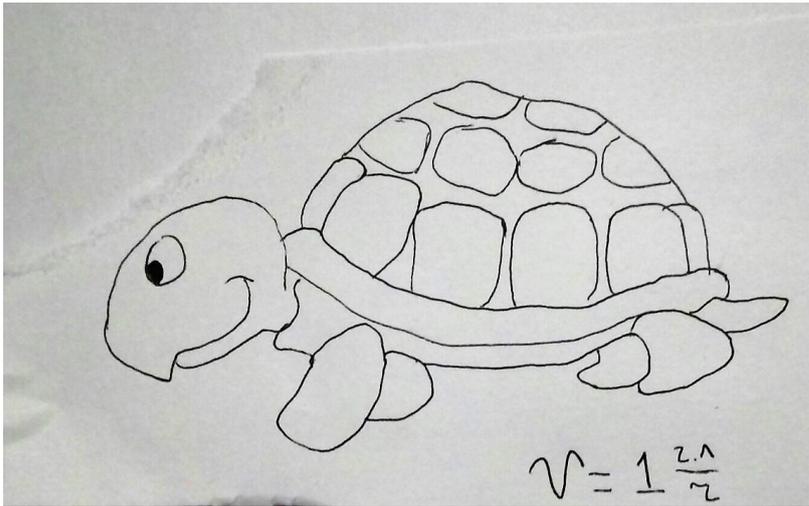
- 208) чесать затылок
- 209) чесать зубы
- 210) шито белыми нитками
- 211) щелкать зубами
- 212) этот номер не пройдет
- 213) яблоку негде упасть

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Иллюстрации, созданные учениками на уроке, посвященном изучению фразеологизмов, объединенных темой «время»:

В час по чайной ложке

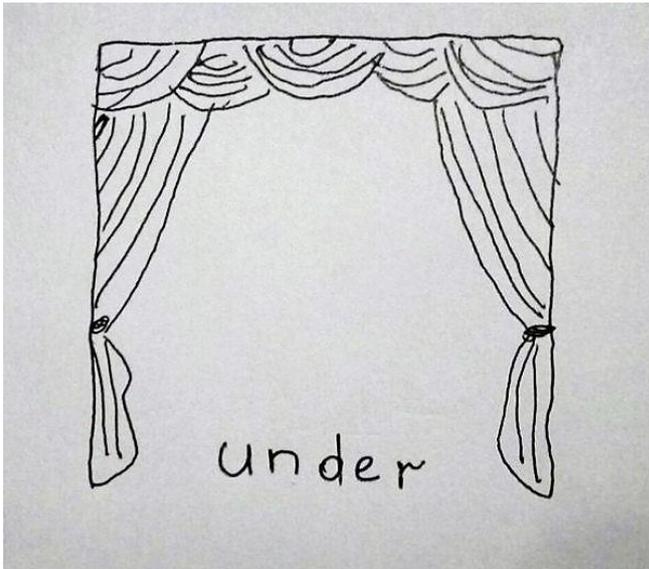




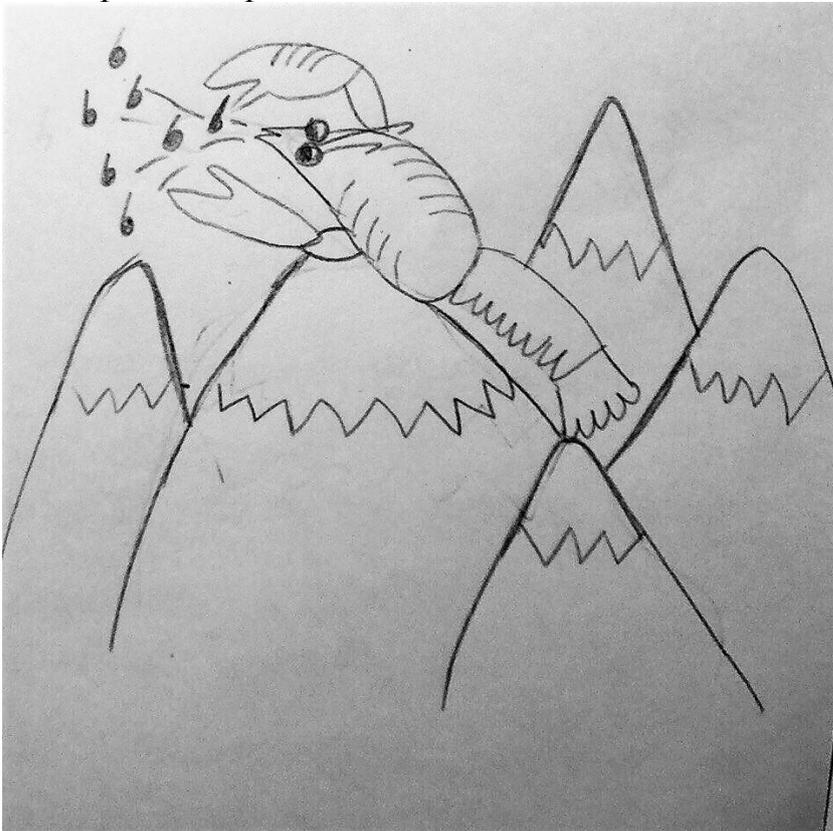
С минуты на минуту. Фразеологизм был крепко связан в сознании ученицы-азербайджанки с образом делового человека.



Под занавес



Когда рак на горе свиснет



Испокон веку



Часто иллюстрации учеников оказываются довольно трогательными. Так ученица, объясняя, как ее картинка связана с фразеологизмом, ответила: «На доброте испокон веков держится мир».