

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**РЕАЛИЗАЦИЯ КРОССКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО-ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021360
Прокопенко Марины Юрьевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Еременко О.И.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе.....	9
1.1. Понятие кросскультурного подхода в образовании.....	9
1.2. Словарно-лексическая работа на уроках литературного чтения в аспекте кросскультурного подхода.....	14
Глава 2. Содержание работы по реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в современной начальной школе.....	24
2.1. Анализ программ и учебников по литературному чтению с точки зрения рассматриваемой проблемы.....	24
2.2. Возможности реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения.....	30
2.3. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования.....	37
Заключение.....	52
Библиографический список.....	59
Приложение.....	66

ВВЕДЕНИЕ

В 2010 году в Российской Федерации принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. В основе стандарта «лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: воспитание и развитие качеств личности», соответствующих «задачам построения демократического гражданского общества». Особо подчеркивается, что решение этих задач осуществляется «на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» (ФГОС НОО, 2016, 4). В связи с этим кросскультурные направления исследований сегодня приобретают особую актуальность как в педагогике, так и в частных методиках. Необходимость реализации кросскультурного подхода обусловлена еще и тем, что современная геополитическая и социально-педагогическая обстановка в России характеризуется большим притоком вынужденных мигрантов, что способствовало возникновению нового типа школы – поликультурной школы.

Современная методическая наука активно развивает мысль о культурно формирующей функции филологического образования и необходимости реализации культуроведческого подхода в преподавании языка и литературного чтения. Одни из путей реализации культуроведческого аспекта в филологическом образовании – кросскультурный подход, который даст возможность познакомить учащихся с инонациональной культурой, с ее достижениями и ценностями. В то же время такой подход даст возможность осознать своеобразие своей родной культуры, поскольку национальная картина мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа.

Уроки литературного чтения относятся к дисциплинам гуманитарного цикла, и поэтому являются средством формирования духовного мира

человека, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями. Будучи формой социальной памяти, средством отражения национальной культуры народа, средством выражения его самостоятельности, литература заключает в себе богатейшие, неисчерпаемые воспитательные возможности, позволяющие непосредственно влиять на формирование личности обучаемых любого возраста.

Произведения художественной литературы – живое свидетельство истории, культуры. В них отражается прошлое и настоящее народа, его традиционный и современный быт. Поэтому в процессе изучения литературы в начальной школе необходимо добиться, чтобы младший школьник воспринимал литературу «как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» (ФГОС НОО, 2016). Это важнейшая проблема курса литературного чтения в начальной школе, которую ставит Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Проблемы литературного образования и развития младших школьников являются объектом внимания многих авторов таких, как Т.Г. Рамзаева (1998), Г.М. Первова (1999, 2005, 2007), С.П. Лавлинский (2003), О.Н. Королева (2005), Н.Н. Светловская (2005), Е.В. Бунеева (2010), Л.А. Ефросинина (2010), Л.В. Строганова (2010), С.Э. Морозова (2010), С.Г. Рудкова, Т.А. Кузнецова (2010), Н.В. Столыпина, М.В. Тарабуева (2011) и др. Авторы рассматривают различные аспекты организации уроков литературного чтения в начальной школе: методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе; современные проблемы и тенденции литературного образования, нетрадиционные формы организации уроков литературного чтения. Анализ педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что наименее разработанным является культуроведческий аспект обучения литературному чтению в начальной школе.

Культуроведческий аспект в преподавании литературного чтения находит свое воплощение в постановке и решении следующих задач: ознакомление учащихся с культурой России, истоками этой культуры и ее достижениями, воспитание у школьников чувства национальной гордости посредством изучения литературы. Кроме того, культуроведческий аспект способствует реализации кросскультурного подхода, так как в современной начальной школе изучается значительное количество произведений зарубежной литературы. Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена, во-первых, необходимостью реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения; во-вторых, отсутствием до настоящего времени специальных пособий, дидактического материала, позволяющего на практике реализовать кросскультурный подход в процессе начального литературного образования.

Проблема исследования: каковы возможности уроков литературного чтения в реализации кросскультурного подхода.

Цель исследования – разработать наиболее эффективные методы и приёмы обучения, позволяющие на практике реализовать кросскультурный подход на уроках литературного чтения в начальной школе.

Объект исследования – процесс реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе.

Предмет исследования – методические условия реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе.

Выделение объекта, определение цели и указание на предмет исследования позволили сформулировать рабочую **гипотезу:** реализация кросскультурного подхода на уроках литературного чтения может проходить эффективно, если:

- осуществлять отбор лингвокультурологических лексических единиц в учебных целях;
- целенаправленно обеспечивать усвоение младшими школьни-

ками лексем с культурным компонентом в семантике путём использования различных способов и приёмов семантизации данного лексического пласта;

– использовать культуроведческое комментирование в процессе анализа художественных произведений, изучаемых в начальной школе.

Для достижения поставленной цели и экспериментальной проверки выдвинутой рабочей гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность кросскультурного подхода в образовании.
2. Охарактеризовать особенности словарно-лексическая работа на уроках литературного чтения в аспекте кросскультурного подхода.
3. Проанализировать потенциал учебников литературного чтения для организации работы по реализации кросскультурного подхода.
4. Проанализировать и отобрать лексику с национально-культурным компонентом семантики, отражающей иноязычную культуру (на основе соответствующих критериев и принципов отбора языковых единиц).
5. Осуществить педагогический эксперимент и определить методические условия реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе.

Методы исследования. В процессе исследования нами были использованы как эмпирические методы (наблюдение, педагогический эксперимент, сравнение, тестирование, анализ учебной деятельности учащихся и др.), так и теоретические (анализ научной и методической литературы по лингвистике, лингвокультурологии, педагогике, методике, классификация, систематизация, интерпретация и обобщение фактологического материала), а также экспериментальный метод (опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности предложенных методических условий), метод статистического и качественно-количественного анализа экспериментальных данных.

Методологической базой исследования являются:

- труды ученых-лингвистов, в работах которых затрагиваются проблемы взаимоотношения языка и культуры (А.А. Потебня, В. Гумбольдт, Э. Сепир, Г.О. Винокур, Н.Ф. Алиференко, А.Т. Хроленко, С.А. Кошарная и др.);
- работы ученых, в которых анализируются проблемы диалога языков и культур, проблемы межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, А.В. Мариничева, А.А. Леонтьев, А.П. Садохин и др.), а также исследования в области кросскультурного подхода в области образования и воспитания (Н.Н. Алиева, К. Джонс, Р. Гольц и другие);
- работы педагогов, в работах которых обосновывается необходимость воспитания толерантного сознания учащихся (В.А. Сухомлинский, В.С. Библер и др.);
- труды лингводидактов, в работах которых обосновывается необходимость культуроведческого подхода к урокам русского языка (Е.А. Быстрова, Т.Ф. Новикова, Т.В. Яковлева, В.В. Демичева и др.).

Практическая значимость исследования заключается в том, что, во-первых, отобран дидактический материал к урокам литературного чтения, задания, позволяющие реализовать кросскультурный подход; во-вторых, предложены приемы лингвокультурологического комментирования, которые можно использовать на уроках чтения в начальной школе.

Достоверность полученных результатов обеспечена совокупностью исходных методологических положений и методов исследования, соответствующих его задачам и логике; сравнительным изучением результатов научных педагогических, психологических, лингвистических и методических исследований; результатами опытно-экспериментальной работы, сопоставлением результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Исследование проводилось **на базе 4-го класса МБОУ «Алексеев-**

ская СОШ» Корочанского района Белгородской области.

Работа имеет следующую структуру: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования, показана его практическая значимость.

В **первой главе** «Теоретические основы реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе» представлена характеристика кросскультурного подхода в образовании, рассматриваются особенности словарно-лексической работы на уроках чтения в аспекте кросскультурного подхода.

Во **второй главе** «Содержание работы по реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в современной начальной школе» представлен анализ программ и учебных книг для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы, дан обзор методической литературы по проблеме исследования, описывается экспериментальная работа по реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в современной начальной школе.

В **заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В **приложении** содержатся материалы, характеризующие ход и результаты экспериментальной работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КРОССКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО- ЛЕКСИЧЕСКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Понятие кросскультурного подхода в современном образовании

Современный мир несет с собой новые правила общения. Поэтому в школьное образование приходится внедрять все новые и новые технологии обучения и воспитания детей. Такая проблема связана с тем, что в школах состав учащихся становится все более многонациональным, так, например, в одном классе могут учиться: русские, армяне, азербайджанцы, таджики, узбеки, представители других национальностей. Считаем, что именно кросскультурный подход в современной ситуации является важнейшим средством воспитания и обучения детей.

Проблемы межкультурного взаимодействия рассматриваются в настоящее время многими науками: лингвокультурология (В.Н. Телия, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, В. А. Маслова и другие), этнопедагогика и эт-

нопсихология (В.В. Красных, В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко), этнолингвистика и этнопсихоллингвистика (А.С. Герд, Е.Ю. Протасова, Ю.А. Сорокин, Н.И. Толстой), социоллингвистика (Л.П. Крысин), межкультурная коммуникация (Г.В. Елизарова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова).

Особенно популярными в последнее время стали идеи межкультурной коммуникации, значительный вклад в разработку проблем которой внесли работы С.Г. Тер-Минасовой (2005, 2008). В эпоху глобального перемещения людей по планете как никогда актуальными становятся проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур. Это привело к появлению отдельной области научного знания – теории межкультурной коммуникации, само первоначальное название которой (*cross – cultural communication* – англ.) показывает её неразрывную связь с понятием кросскультурности.

Именно осознание проблем межкультурной коммуникации вызвало потребность в кросскультурном подходе во многих аспектах взаимодействия людей: языковом общении, экономике, правовых отношениях, культурном взаимодействии. Поэтому в настоящее время кросскультурные направления исследований стали актуальны в различных областях знаний. Интернет даёт такие примеры сочетаемости этого слова: кросскультурная коммуникация, кросскультурная психология, кросскультурная философия, кросскультурный менеджмент, кросскультурный маркетинг, кросскультурная среда, кросскультурное управление. Таким образом, термин «кросскультурный» востребован многими областями знаний: философией, психологией, экономикой, лингвистикой, а в последнее время – педагогикой и лингводидактикой.

В переводе с английского «кросскультурный» обозначает «пересечение культур». А.В. Жук определяет кросскультурность как «взаимопроникновение языковых миров и культур, сообщение общего и различного» (Жук, 2013, 193 – 196).

Данное понятие очень близко более известным понятиям «интеркультурный» и «межкультурный». Однако «в условиях глобализации современного мира более востребованным является именно термин «кросскультурный», который обозначает не просто межкультурное взаимодействие, а такое взаимодействие, которое предполагает не только более точное понимание культуры другого народа, но и осознание своей культурной идентичности, взаимообогащения людей, и прежде всего обогащения своего национального самосознания в процессе культурного взаимодействия» (Сильченкова, 2014, 202).

Кросскультурный аспект в этих сферах взаимодействия людей способствует более точному пониманию проблем культурной идентичности того или иного человеческого сообщества. Кросскультурный подход предполагает преодоление безоговорочного приоритета собственных традиций. О кросскультурном взаимодействии можно говорить лишь тогда, когда участники этого взаимодействия не только прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, но и одновременно знакомятся с чужими правилами и нормами (Тер-Минасова, 2005).

В связи с этим вполне закономерными являются утверждения, что в условиях поликультурного общества можно говорить о кросскультурном общении и о кросскультурном образовании, а также о кросскультурной грамотности и кросскультурной подготовке педагогических работников. Кросскультурная составляющая является одним из аспектов профессиональной компетенции педагога.

Поскольку объектом нашего внимания являются проблемы литературного образования, то рассмотрим понятие «кросскультурность» в лингвистическом и методическом аспектах. И поэтому прежде всего укажем отличия понятий кросскультурности от понятий лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Лингвокультурология – это область научного знания, которая иссле-

дует «проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» (Маслова, 2004, 9). Лингвокультурология – это наука, которая занимается проблемами взаимосвязи языка и культуры, становлением языковой картины мира. Однако она не занимается вопросами взаимовлияния и взаимопроникновения различных языков и культур, в то время как кросслингвистические исследования посвящены углублению культурного обмена между различными нациями, находящему свое выражение во взаимном влиянии языков и культур. Межкультурная коммуникация – это наука, определяющая процессы взаимодействия разных культур и этносов в условиях поликультурного мира. Однако она не занимается вопросами их взаимовлияния и взаимопроникновения.

Таким образом, кросскультурность основана на синтезе двух наук – лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, при этом лингвокультурология и теория межкультурной коммуникации на современном этапе развития служат воплощению идей кросскультурности (Алиева, 2014). В то же время понятие «кросскультурность» шире, чем «лингвокультурология» и «межкультурная коммуникация» – она не только призывает к пониманию и изучению своей родной языковой культуры, не только помогает общаться с носителями других языков, но и через общее и различное обогащает языковую культуру носителя всем этническим спектром отражения мира в языке (Алиева, 2014).

Кросскультурность рассматриваем в современной науке не только в лингвистическом, но и в лингводидактическом аспектах. Кросскультурная лингвистика стала в настоящее время одним из наиболее актуальных направлений, создавая таким образом основу для кросскультурной лингводидактики – практического освоения принципов кросскультурности, то есть кросскультурная лингводидактика – это обучение языку с точки зрения кросскультурной лингвистики.

Кросскультурность в лингвистическом и лингводидактическом ас-

пекте – это комплексная область научного знания о языке, формировании языковой парадигмы личности в условиях поликультурного мира и взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры. Концепция формирования языковой личности, овладевающей в процессе языкового образования культурой народа, базируется на идеях антропологической лингвистики (Э. Бенвенист, В. фон Гумбольдт, В.И. Постовалова и др.) и учении о «языковой личности» (Ю.Н. Караулов), истоки которых в идеях академика В.В. Виноградова.

В методике обучения русского языка проблема кросскультурного взаимодействия первоначально нашла отражение в рамках лингвострановедческой теории, основы которой были заложены Е. М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. Некоторые аспекты кросскультурной лингвистики и лингводидактики рассмотрены в работах Ю.Д. Апресяна, Т.М. Баталовой, А.Я. Варга, Л.Г. Ведениной, А. Вежбицкой, И.Г. Дубова, А.Г. Здравомыслова, В.Т. Клокова, Н.Г. Комлёва, С.Г. Тер-Минасовой, О. Христофоровой, Е.С. Яковлевой и др. Анализ работа вышеназванных авторов показывает, что в настоящее время кросскультурный подход является наиболее актуальным в освещении проблем лингвистики как общая методологическая предпосылка антропологической системы знания. Он предполагает толерантность всех этнических менталитетов и их языковых систем. Именно поэтому как никогда толерантность языковых парадигм является наиболее актуальной в антропоцентрической научной картине мира. И только кросскультурность, понимаемая как взаимопроникновение языковых миров и культур, совмещение общего и различного, является единственно верным подходом в обучении языкам (Тер-Минасова, 2008).

Кросскультурный подход в литературном образовании языковом образовании – это построение процесса обучения языку на культурологической основе, когда основной целью становится изучение разных культур. При этом подходе происходит также осознание ценности и своеобразиям

родной культуры.

Основным средством реализации кросскультурного подхода в литературном образовании современными авторами признается диалог культур, понимаемый как «направлено моделируемый процесс встречи двух культур и на ее основе процесс осознания их общности и своеобразия, глубокого познания своей культуры и проникновению в инациональную. Это диалог, моделируемый в учебных целях, обеспечивает соизучение языка и национальной культуры и может готовить учащихся к реальному диалогу в межкультурной коммуникации» (Обучение русскому языку в школе, 2004, 139). Основная задача моделируемого диалога культур «заключается в том, чтобы активизировать гуманитарный потенциал, нацелить его на выработку и утверждение концепции приоритета общечеловеческих ценностей, сближение культур разных стран путем внедрения в сознание учащихся чувства единства и ценности нашей цивилизации» (Тер-Минасова, 2005, 23).

Реализация кросскультурного подхода в современном литературном образовании жизненно необходима. Однако на уровне школьного образования данный подход пока не находит должного воплощения. В то время, как указывают авторы, что кросскультурный подход выглядит наиболее предпочтительным в обучении детей младшего школьного возраста. «Поскольку классы в школах по большей части поликультурные, то для лучшей адаптации детей – инофонов педагоги должны знакомить детей с культурой различных этносов: в каждом находить, интересное и уникальное, стараться доносить это как до русскоговорящих детей, так и до детей-инофонов так как кросскультурность подразумевает под собой изучение, как культуры другого народа, так и своей» (Алиева, 2014, 67). И поэтому вполне оправданным является кросскультурный подход в современном учебно-воспитательном процессе на уроках литературного чтения в начальной школе.

1.2. Словарно-лексическая работа на уроках литературного чтения в аспекте кросскультурного подхода

Работе над словом на уроках литературного чтения придается в начальной школе очень большое значение. Известный методист Л.С. Сильченкова отмечает, что «словарно-лексическая работа является неотъемлемой частью урока литературного чтения» (Сильченкова, 2012, 13). Основная цель словарно-лексической работы – помочь учащимся осмысленно воспринять содержание и художественное богатство литературного произведения. Важность словарной работы предопределяется ограниченностью речевого развития школьников, своеобразием их словаря, для которого характерны замещения, смешение слов, неточность и недефинированность значений. От качества словарной работы зависит понимание читаемого литературного произведения.

Поскольку одной из основных задач, стоящих перед учителем, является обогащение словарного запаса ребенка, то словарно-лексической работе на уроках (особенно на уроках литературного чтения) отводится на уроках литературного чтения особая роль. Важно помнить, что ученики должны усвоить как можно больше словосочетаний с изученными словами, использовать их в различных речевых ситуациях. Кросскультурный подход делает такую работу более интересной, разнообразной и плодотворной, так как предоставляет младшим школьникам большой диапазон лексических средств (иностранные слова и выражения, название предметов, новые образы).

Основной объект словарно-лексической работы – это слово. Слово для ребенка – это то, что ему известно, понятно в языке, но и то, что составляет огромную тайну. Слово представляет собой частицу знаний, опыта. Она хранится в памяти человека и используется в его деятельности. Работа над словом сложна, но практика работы показывает и подтверждает

эффективность хорошо продуманной системы словарной работы, суть которой в том, чтобы слово было правильно воспринято учащимися, понято со всеми его оттенками и особенностями, вошло бы в его активный словарь и было бы употреблено им самостоятельно в нужной ситуации (М.Л. Львов).

Традиции словарно-лексической работы заложены в работах основоположников методики начального языкового и литературного образования. Еще до появления методики обучения чтения как самостоятельного раздела науки о первоначальном обучении родному языку выдающиеся ученые и методисты высказывали мысль и необходимости проведения словарно-лексической работы как необходимого условия освоения родного языка. Так, Ф.И. Буслаев считал, что урок родного языка непременно должен начинаться с нескольких видов разбора, важнейшим среди которых он признавал разбор слов с целью объяснения значений слов. Похожие методы работы со словом почти одновременно с Ф.И. Буслаевым предложил другой известный лингвист И.И. Срезневский. Среди многочисленных упражнений по тексту (грамматический анализ предложений, орфографический и этимологический разбор слов, упражнений по анализу содержания текста) на первое место он ставил лексические упражнения: толкование значений слов. Стоит сказать также и о том, что сама отечественная методика чтения изначально зародилась именно как словотолковательная система работы над читаемым текстом – методика объяснительного чтения (Сильченкова, 2012, 13). Сам термин «Объяснительное чтение» понимался как непременно объяснение всех непонятных для учащихся слов, в связи, с чем к тексту художественного произведения предлагалось до 50 вопросов, направленных по преимуществу на объяснение слов, предъявление детям предметов и вещей, обозначенных словами. Во многом, это объяснялось задачами сообщения детям как можно большего количества слов и научных понятий, что, по мнению педагогов того времени, способствовало

формированию познавательного интереса учащихся, расширению их образовательного кругозора. В учебниках той поры содержались рассказы по естественной истории, рассказывающие о далеких странах, диких животных и растениях. Все это требовало много наглядного материала, впрочем, многие из указных проблем лексической работы решались на уроках наглядного обучения, которые в ходили в образовательную программу начальной школы: для этого в каждой школе (если это позволяли средства) имелся необходимый набор наглядных пособий, гербарии, муляжи, картины. Думается, по-другому решить проблемы объяснения многих слов и понятий, часто не встречавшихся в житейском опыте русского ребенка той поры, просто не было возможности. С тех пор прием наглядного объяснения лексического значения слов вошел в теорию и практику словарной работы в отечественной начальной школе.

Методика словарно-лексической работы теоретически разрабатывалась на протяжении более чем 150 лет. Практика уроков чтения также накопила значительный опыт применения приемов толкования слов в текстах, читаемых на уроках чтения. Значительный вклад в создание целостной системы лексической работы принадлежит таким ученым, как С.И. Редозубов, А.И. Липкина, М.И. Оморокова и другие.

Современное состояние словарно-лексической работы во многом связывают с именем М.Р. Львова, который подробно описал задачи, направления, приемы и методы лексической работы в начальной школе, как на уроках русского языка, так и литературного чтения. Задачи словарной работы в начальной школе весьма разнообразны, М.Р. Львов во всем этом многообразии четыре основных линии (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2012, 142).

По традиции в качестве важнейшей задачи выдвигается линия обогащения словаря младших школьников: усвоение новых слов, которые ранее были неизвестны младшему школьнику, сюда же относится работа по

освоению учащимися новых значений тех слов, которые ребенок уже употреблял в своей речи. Подсчитано, что более половины новых слов младший школьник получает через уроки русского языка и чтения. Следовательно, для нормального обогащения словаря школьников на каждый урок следует планировать работу над 3-4 новыми словами и значениями, а также работу над многозначностью, над оттенками значений, эмоционально-экспрессивной окраской, сочетаемостью и особенностями употребления. Важно, чтобы усвоение новых слов происходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал бы его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов.

В качестве второго направления методист выдвигает задачу уточнения словаря учащихся начальных классов. Данное направление считается самой широкой сферой словарной работы в начальной школе, которая предполагает разнообразные задачи: уточнение значений слов, которые ранее не были вполне усвоены детьми; усвоение лексической сочетаемости слов путем употребления слов в своих текстах; усвоение идиоматических выражений русского языка; усвоение синонимии и антонимии русского языка, в том числе и их функционально-стилистических возможностей.

В свете современных требований к результатам начального образования (ФГОС НОО) самой важной задачей современной словарно-лексической работы следует считать направление по активизации словаря учащихся начальной школы, которая предполагает перевод слов из пассивного словаря в активный словарь ребенка путем включения этих слов в свою речь: пересказы, беседы, ответы на вопросы на уроки, в изложения и сочинения, а также в свой повседневный словарь, которым он пользуется во внеурочной и внеучебной деятельности.

В условиях современной речевой ситуации последнее направление – устранение нелитературных слов – также следует признать весьма важным. Сегодня через язык СМИ, которые доступны младшему школьнику,

проникает много не желательных для речи ребенка этого возраста слов: просторечных, жаргонных, а иногда даже бранных. К сожалению, данное направление почти не разрабатывалось в методике словарно-лексической работы, как правило, это направление было больше представлено в курсах по культуре речи для взрослых. Меньше эта работа проводится на уроках литературного чтения. Однако наша практика проведения уроков литературного чтения и опыт наблюдений над словарно-лексической работой в начальной школе в целом говорит о том, что данное направление может быть представлено на уроках литературного чтения и русского языка. Так, на уроке чтения во 2 классе в рассказе Г. Снегирева «Отважный пингвиненок» учащиеся встретили слово *крутой* в прямом значении в словосочетании *крутая скала*. Однако оказалось, что современные второклассники уже успели усвоить это слово, но в переносном значении этого слова: *крутой человек, крутой водитель*, т.е. ими было усвоено стилистически окрашенное слово, причем, отнюдь не книжного, а просторечного характера.

К сожалению, не всегда учителя понимают сущность этого направления работы на уроках литературного чтения. Конечно, материал учебных хрестоматий почти не содержит лексики такого характера, т.е. слов, которые не нужно употреблять в своей речи. Однако если есть такие возможности (а они чрезвычайно редки, безусловно), то их непременно нужно использовать.

Рассмотрим остальные направления словарно-лексической работы в практике работы с учащимися начальной школы, опираясь на кросскультурный подход. Важность словарно-лексической работы обусловлена тем, что младшие школьники часто имеют скудный словарный запас, не понимают переносного значения слов, им трудно пересказывать тексты художественных произведений, которые они читают на уроках. Именно поэтому словарно-лексической работе стоит уделять много внимания и времени на уроках.

М.Р. Львов рассматривает словарную работу как вид деятельности, который обязательно присутствует на уроках литературного чтения. По его мнению, словарная работа в структуре урока имеет место и на подготовительном этапе к восприятию тексту художественного произведения, и на этапе анализа произведения. Для достижений успехов в обучении детей учителю важно: 1) самому, знать из каких, элементов складывается словарная работа; 2) уметь отбирать слова для разных этапов урока.

Среди остальных направлений словарно-лексической работы самое важное значение имеет семантизация новых слов. Семантизация предполагает разнообразные приемы толкования слов и фразеологических единиц. В методической литературе выделяют такие приемы объяснения и уточнения значения непонятных слов: показ предмета, явления или действия в естественных условиях; показ картины, рисунка, чучела, макета; замена слова описательным оборотом; подбор синонимов; подбор антонимов; рассказ учителя о предмете или явлении; словообразовательный анализ слова; полное логическое определение понятия; экскурсия с целью наблюдения явления; подведение частного понятия под общее; расчленение общего понятия на частные; включение слова в контекст. Проанализируем данные приемы словарно-лексической работы с младшими школьниками в аспекте кросскультурного подхода.

Отметим те приемы, которые наиболее предпочтительны в работе в аспекте реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения. В первую очередь, это, безусловно, те приемы, которые опираются на наглядную основу, например, «показ предмета, явления или действия в естественных условиях». В современных условиях такими наглядными средствами является посещение этнографического музея, где представлены предметы быта и домашней утвари того или иного народа. В данном случае как бы совмещаются два приема словарно-лексической работы: экскурсия с целью наблюдения явления и показ предмета, явления или дейст-

вия в естественных условиях. Конечно, этот прием может быть использован не очень часто: посещение музеев не может быть частотным явлением в практике начальной школы.

Вторым по степени распространения является прием «показ картины, рисунка, чучела, макета». Данный прием можно использовать гораздо чаще, если иметь под рукой необходимый набор данных наглядных средств, однако если иметь в виду широкое распространение информационных технологий, этот прием становится самым приемлемым при изучении произведений устного народного творчества разных народов, т.е. можно сказать он имеет сейчас почти безграничные возможности. В любой момент учитель, имея под рукой интернет, может кликнуть мышкой и визуально предъявить младшим школьникам любой предмет национального быта, который описан в тексте произведений устного народного творчества.

Использование наглядных приемов словарно-лексической работы полезно сочетать со словесными приемами, т.е. сопровождать показ картин и слайдов рассказом учителя, сопровождающей беседой по картине, логическим определением, подведением слова под родовое понятие.

Прием подбора синонимов также может быть использован, однако не столь широко, как указанные выше приемы. Ограниченный словарь (количество слов в лексиконе) учащихся начальной школы не позволяет это сделать: часто случается, что слово-синоним также незнакомо детям, как и то, которое нужно объяснить. По этим же соображениям прием «использование слов-антонимов», а также прием «словообразовательный анализ слова» также не могут быть признаны популярными на уроках литературного чтения. Нужно отметить, что пространное словесное описание без достаточной наглядной опоры явно не может принести ощутимых результатов в словарно-лексической работе.

Активизация словаря является важным направлением словарно-

лексической работы на уроках литературного чтения. Под активизацией словаря понимается перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря ребёнка в словарь активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой практике). Слова включаются в предложения и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ.

В целях активизация словаря школьников учитель планирует такие задания, которые побуждают детей к использованию необходимых слов в собственной речи. В беседу вводятся такие вопросы, ответы на которые не могут быть сформулированы без употребления новых слов. Но наиболее эффективной формой активизации словаря является пересказ. При подготовке к нему учащиеся отмечают слова и выражения, которые обязательно следует использовать для передачи идеи произведения.

Все названные направления словарной работы постоянно взаимодействуют. Обязательным требованием к методике словарно-лексической работы является восприятие слова в контексте. Это условие чаще всего соблюдается именно на уроках литературного чтения. На этапе подготовки к первичному восприятию текста работают лишь с теми немногими словами, незнание которых помешает сознательному восприятию произведения (устаревшая лексика, термины). При этом слова, которые необходимо объяснить до чтения, учитель включает в свой рассказ или беседу. Остальные новые для детей слова осмысливаются в процессе работы над содержанием. Слово объясняется сразу по прочтении предложения.

В процессе словарно-лексической работы полезным будет использование на уроках литературного чтения приемы, которые помогают младшему школьнику понять происхождение слова. Считаем, что обращение к этимологии особенно важно в аспекте реализации кросскультурного подхода, так как именно этимологический анализ помогает раскрыть первичное значение слова, которое часто содержит культурно-историческую инфор-

мацию.

Продумывая этапы словарно-лексической работы, учитель должен помнить, что каждое слово необходимо провести через сознание школьника несколько раз, включая, его в разные контексты и используя разные приемы: поиск слова и его толкования в словаре; запись слова; составление словосочетаний и предложений; выбор слова из ряда других, предъявленных, этимологический анализ и др.

Таким образом, словарно-лексическая работа является обязательным элементом уроков литературного чтения. Она обеспечивает глубокое понимание значений слов, уместность их употребления в тексте, способствует развитию речи учащихся.

Вывод к первой главе

Кросскультурность – важнейшее понятие современной науки, представляющее собой некую лингвофилософскую парадигму. Одним из методологических оснований кросскультурности является лингвокультурология, выступающую в качестве комплексного синтезирующего подхода к изучению взаимосвязи и взаимодействию языка и культуры. Другим методологическим основанием кросскультурности предстает теория межкультурной коммуникации.

Кросскультурные исследования приобретают особую актуальность в современной методике обучения русскому языку. Актуальность таких исследований обусловлена несколькими причинами. Во-первых, в современной лингводидактике активно формируется культуроведческий аспект обучения языку, утверждение которого находится в русле обновления российского образования, важнейшей характеристикой которого является отход от «знаниецентризма» к школе культуросообразной, в которой целостно представлены ценности духовной и материальной культуры.

Во-вторых, в последнее время особенно популярными стали идеи

межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Необходимость реализации на уроках литературного чтения кросскультурного подхода обусловлена объективными внешними причинами. Современные государства все более и более становятся многонациональными, полиэтническими, в связи с чем проблемы аккультурации, формирования межкультурной компетенции приобретают особую актуальность.

Проблема реализации кросскультурного подхода особенно актуальна для такой многонациональной страны как Россия, особенно в последние десятилетия. Вследствие возрастающей миграции населения школы России стали многонациональными, в них обучаются «дети разных народов», которые должны научиться уважать эту разность или, по крайней мере, научиться относиться к ней толерантно. Понятие «толерантность» тесно связано с понятием «межкультурная компетенция», является ее составной частью, поскольку толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия языков и культур, существующих в мире. Успешность формирования толерантного сознания, формирования межкультурной компетенции основана на формировании уважения, интереса к истории, обычаям, традициям, вероисповеданию, фольклору своего и других народов.

Словарно-лексическая работа является неотъемлемой частью урока литературного чтения. Основная цель словарно-лексической работы - помочь учащимся осмысленно воспринять содержание и художественное богатство литературного произведения. От качества словарной работы зависит понимание читаемого литературного произведения. Анализ научной литературы по проблеме кросскультурного подхода показывает, что словарно-лексическая работа обладает значительным потенциалом в реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Анализ программ и учебников по литературному чтению с точки зрения рассматриваемой проблемы

Особую значимость в современных социокультурных условиях приобретают идеи межкультурной коммуникации и пути осуществления этой коммуникации в образовательном процессе. В эпоху глобального перемещения людей по планете как никогда актуальными становятся проблемы внимательного рассмотрения общения и взаимопонимания различных народов и культур.

Образование, в том числе и литературное должно отвечать этим вызовам современности и предлагать пути и средства осуществлений межкультурного взаимодействия средствами различных учебных дисциплин. В настоящее время в методике преподавания литературы идет поиск путей, методов открытия ребенку общечеловеческого духовного смысла ценно-

стей народов. В этом процессе доминантное значение справедливо отдается поискам наиболее эффективных путей изучения литературы в контексте диалога культур.

Рассмотрим, какие возможности имеются в учебниках по литературному чтению для начальной школы для организации работы по реализации принципа диалога культур.

Прежде всего объектом нашего внимания стали учебники «Литературное чтение» авторов Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, Л.А. Виноградской (УМК «Перспектива»). Знания и представления о культуре других народов учащиеся получают из этого учебника при знакомстве с фольклорными произведениями разных народов России и народов мира. Так, в учебнике для 1 класса в разделе «Радуга-дуга» дети, кроме русских народных песен, имеют возможность прочитать чувашские, удмуртские, украинские, английские, шведские, голландские, французские народные песни. В разделе «Жили-были», кроме русских народных сказок (а их большинство в учебнике), помещены сказки других народов России – татар и ингушей.

Считаем, что зрительный ряд учебника удачно дополняет художественные тексты: дети имеют возможность рассмотреть на фотографиях и рисунках национальные костюмы, столицу республики Татарстан Казань, особенности ландшафта мест проживания народов Кавказа. Полагаем, что содержание культур народов России нашло достаточное отражение в материалах учебника, это создаёт хорошие возможности для формирования у первоклассников начальных представлений о едином многонациональном народе России, а также позитивного отношения к своей стране, что в целом поможет им позиционировать себя российским гражданином и патриотом.

В учебнике для 2-го класса продолжается преемственная с 1-го классом линия формирования представлений о едином многонациональном народе России: в разделе «Мир народной сказки» содержатся сказки народов

России: корякская сказка «Хитрая лиса», хантыйская сказка «Идэ», нанайская сказка «Айюга», ненецкая сказка «Кукушка». В этих сказках, кроме известных морально-этических норм, которые, как правило, отражаются в фольклорных произведениях, часто содержится хороший материал для знакомства с особенностями жизни и быта этих народов, например, северных народов России.

Иллюстрации к этим сказкам делают понятным многие бытовые детали и реалии жизни разных народов: одежда и домашняя утварь северных народов, одежда русских крестьян. Дети получают возможность сравнить русский национальный костюм и костюм народов Севера, подумать над вопросом «Чем похожи и чем различаются жизнь и быт народов, населяющих нашу страну?».

Стоит отметить, что сходства и различия младшие школьники отыскивают и устанавливают не только между разными народами нашей страны, но внутри одного народа. Так, тематический раздел «Край родной, навек любимый» в основном представлен пейзажной поэтической лирикой - стихотворениями из русской классической литературы XIX-XX вв.: А.Плещеева, С.Есенина, И.Сурикова, С.Дрожжина, А.С. Пушкина. Современных художественных произведений в этом разделе нет. Более того, даже зрительный ряд данного раздела явно обращён в прошлое: это репродукции знаменитых русских художников XIX – начала XX вв. И.Габаря, И.Левитана, И.Поленова, И.Репина, на которых изображена не только русская природа, но и люди того времени в соответствующих эпохе костюмах, которые для второклассников столь же экзотичны, как и национальные одежды народов России. Изображения людей того времени на некоторых из этих картин позволяют, конечно, организовать беседу не только о природе родной страны, но и о любви великих русских художников и поэтов к своей Родине, о вечности этого чувства у людей разных поколений.

Можно констатировать, что в учебниках «Литературное чтение»,

входящих в учебно-методический комплект» «Перспектива», задан широкий культурный контекст подачи материала, который позволяет осуществлять учебно-воспитательный процесс с позиций реализации принципа диалога культур.

Имеются возможности для обучения и воспитания младших школьников с позиций диалога культур и в других учебниках по литературному чтению. Весьма большие возможности для осуществления такого подхода предоставляет подбор произведений в учебнике для уроков литературного чтения О.В. Кубасовой «Любимые страницы» (учебно-методический комплект «Гармония»).

В учебнике много переводной литературы: сказки разных народов мира, произведения русских и зарубежных писателей. Это прекрасный материал для сопоставления. Стоит отметить, что автор-составитель часто специально нацеливает учителя на организацию сравнительно-сопоставительной работы учащихся на уроке чтения, для чего тексты художественных произведений часто следуют друг за другом, в методическом аппарате есть для этого специальные задания, после аналитической работы учащихся выполняют творческие задания. Так, в 1-й части учебника для 3-го класса за русской народной сказкой «Кому горшок мыть» идёт стихотворная сказка С.Я. Маршака «Старуха, дверь закрой!». Сказки, безусловно, похожи по содержанию, что дети замечают без труда. Но у сказки С. Маршака есть помета, что она народная. Это даёт возможность организовать разговор об авторстве стихотворной сказки «Старуха, дверь закрой!».

Поскольку третьеклассники ранее уже знакомились со многими произведениями этого автора, в том числе и с его переводами английской народной поэзии, то вопрос о том, как же получилось двойное авторство у сказки, решается в беседе, с опорой на прошлый читательский опыт учащихся. Знание устного народного творчества, как русского, так и зарубеж-

ного, обогатило писателя, позволило ему познакомить с ним своих читателей в оригинальной обработке. Получается, что «межкультурный» характер творчества С.Я. Маршака помогает осуществить такой подход к процессу литературного образования младших школьников и на уроке литературного чтения.

Ещё более интересные возможности для реализации принципа диалога культур в учебном процессе содержатся в методическом аппарате учебника О.В. Кубасовой. Так, во 2-й части учебника для 3-го класса одна за другой следуют эстонская сказка «Каждый своё получил» и латышская сказка «Два брата», очень схожие по идейному содержанию, которое можно выразить формулой: добро вознаграждается, зло наказывается. Структура сказочного сюжета в них одинакова, это дети выясняют, перечисляя события сказки по заданию учебника со страницы 10. И получается, что, несмотря на разных героев, на принадлежность сказок к фольклору разных народов, в них больше общего, нежели различного. Поэтому задание для выяснения главной мысли сказок одно: «Найди в каждой из этих двух сказок слова, выражающие главную мысль» (Кубасова, 2015).

Однако самым ценным, на наш взгляд, является последнее задание к этим сказкам: «Эти сказки созданы по единой схеме (а это дети выяснили, когда сопоставили события сказок, выполняя предыдущее задание). Придумай сказку по этой же схеме» (Кубасова, 2017). Обогатившись содержанием сказок двух народов, ребёнок при этом научается ещё создавать и свою собственную сказку, обогащая тем самым своё художественное образовательное пространство.

При такой организации работы учащиеся учатся взаимодействовать с разными культурами, осознают ценность и своеобразие собственной культуры, не отдавая, однако, ей безоговорочного приоритета. Только при таком подходе возможно воспитание у учащихся толерантности в условиях поликультурной среды.

Определенным потенциалом для реализации принципа диалога культур обладают учебники по литературному чтению, авторами-составителями которых являются Л.А. Ефоросинина, М.И. Оморокова (УМК «Начальная школа XXI века»). Так, уже во втором классе в разделе «О детях и для детей» наряду с русскими народными сказками и сказками русских писателей, изучаются сказки зарубежных писателей, а именно: Братья Гримм «Маленькие человечки», «Семеро храбрецов», Х.К. Андерсен «Пятеро из одного стручка». Представляют интерес в аспекте нашего исследования такие задания названного учебника, как, например: Подходит ли к этой сказке русская половица «За добро добром платят». Объясни половицу. Это задание предлагается после изучения и анализа сказки Братьев Гримм «Маленькие человечки». Следовательно, в этом случае в процессе анализа сказки зарубежных авторов предлагается ее осмысление через осознание смысла русской половицы.

Еще более интересны задание, направленные на сравнение русских сказок и сказок зарубежных авторов, например, ученикам второго класса предлагается сравнить сказки Братьев Гримм «Маленькие человечки» и «Семеро храбрецов» с русской народной сказкой «У страха глаза велики» и предлагается определить, чем они похожи и чем различаются. Именно такие задания позволят сформировать у учащихся представление о национальных особенностях сказок (как русских, так и зарубежных), так и выявить общие черты сказок разных народов, и, следовательно, формировать у детей представление об общечеловеческих ценностях.

Реализация кросскультурного подхода может успешно осуществляться при изучении произведений таких зарубежных авторов, как Д. Лондон («Волк»), Э. Сетон-Томпсон («Чинк»). Заслуживает внимания тот факт, что для изучения предлагаются произведения и авторы, входящие мировой фонд литературы для детей. Лексика этих произведений, особенно личные имена героев (*Медж, Скайф Миллер, Уот Ирвин, Билл Обри* и

др.), географические названия (*Аляска, Калифорния* и др.) позволят погрузиться в иноязычную действительность.

Считаем, что одним из источников и средств реализации кросскультурного подхода являются фольклорные произведения. На уроках изучения устного народного творчества возможно организовать сравнения традиций и устоев различных народов. Этот диалог культур послужит подлинной основой взаимопонимания, установления уважения не только к культуре своего народа, но и к культуре других народов, понимания многообразия духовного и материального мира. Так, в анализируемом учебнике параллельно (4 класс) изучаются мифы народов мира: древнегреческий миф («Арин», «Дедал и Икар»), древнеиндийский миф («Творение»), славянский миф («Ярило – солнце»). Однако, следует отметить, что потенциал других видов устного народного творчества (сказки, пословицы, загадки и т.п.) практически не используется для решения задач поликультурного образования и воспитания.

Таким образом, анализ учебных книг по литературному чтению для начальной школы свидетельствует о том, что в них заложен значительный потенциал для реализации кросскультурного подхода. И тесты учебников, и дидактический материал книг позволяют учителю организовать работу, направленную на формирование культуроведческой компетенции младших школьников, посредством кросскультурного подхода, в процессе которого в учебных целях моделируется процесс встречи двух культур, направленный на осознание их общности и своеобразия.

2.2. Обзор методической литературы по проблеме исследования

Идеи кросскультурного подхода находят свое развитие в современной педагогической теории и практике. При этом данный подход раскрывается в разных аспектах, а практическая реализация кросскультурного подхода нашла различное практическое воплощение.

Изучение свадебной культуры в контексте кросскультурного подхода предлагает М.Ю. Новицкая в своем курсе «Введение в народоведение» для третьего класса. Изучается она по теме «Человек и семья в народной культуре», при этом свадьба понимается как «решающий для судьбы человека узел» (Новицкая, 2003, 9). Свадьбе посвящено несколько занятий: начиная с воспитания детей – девочки как будущей жены, матери, хозяйки, мальчика как будущего мужа, отца и хозяина («Всякая невеста для своего жениха родится», «Невеста родится, а жених на коня садится») и до знакомства, сватовства и самого свадебного обряда.

В методике М.Ю. Новицкой особо значимы два момента: во-первых, идея развития проектных способностей, а во-вторых, учет регионального компонента, который будет открывать возможность для диалога культур. Задания, направленные на развитие проектных способностей, предполагают, что дети, задумываясь о модели своей будущей жизни, включали бы в нее что-то из опыта народной культуры (например, «Что из старинного дома ты взял бы в свой дом?»). Однако при изучении свадьбы в содержании учебника таких заданий нет. Задания же, нацеленные на раскрытие региональных аспектов темы, встречаются постоянно, («Расспроси у старших, как проходят сватовство и договор о свадьбе в твоём крае»). Таким образом, некоторые подходы, предложенные М.Ю. Новицкой, учителя могут использовать при организации экспериментальной работы. Однако следует указать, что обращение к региональному аспекту предполагается в курсе М.Ю. Новицкой, лишь в форме дополнительного домашнего задания, а не в ходе самого занятия как основы диалога культур.

Структурные элементы урока-диалога описаны Е.Н. Ковалевской. Автором определены следующие элементы такого урока.

1. Погружение участников диалога в личностные смыслы, психологическая адаптация к предстоящей эстетической и познавательной деятельности.

2. Обозначение темы урока и его установок (задается культурное пространство диалога).

3. Осознание учащимися своих собственных впечатлений, мыслей об изучаемом, возникновение в сознании школьника вопросов себе и другим. Поддерживание учебной ситуации, обеспечивающей включение учащегося в культурное пространство урока.

4. Оформление речевых высказываний и взаимный обмен смыслами, создание смыслового поля.

5. Возникновение новых учебных ситуаций в сфере многоголосья мнений, суждений, наблюдений, открытий по ходу движения понимания (Ковалевская, 1997, 10).

Л.И. Коновалова подчеркивает, что «для человека, живущего в XXI веке, чрезвычайно важно познать мир своей национальной и мировой культуры в их взаимодействии», потому что в современном мире духовные ценности культур разных этносов выступают единой общемировой культурой (Коновалова, 2007). Исследователь показывает, как в диалоге с мифами древнего мира можно привести школьника к выводу: «где бы ни жили народы, в каких бы географических, климатических и иных условиях они не существовали, способы миропонимания, художественное отражение действительности в их мифах очень сходны» (Коновалова, 2007, 58), и значит изучение мировой культуры призвано искать точки соприкосновения и совпадения для обеспечения понимания между народами. В условиях современного поликультурного пространства организация вхождения младшего школьника в мир диалога культур, на наш взгляд, должна стать одним из важнейших направлений образования учащихся.

Анализ педагогической и методической литературы показывает, что чаще всего основным средством реализации кросскультурного подхода рассматривается диалог культур. Рассмотрим публикации, в которых анализируется данный аспект кросскультурного подхода. Так, в статье Г.А.

Орловой и А.П. Филатовой подвергается анализу практическое воплощение идеи диалога культур в образовании. Авторы считают, что в теории и практике Школы диалога культур существуют наработки, использование которых возможно и в других образовательных программах.

Г.А. Орлова и А.П. Филатова указывают, что прежде всего, идеи учебного диалога получили свое воплощение в учебной практике в некоторых развивающих системах обучения. Например, в системе обучения Л.В. Занкова. Одной из важных особенностей урока в этой системе является преобразующий характер деятельности учащихся, когда пробуждается самостоятельная мысль учеников. Постановка учебных задач в виде неразрешимых проблем позволяет каждому ученику проявлять инициативу, высказать свое мнение, происходит организация учебного диалога.

Проблематизация знаний встречается и в технологии обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но и ведет их по пути открытия, делает их соучастниками научного поиска. Организация учебного диалога происходит с помощью специальных карточек «Вопрос», которые есть у каждого ученика, и они могут ими воспользоваться, подняв руку, при решении той или иной задачи другим учеником у доски.

Все это, по мнению авторов, позволяет утверждать, что отечественная педагогическая наука накопила важный теоретический и практический опыт осуществления теории диалога культур в школьном образовании. Из имеющихся теоретических положений, по мнению авторов, важными являются, во-первых, характеристики учебного диалога, а во-вторых, структурные элементы этого диалога.

При характеристике учебного диалога в свете культурологического подхода авторы выделяют следующие важные аспекты образовательного процесса: общение одного субъекта с другим субъектом; партнерство, сотрудничество, сотворчество учителя и учеников, которые в пространстве

диалога присваивают и отстаивают определенные позиции, роли; многоплановость урока-диалога; использование игровых методик.

Другой современный пример диалога культур в образовании, по мнению Г.А. Орловой и А.П. Филатовой, представляет изучение ситуации со школьниками-мигрантами. Такие ученики, носители иного языка и иной культуры, тоже попадают в ситуацию диалога культур. Перед педагогами встает вопрос, как поддержать таких школьников. Эта тема находит свое отражение в исследованиях специалистов. Авторы статьи указывают, что в настоящее время выделено специальное направление, посвященное проблемам обучения русскому языку как неродному и как иностранному. Как подчеркивают авторы, «идея толерантности, диалога культур становится основной образовательной доктриной полиэтнической школы. При этом надо строить обучение таким образом, чтобы учащиеся понимали, что к любым ценностям, происходящим из традиций того или иного народа, надо относиться уважительно и бережно, так как в них заключены опыт и мудрость целого народа» (Орлова, 2011, 35).

Задача, которую ставит в своей статье Л.А. Месеняшина, представить Школу диалога культур, показать её отличительные черты и особенности практической реализации на примере экспериментальной площадки, созданной на базе Челябинской муниципальной школы № 69. Школа диалога культур, как указывает Л.А. Месеняшина, выстраивает принципиально новый тип отношений между школой и обществом. Для него характерны несвёртывание, а развертывание информации: выведение схемы в алгоритм, алгоритма – в задачу, задачи – в загадку. Деавтоматизация автоматизированного. Вместе с тем это не «руссоизм», не «опрощение», не «возврат к природе», а раскрытие пути, которым человечество удалялось от природы. Учебная деятельность в школе диалога культур ставит перед собой следующие задачи:

- 1) закрепление (а не преодоление) прошлого опыта учащегося;

2) укоренение (а не снятие) возрастных и культурных типов сознания учащегося (детского, отроческого, юношеского) в форме спора с другими участниками внутреннего процесса мышления;

3) воспроизведение диалога разных культурных типов учебной деятельности;

4) формирование «учёного незнания», т.е. современного представления о знании как о системе вопросов;

5) формирование осознания различий между пониманием предмета, характерным для той или иной эпохи, и реальным предметом, лишь частично ассимилируемым познающим субъектом;

6) осознание специфики понимания, присущей разным культурам.

Автор статьи указывает, что пути реализации концепции школы диалога культур достаточно подробно изложены в работах В.С. Библера, С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд и др. и состоят в развитии у школьника 4 способностей:

1) способности понимания;

2) способности непонимания;

3) способности остановиться перед началом деятельности;

4) способности изменить свою деятельность.

Время ученичества для школы диалога культур есть время культурологического эксперимента, время, когда школьник не столько осваивает различные «завоевания культуры», сколько творит собственные культурные ценности, соотнося их с уже имеющимися и близкими ему по возрасту и психологии. Это позволяет детям самим выработать наиболее характерные достижения для каждой из этих культур (вычисление площади геометрических фигур, разработка разных систем письма, предположение о возможности множественности логик и т.п.). Таким образом, «школа диалога культур, решая задачи образовательного учреждения, одновременно выступает в качестве лаборатории экспериментальной культурологии, воз-

вращая процессуальность тем культурным процессам, от которых на сегодняшний день остались лишь следы, да и те зачастую фрагментарные» (Месеняшина, 2010, 2).

Как указывает автор, особенностью технологии школы диалога культур является то, что в ней протоколируются все уроки и детские произведения: 1) изобразительные (графические и скульптурные), 2) музыкальные, 3) сценические, 4) речевые (как письменные, так и устные). Тексты уроков – диалогов фиксируются с помощью аудио- и видеозаписи и, как и другие произведения детей, являются предметом обсуждения с детьми. Всё это даёт достаточно материала как для апробации теоретической модели школы диалога культур в конкретных условиях среднего образовательного учреждения, так и для проведения исследований психологического и культурологического характера.

Л.А. Месеняшина указывает, что в Челябинске первые экспериментальные площадки школы диалога культур появились в 1992 г. Одна из них была создана на базе челябинской муниципальной школы № 69. Её уникальность в том, что здесь впервые в России работа в парадигме школы диалога культур осуществлялась не одним-двумя одиночками-экспериментаторами, а целым педагогическим коллективом, сформировавшимся и объединившимся вокруг теории и практики школы диалога культур. Это позволило перестроить практически всю программу начальной и средней школы в соответствии с теоретическими постулатами школы диалога культур и впервые в России создать наилучшие условия для практической реализации этой теоретической модели. Кроме того, как отмечает Л.А. Месеняшина, удалось реализовать и апробировать модель организации учебного процесса в школе диалога культур как самостоятельном целостном учебном заведении, сформировать и отработать алгоритмы организации, функционирования и управления школьным коллективом (включая как коллектив учащихся, так и педагогов).

Значительный интерес для нас представляет статья О.М. Гончаровой, посвященная проблеме осуществления межкультурной коммуникации в литературном образовании. Автор указывает, что назревшая сегодня тенденция к жизненно-практической реализации проблемы межэтнической коммуникации находит свое продуктивное воплощение в сфере литературного образования. Внутренняя специфика литературного дискурса, его связь с особыми ментальными парадигмами сознания, с искомым этнокультурным диалогом способны, как показано в статье, создать наиболее адекватную модель познания полиэтничности. Именно в литературе и в литературном образовании (с его особым вниманием к художественному дискурсу) скрыты те потенциалы, которые способны активизировать «диалоговое» мышление и приобщить к принципам этнокультурного диалога, межэтнической коммуникации. «Литература в отличие от сугубо рациональных дисциплин, трактующих проблемы этничности «напрямую», способна передавать опыт переживания проблемы конкретной, хотя и «фиктивной» (художественно-образной), личностью (автором-повествователем или героем). Изображаемый в литературном тексте, осознаваемый его субъектом опыт переживания закономерно передается и читателю художественного произведения, становится для него не «голословной» истиной, а уже и собственным опытом переживания проблемы. Жизненный опыт, ставший предметом рефлексии в литературе, можно рассматривать как «матрицы человеческого опыта», а потому переживание чужого, переживания при чтении текста оказывается своеобразным «романом воспитания» для воспринимающего, не актом объектно-волевого, принудительного, внешнего разъяснения проблемы, а «моментом истины» для самой личности, то есть субъектным приобщением в предложенной модели решения проблемы» (Гончарова, 2014, 200).

Далее автор указывает, что в истории российской литературы есть тексты, в которых прямо и непосредственно выражен опыт переживания

межкультурного общения и этнокультурного диалога. К таким произведениям, по мнению О.М. Гончаровой, относятся произведения литературной традиции Севера, в которых проблема этнической коммуникации часто является основой сюжета и главным предметом авторских размышлений. Автор анализируется культуроведческий потенциал таких произведений в аспекте межэтнической коммуникации.

Кроме того, значительным потенциалом в аспекте осуществления межкультурной коммуникации обладает, по мнению О.М. Гончаровой, творчество Л.Н. Толстого, которое изучается школе. Однако причастность этого писателя к проблемам этничности и этнокультурного диалога пока остается практически неизвестной. «А между тем, небольшой содержательный и технологический «поворот» в образовательном фрагменте «Творчество Л.Н. Толстого» позволит показать, как автор и его герои переживают проблему трагической несовместимости разных культур, неспособности человека к пониманию другого и этнокультурному диалогу (прежде всего – в повестях «Казачьи» и «Хаджи-Мурат»)» (Гончарова, 2014, 201).

В заключении автор подчеркивает, что в сфере литературного образования русская словесность должна и может стать словесностью российской, которая не только отражает поликультурный характер России, но и решает самые актуальные проблемы времени – проблемы межкультурного взаимодействия и межэтнической коммуникации (Гончарова, 2014, 201).

Анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что идеи кросскультурного подхода в образовании имеют и теоретическое обоснование, и практическое воплощение. Несомненно, что уроки литературного чтения обладают значительным потенциалом в аспекте реализации этого подхода, так как позволяют на практике организовать работу по формированию уважительного отношения к национальным особенностям, традициям, культуре других народов и социальных групп.

2.3. Экспериментально-методическая работа по реализации принципа диалога культур на уроках литературного чтения

Экспериментальная работа в начальной школе проводилась нами на базе 4 класса МБОУ «Алексеевская СОШ» Корочанского района Белгородской области. Класс работает по программе и учебникам, входящим в УМК «Начальная школа XXI века». Работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На **констатирующем** этапе эксперимента с целью выявления уровня культуроведческой компетенции младших школьников мы провели анкетирование учащихся экспериментального класса. При подборе вопросов для анкеты, используемой на констатирующем этапе эксперимента, мы учли материал учебников литературного чтения 2-3 классов, то есть тот материал, который уже был изучен младшими школьниками. При этом вопросы анкеты составлялись таким образом, чтобы выявить культуроведческие знания младших школьников в аспекте кросскультурного подхода. Мы выясняли знания детей о зарубежных авторах и их произведениях, выявляли умения младших школьников видеть сходства и различия произведений русских и зарубежных авторов, русских и зарубежных произведений устного народного творчества и т.п. Вопросы, содержащиеся в анкете, представлены в Приложении 1. В анкетировании приняли участие 11 учеников. Кроме того, на констатирующем этапе эксперимента с учащимися (отдельно с двумя-тремя учениками) проводилась беседа, в ходе которой мы выявляли знания детей творчества зарубежных авторов и их умения анализировать произведения этих авторов и, что более важно - умения детей видеть сходства и различия произведений русских и зарубежных авторов. Например, в ходе беседы использовались следующие вопросы и задания:

- Кто написал рассказ «Волк»?
- Назови героев этого рассказа?
- Кто из русских писателей сочинял рассказы о животных?
- Сравни рассказы Д. Лондона с рассказами о собаках А.П. Чехова и А.И. Куприна.

Для оценки результатов анкетирования были выделены уровни сформированности культуроведческой компетенции младших школьников (высокий, средний, низкий уровень). Уровни определялись по следующим показателям:

- высокий уровень – учащиеся владеют информацией о зарубежных авторах, называют и имена (такие ученики правильно ответили практически на все вопросы анкеты) и могут отметить черты сходства и различия произведений русских и зарубежных авторов.

- средний уровень – учащиеся частично владеют информацией о зарубежных авторах и их произведениях (ученики правильно ответили примерно на половину предложенных вопросов), однако эти дети затрудняются при определении черт сходства или различия произведений русских и зарубежных авторов.

- низкий уровень – учащиеся практически не знают зарубежных авторов, их произведений (такие ученики не смогли ответить на вопросы анкеты или дали 1-2 правильных ответа); не могут указать общие черты или различия произведений русских и зарубежных авторов.

На этом этапе эксперимента высокий уровень был отмечен у одного ученика (9 %), средний уровень продемонстрировали 4 учеников (36,5 %), низкий уровень – 6 учеников (54,5 %). Результаты констатирующего эксперимента отражены в гистограмме, представленной на рис 2.1.

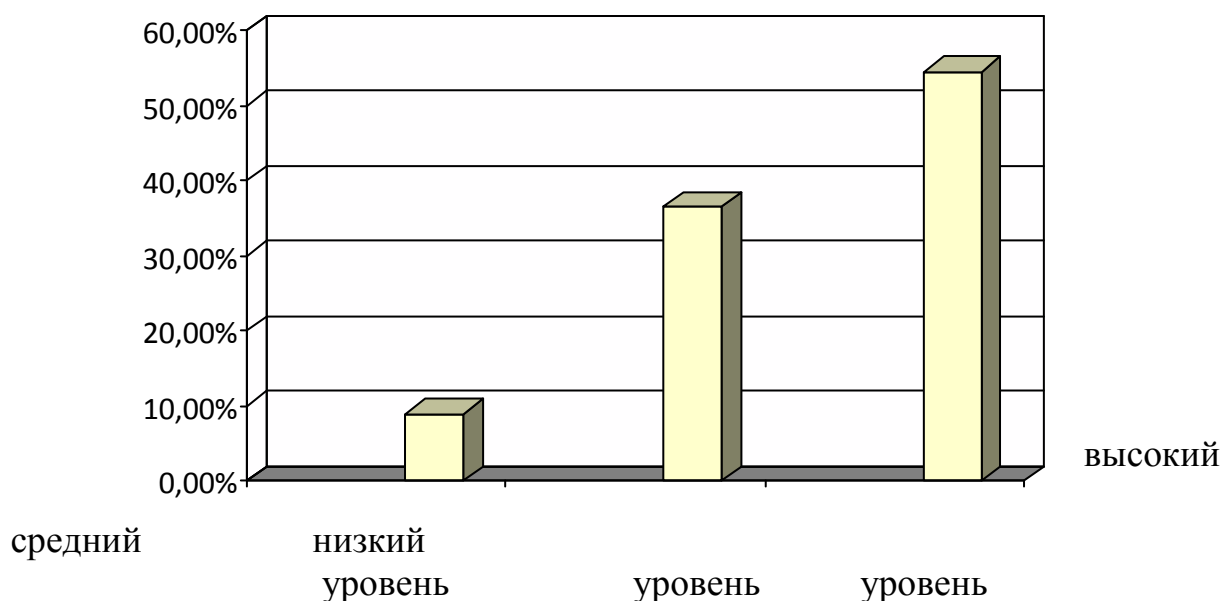


Рис. 2.1. Уровни сформированности культуроведческой компетенции младших школьников (констатирующий эксперимент)

Следующий этап нашей работы – формирующий эксперимент. Обучающий эксперимент проводилась с опорой на материалы, полученные при анализе лингвистической, методической литературы и данные констатирующего эксперимента. Цель обучающего эксперимента – формирование у учащихся культуроведческой компетенции в процессе реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения. Мы ставили перед собой следующие конкретные задачи:

- подобрать дидактический материал, разработать задания и упражнения, направленные на реализацию кросскультурного подхода на уроках литературного чтения;
- обогащать словарь учащихся экспериментального класса культуроведческой лексикой, отражающей особенности культур других народов.

При проведении формирующего эксперимента нами использовались следующие методы: слово учителя, беседа, наблюдения над лексическим

материалом, работа с текстом, творческая работа учащихся, работа с поговорками.

На формирующем этапе эксперимента прежде всего мы проанализировали программный материал учебника для 4-го класса на предмет наличия в нем материала, позволяющего реализовать на практике кросскультурный подход.

Кросскультурный подход на уроках литературного чтения в начальной школе может быть успешно реализован в процессе изучения и анализа произведений, отражающих иноязычную действительность, язык, обычаи и культуру других народов, или произведений, позволяющих провести сравнение особенностей русской и другой культуры. И поэтому прежде всего на этом этапе эксперимента был осуществлен отбор дидактического материала отбор тех разделов и тем учебника, в ходе изучения которых может быть реализован кросскультурный подход. Перечислим эти темы, отобранные нами для реализации задач экспериментальной работы:

- Зарубежные сказки: «Как Джек ходил счастье искать» (английская сказка), «Лис Микель и медведь Бамсе» (норвежская сказка), «Бременские музыканты» (Братья Гримм), «Сказка про трех поросят» (английская сказка).
- «Три сестры» (татарская сказка).
- Басни: «Лисица и Виноград» (Эзоп), «Лиса и Виноград» (И. Крылов), «Ворона и Лисица» (Эзоп), «Ворона и Лисица» (Крылов).
- Какие бывают загадки.
- Какие бывают поговорки.
- М.Ю. Лермонтов «Ашик Кериб».

Далее для реализации задач эксперимента необходимо было подобрать к урокам соответствующий культуроведческий комментарий, вопросы, задания, направленные на реализацию кросскультурного подхода. Так, например, мы посчитали, что значительным потенциалом для реализации

данного подхода обладает раздел учебника «Басни», так в нем для изучения предлагаются басни Эзопа и И.Крылова.

Для реализации кросскультурного подхода было разработано соответствующее культуроведческое комментирование, которое содержалось в слове учителя, а также задания к текстам басен. Приведем примеры того и другого.

Слово учителя: Басня – это короткий рассказ, в котором действуют животные, растения, вещи, а подразумеваются люди, их поступки, поведение. Поэтому басня – это иносказательное произведение, она содержит иной, скрытый смысл. Читателю нужно догадаться, что хотел сказать автор. В баснях высмеиваются недостатки людей: злоба, зависть, невежество, жадность, лень.

Басня всегда поучает, то есть содержит нравоучение – мораль.

Басни возникли в Древней Греции. Первым их начал сочинять талантливый и мудрый раб Эзоп. Его басни – это очень краткие рассказы с намеками, скрытым смыслом. Язык басен Эзопа меток и точен.

Русские писатели часто использовали в своих произведениях истории и героев басен Эзопа. Использовал их и замечательный русский баснописец Иван Андреевич Крылов.

Мы с вами будем читать басни Эзопа и Крылова. Давайте подумаем, чем они похожи, а чем различаются.

Задания, направленные на реализацию принципа диалога культур, после чтения басен Эзопа «Ворона и Лисица», И. Крылова «Ворона и Лисица».

- Сравни басни И.А. Крылова и Эзопа.
- Чем похожи Ворон и Ворона?
- Какую Лису тебе легче представить?
- Найди сходства и различия в содержании и построении басен Эзопа и И. Крылова: форма (запись) басен, имена героев, описание Лисы,

мораль.

Кросскультурный подход может быть использован в процессе изучения творчества М.Ю. Лермонтова, отрывки из произведений которого давно и прочно вошли в круг детского чтения. Считаем, что в аспекте реализации кросскультурного подхода творчество М.Ю. Лермонтова представляет интерес потому, что в нем отражена кавказская тема, так характерная для русской литературы XIX века. В жизни и творчестве М.Ю. Лермонтова кавказский край занимает особенное, исключительное место. Эта земля таинственным образом оказалась связанной с судьбой поэта. Образ Кавказа появлялся в произведениях Лермонтова разных лет. Он видел Кавказ глазами путешественника, поэта, художника, воина. С темой Кавказа связаны его крупнейшие произведения: «Мцыри», «Валерик», «Герой нашего времени» и многие другие.

Особый интерес проявляет Лермонтов к кавказскому фольклору, который интересует Лермонтова как отражение национального характера и уклада жизни. Результатом этого знакомства стала сказка «Ашик-Кериб», которая изучается в начальной школе.

Сказка «Ашик-Кериб» – одно из самых популярных произведений Лермонтова для младших школьников. Анализ и изучение этой сказки позволит учителю познакомить младших школьников с еще одной гранью таланта Лермонтова – талантом пересказчика и организовать на уроках диалог культур. Сказка была обнаружена среди рукописей поэта и впервые была опубликована в 1846 г. С первого появления в печати она вошла в круг детского чтения, привлекая занимательностью сюжета, необыкновенными приключениями, благородством характеров главных героев, высокохудожественным воспроизведением черт кавказского фольклора.

Среди «кавказских произведений» поэта, созданных на основе пересказа произведений устного народного творчества, сказка «Ашик-Кериб» занимает особое место. Записана она была в 1837 г. в Закавказье. Именно

здесь находился Нижегородский драгунский полк, куда поэт был переведен из гвардии за стихи на смерть Пушкина. Это была первая ссылка Лермонтова на Кавказ.

По дороге в ссылку корнет Лермонтов начал изучать турецкий язык, «который, – по его словам, – в Азии также необходим, как французский в Европе». Кроме того, он педантично вел путевой дневник, однако записи эти не сохранились, пропали вместе с украденным у Лермонтова чемоданом. Чудом сохранилась лишь сказка «Ашик-Кериб», записанная, по свидетельству современников, в урочище Караагач. Видимо, записав сказку, Лермонтов отказался от ее дальнейшей обработки. Этим объясняется отсутствие единообразия в передаче местных слов и выражений: *хадерлиаз* и *хадерлияз*, *Арзерум* и *Арзрум* и т.п.

Основа сказки – известный фольклорный сюжет; муж на свадьбе своей жены. Древнейшим классическим примером этого сюжета является рассказ об Одиссее; распространен сюжет был и в русском фольклоре (русские сказки, былины о Добрыне Никитиче и Алеше Поповиче). Таким образом, сюжет этой сказки относится к так называемым «бродячим сюжетам». Однако преимущественно он был распространен в восточном фольклоре и известен в грузинском, армянском, туркменском, узбекском, турецком вариантах.

Сам Лермонтов называет свою сказку турецкой, но лермонтовский «Ашик-Кериб», вероятнее всего, представляет собой запись азербайджанского дастана об Ашик-Керибе (*ашик* – народный певец, музыкант; *кериб* – чужеземец, бедняк). Тот факт, что в тексте сказки преобладают азербайджанские языковые элементы (терминология, диалектные формы, следы произношения) также доказывает, что сказку Лермонтову рассказал азербайджанец. Примечательно и то, что в среде народов Закавказья азербайджанский язык назывался турецким.

Однако в начальной школе считаем целесообразным при определе-

нии «родины» произведения согласится с авторской пометой – «Турецкая сказка». Ведь содержание сказки говорит о том, что в ней речь идет о Турции и турках. Так, отец Магуль-Мегери – «богатый турок», Ашик играет на саазе, который является турецкой балалайкой, а путешествует герой через турецкие города – Арзиньян, Арзрум, Карс.

Сказка «Ашик-Кериб» – это волшебная сказка, построенная в соответствии с канонами этого жанра. В сказке есть зачин и концовка, в ней присутствует волшебство, что сближает ее с русскими волшебными сказками. Поэтому в процессе анализа следует сравнить композицию какой-либо русской и изучаемой турецкой сказки, чтобы увидеть общие черты в построении, в сюжете волшебных сказок разных народов.

В то же время сказка «Ашик-Кериб» – произведение устного народного творчества другого народа. Сказка привлекает восточным национальным колоритом, в ней отражен быт Востока, присутствует восточная экзотика. Это видно уже с первых строк: *много аллах дал ему золота, но дороже золота была ему единственная дочь, сладкозвучный сааз* и т.п. В сказке отражается быт Востока. Так, например, на свадьбе невеста сидит за занавеской, в то время как жених с гостями пирует.

В тексте сказки в изобилии присутствует экзотическая лексика. Но многие непонятные слова сам автор поясняет в скобках на русском языке: *сааз* (балалайка турецкая), *ашик* (балалаечник, певец), *Кериб* (нищий), *Рашид* (храбрый).

Пересказ Лермонтова свидетельствует о бережном отношении автора к национальному фольклору. В тексте Лермонтова сохраняется колорит национальной сказки, который проявляется в типичной для восточной сказки лексике, например: *высокое сердце, жаркие слезы, газель* (о девушке) и необычных для русского языка синтаксических конструкциях.

К национальным особенностям сказки относятся также:

1) имена героев (*Ашик-Кериб, Магуль-Мегери, Куришуд-Бек, Рашид*);

2) экзотическая лексика, отражающая особенности быта и культуры народа (*всемогущий Аллах, минарет, намаз, ага, паша, чауши, вараван-сарай*);

3) средства художественной выразительности, свойственной восточному фольклору – необычные эпитеты, сравнения (*стал грустен, как зимнее небо, невыразимая тоска*).

Приведем примеры слов и выражений, содержащихся в сказке «Ашик-Кериб», анализ которых позволяет использовать прием диалога культур:

... вставай, безумный, твоя газель идет мимо – Газель - перен. стройная грациозная девушка. Такое словоупотребление характерно для восточного фольклора и восточной поэзии.

... много аллах дал ему золота – Аллах – в исламе: бог, творец всего сущего.

Пророк не дал ему ничего – Пророк – в различных религиях: провозвестник и истолкователь воли Бога.

Иди с нами к великому паше – Паша – в Турции, в Египте и в других мусульманских странах (до 1952 г.): почетный титул высших военных и гражданских чиновников; лицо, носившее этот титул.

... в это время отправляется один купец с керваном из Тифлиза – Керван устаревшая форма существительного *караван*. Архаизм фонетический. *Караван* – группа вьючных животных, перевозящих грузы и людей в пустыне или в степи.

...перед ним белеют стены и блещут минареты Арзрума – Минарет – башня при мечети, с которой обычно мусульман призывают на молитву.

В городе Халафе я пил мисирское вино – Миср – арабское название Египта, то есть *мисирское* значит «египетское». Столица Египта – город Каир – в древности называлась Миср аль-Кахира.

Намаз – ежедневный религиозный пятикратный обряд у мусульман,

который включает ритуальное омовение (перед молитвой) и саму молитву, которая сопровождается ритуальными телодвижениями. Намаз - один из главных обрядов ислама. *Утренний намаз. Вечерний намаз. Совершите намаз.*

... *ускакал обратно Тифлиз – Тифлиз* – устаревшее название столицы Грузии на реке Куре. Архаизм фонетический. Новая форма – Тифлис. Тифлис – один из старейших городов мира. Ныне это город Тбилиси.

Прибыл он, наконец, в Халаф – Халаф – древнее название Халебо (Алеппо) – города на северо-западе Сирии.

Хадерилиаз (Хадрилиаз) – мусульманский пророк. В его имени отразилось предание о переселении души пророка Хидра в пророка Илью (Илиаз – азербайджанская форма этого имени). Сам Лермонтов в тексте сказки поясняет, что Хадерилиаз – это святой Георгий. По-видимому, в этом проявилось влияние армянского и грузинского фольклора, в котором достаточно часто встречается смешение Хадерилиаза со святым Георгием.

Приведем примеры вопросов и заданий, которые использовались нами в процессе анализа содержания сказки и были направлены на реализацию кросскультурного подхода.

1. О чем сказка Ашик-Кериб? Перечислите ее главных героев.
2. Какой вы представляете себе Магуль-Мегери? Вспомните ее описание в сказке. Что во внешности Магуль-Мегери кажется вам необычным, что делает ее непохожей на героинь русских народных сказок?
3. Волшебная сказка, независимо от того, каким народом она сложалась, всегда создавалась по определенным законам. Какие «сказочные законы» соблюдены в построении сказки «Ашик-Кериб»?
4. Выделите зачин и концовку сказки «Ашик-Кериб». Сопоставьте их зачином и концовкой одной из русских сказок? Что в них общего? В чем различие?
5. Составьте устное высказывание на тему «Что общего я уви-

дел(а) в событиях сказок разных народов?»).

Особое место в нашей экспериментальной работе занимала работа с пословицами и загадками, поскольку именно паремиологический фонд языка тесно связан с историей конкретного народа или этноса, его культурой, бытом, моралью. В ходе формирующего эксперимента мы использовали пословицы, как русские, так и пословицы других народов. Приведем описание фрагментов уроков, на которых в качестве дидактического материала использовался пословичный материал или загадки. Так, при изучении темы «Какие бывают пословицы?», наряду с русскими пословицами, предложенными в учебнике, мы использовали пословицы других народов. Приведем примеры:

Дети без воспитания несчастнее круглых сирот (арабская).

Зимой солнце – что мачеха: светит, да не греет (русская).

Злой человек будет несчастен даже среди своего счастья (латинская).

В том, что летучая мышь не видит днем, солнышко не виновато (татарская).

Если бы узнал, где упадешь, подстлал бы ковер (украинская).

Мысли в небе, а ноги в постели (русская).

На одном из уроков мы использовали пословицы для проведения игры «Переведи на русский язык». Учащимся было предложено пословицы разных народов «перевести» на русский язык, т.е. подобрать русские пословицы, близкие по смыслу.

Верблюда под мостом не спрячешь (Афганистан). – (*Шило в мешке не утаишь*).

Все хорошо в свое время (Англия). – (*Всему свое время. Дорога ложка к обеду. Готовь сани летом, а телегу зимой*).

Куда лопата ведет, туда вода течет (Тибет). – (*Куда иголка, туда и нитка*).

После обеда приходится платить (Англия). – (Любишь кататься, люби и саночки возить).

На другом уроке для проведения игры «Переведи на русский язык» использовались пословицы разных народов, отражающие одинаковый смысл, и учащиеся должны были подобрать русские эквиваленты этим пословицам.

Отправляясь в чужую страну, узнай, что там запрещено (японская).

Когда находишься в Риме, поступай как римлянин (английская).

В стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь (итальянская).

В чей обоз сел, те песни и пой (абхазская).

Русские пословицы: *В чужой монастырь со своим уставом не ходят. В какой народ придешь, такую шапку и наденешь.*

В Приложении 2 представлен дидактический материал для уроков литературного чтения (пословицы разных народов).

Мы привели лишь некоторые возможные формы работы по реализации принципа кросскультурного подхода, которые можно использовать на уроках литературного чтения. Такие уроки способствуют не только активизации и обогащению словаря, но и воспитанию чувства национального самосознания, любви к своему народу и уважению ко всем остальным народам мира.

Последний этап нашей работы – контрольный эксперимент, цель которого – проверить эффективность проделанной работы. На этом этапе проводилось анкетирование (анкета включала вопросы, аналогичные тем, что использовались на констатирующем этапе, но они были составлены на материале, изученном в ходе формирующего эксперимента). Вопросы представлены в Приложении 3. Также на этом этапе была проведена беседа, аналогичная той, что проводилась на констатирующем этапе экспери-

мента.

На контрольном этапе эксперимента были получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 3 учеников, что составляет 27,5 %, средний уровень отмечен у 6 учащихся, что составляет 54 %. Низкий уровень отмечен у двух учеников, что составляет 18,5 %. Результаты контрольного этапа эксперимента отражены в диаграмме, отраженной на рис. 2.2.

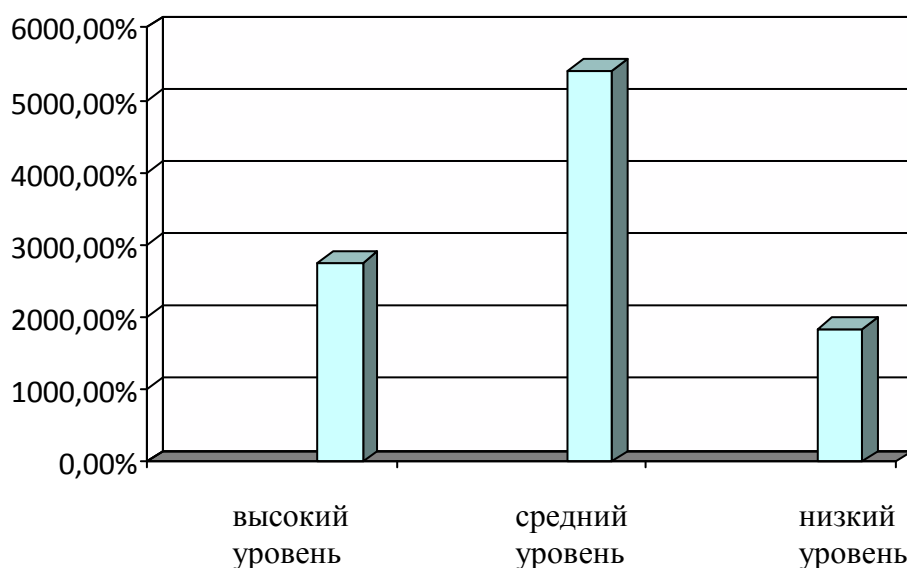


Рис. 2.2. Уровни сформированности культуроведческой компетенции младших школьников (контрольный эксперимент)

Анализ ответов учащихся на вопросы анкеты, ответы во время беседы, свидетельствует о том, культуроведческий материал, используемый в ходе формирующего эксперимента, освоен учащимися. Сочинения показывают, что словарь младших школьников обогатился в процессе реализации кросскультурного подхода. Данные констатирующего и контрольного экспериментов в 4 классе демонстрируют динамику знаний и умений учащихся начальной школы. Сопоставление итогового среза с данными констатирующего эксперимента показало, ученики расширили свои знания о

творчестве зарубежных авторов, об обычаях и традициях других народов. Более важным является то, что на контрольном этапе эксперимента большинство детей показали возможность сравнивать русские и зарубежные произведения. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведенных уроков, направленных на формирование культурологической компетенции учащихся в процессе реализации кросскультурного подхода.

Кросскультурный подход в преподавании дисциплин филологического цикла находится в русле компетентностного подхода, признанного сегодня одним из условий модернизации российской системы образования. Практическая реализация данного подхода позволяет познакомить учащихся с инациональной культурой, с ее достижениями и ценностями. В то же время такой подход даст возможность осознать своеобразие своей родной культуры, поскольку национальная картина мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа.

Выводы по второй главе

Анализ ряда учебников по курсу «Литературное чтение» (Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская, УМК «Перспектива»; О.В. Кубасова, УМК «Гармония»; Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова (УМК «Начальная школа XXI века»)) показал, что знания и представления о культуре других народов учащиеся получают при знакомстве с фольклорными произведениями разных народов России и народов мира, а также в процессе изучения произведений русских и зарубежных авторов. В учебных книгах по литературному чтению задан широкий культурный контекст подачи материала, который позволяет осуществлять учебно-воспитательный процесс с позиций реализации кросскультурного подхода.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, проблема реализации кросскультурного подхода является актуальной, практически значимой и находит свое развитие в современной педагогической практике. Различные

аспекты реализации кросскультурного подхода нашли свое решение в работах М.Ю. Новицкой, Е.Н. Ковалевской, Н.И. Коноваловой, Г.А. Орловой, А.П. Филатовой, Л.А. Месеняшиной и др.

Экспериментальная работа в начальной школе проводилась нами на базе 4 класса МБОУ «Алексеевская СОШ» из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного. Цель констатирующего этапа – выявить уровень культуроведческой компетенции младших школьников, для чего использовался метод анкетирования и беседа. Вопросы анкеты составлялись таким образом, чтобы выявить культуроведческие знания младших школьников в аспекте диалога культур. Для оценки результатов анкетирования были выделены уровни сформированности культуроведческой компетенции младших школьников (высокий, средний, низкий уровень), которые выявлялись по определенным показателям. На констатирующем этапе эксперимента высокий уровень был отмечен у одного ученика (9 %), средний уровень продемонстрировали 4 учеников (36,5 %), низкий уровень – 6 учеников (54,5 %).

Цель обучающего эксперимента – формирование у учащихся культуроведческой компетенции в процессе реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения. Задачи этого этапа: подбор дидактического материала, разработка задания и упражнения, направленных на реализацию принципа диалога культур на уроках литературного чтения; обогащение словаря учащихся культуроведческой лексикой, отражающей особенности культур других народов.

При проведении формирующего эксперимента использовались следующие методы: слово учителя, беседа, наблюдения над лексическим материалом, работа с текстом, творческая работа учащихся, работа с пословицами. Для реализации задач эксперимента к урокам чтения подбирался соответствующий культуроведческий комментарий, вопросы, задания, направленные на реализацию кросскультурного подхода.

Последний этап нашей работы – контрольный эксперимент, цель которого – проверить эффективность проделанной работы. Как и констатирующем этапе использовалось анкетирование и беседа. На контрольном этапе высокий уровень сформированности культуроведческой компетенции выявлен у 3 учеников (27,5 %), средний уровень – у 6 учащихся (54 %), низкий уровень – у двух учеников (18,5 %). Результаты контрольного тестирования говорят о том, что знания младших школьников о творчестве зарубежных авторов, об обычаях и традициях других народов значительно расширились. Кроме того, на итоговом эксперименте учащиеся смогли успешно сравнивать русские и зарубежные произведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт требует от современной школы воспитание социально активной личности, уважающей закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, уважающей других людей, умеющей вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов. Данные требования становятся все более актуальными сейчас, в эпоху глобализации мира и больших миграционных потоков. Поэтому, наряду с формированием российской гражданской идентичности и патриотизма, к требуемым результатам выполнения образовательной программы относится сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире. В личные результаты освоения образовательной программы также внесены толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность к диалогу с людьми других культур, умение находить общие цели и сотрудничать, усвоение общечеловеческих ценностей.

Умение жить в обществе среди людей различных языков и религий, толерантность, понимание и принятие чужих обычаев, уважение к представителям других культур выделяется Советом Европы в отдельную ключевую компетенцию. Однако быть толерантным, понимать и принимать чужие обычаи и стиль поведения, можно лишь в том случае, если имеется четкое представление об исторических особенностях развития народа. Следовательно, в процесс обучения отдельным учебным дисциплинам должны широко включаться культуроведческие компоненты. Предмет «литературное чтение» занимает в этом ряду особое место. Через тексты художественных произведений этот предмет знакомит младших школьни-

ков с обычаями как русской культуры, так и других народов, при этом путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, а, значит, содействует воспитанию школьников в контексте «диалога культур».

В настоящее время актуальным является формирование культуроведческой компетенции учащихся средствами учебного предмета «литературное чтение». Одним из путей реализации культуроведческого аспекта является кросскультурный подход, который обозначает направленно моделируемый в учебных целях процесс встречи двух культур – русской культуры и культуры других народов. Преподавание литературного чтения на кросскультурной основе, учет принципа «диалога культур» позволяет открыть перед учащимися многообразие материального и духовного мира, помочь им понять и познать ценности другой культуры.

Анализ методической и учебной литературы показал, что специальных пособий, методических рекомендаций по проведению работы, направленной на формирование культуроведческой компетенции на материале диалога культур очень мало, для начальной школы они вообще отсутствуют. В школьных учебниках тексты, позволяющие реализовать принцип диалога культур на уроках литературного чтения, носят единичный характер.

Необходимость в настоящее время формирования культуроведческой компетенции, отсутствие специальных пособий, методических рекомендаций, дидактического материала для проведения такой работы позволило нам сформулировать проблему исследования и наметить пути ее решения.

В процессе экспериментальной работы был подобран дидактический материал (культуроведческие тексты), разработаны задания и упражнения, направленные на реализацию кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе. В ходе экспериментально-

методической работы использовались разные методы работы: слово учителя, беседа, наблюдения над лексическим материалом, творческая работа учащихся, работа с пословицами, культуроведческие пятиминутки и др. Основная форма работы – анализ художественных текстов, отражающих обычаи, традиции разных народов, тексты, формирующие у младших школьников представления о разнообразии языковых картин мира.

В ходе экспериментальной работы нашло подтверждение гипотеза исследования. Цели и задачи, заявленные во введении, были выполнены. Проведенное экспериментальное исследование подтверждает плодотворность формирования культуроведческой компетенции школьников при реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения. Практическая реализация позволит школьникам лучше познать окружающий мир. Контрольный эксперимент позволил выявить целесообразность проведенной экспериментально-методической работы и показал рост знаний и умений учащихся в сравнении с констатирующим экспериментом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сборник научных трудов / Отв. ред. И.И. Халеева. – М.: Академия, 2009. – 241 с.
2. Алиева Н.Н. Кросскультурная лингвистика / Н.Н. Алиева. – Махачкала: МахГУ, 2013. – 223 с.
3. Алиева Н.Н. Кросскультурность как методология изучения второго языка в современной лингводидактике / Н.Н. Алиева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 28. – 7–12 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2007. – 380 с.
5. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта - к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3-12.
6. Асмолов А.Г. Толерантность как культура XXI века / А.Г. Асмолов // Толерантность: объединение усилий. - М.: Академия, 2002. – С.23-31.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 424 с.
8. Библер В.С. Культура XX века и диалог культур // Диалог культур: материалы научной конференции «Випперовские чтения – XXV». – М., 1994. – С. 5-18.
9. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
10. Брюханова О.В. О культурологическом подходе к образованию и воспитанию школьников / О.В. Брюханова // Литература в школе. – 2007. – № 11. – С. 22-27.
11. Бунеева Е.В. Уроки литературного чтения в 1-4 классах: методические рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева. – М.: Академия, 2010. – 132 с.

12. Бушев А.Б. Эффекты и оптика межкультурной коммуникации / А.Б. Бушев // Русский язык как государственный язык Российской Федерации и языковая политика в современном мире. – СПб.: Златоуст, 2007. – С. 29-36.
13. Быстрова Е.А. Диалог культур на уроках русского языка / Е.А. Быстрова. – М.: Просвещение, 2002. – 134 с.
14. Быстрова Е.А. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в школе / Е.А. Быстрова // Русская словесность. – 2001. – № 8. – С. 62-68.
15. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова/ Е.М. Верещагин В.Г. Костомаров В.Г. – М.: Рус. яз., 1980. – 320 с.
16. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб.для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
17. Гончарова О.М. Межэтническая коммуникация и литературное образование / О.М. Гончарова // Языковое и литературное образования в современном обществе – 2014: сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – 194-203 с.
18. Гончарова О.М. Межэтническая коммуникация и литературное образование / О.М. Гончарова // Языковое и литературное образования в современном обществе – 2014: сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – С. 194-203.
19. Докучаев И.И. Введение в историю общению. Историография и методология изучения проблемы / И.И. Докучаев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 231 с.
20. Ефросинина Л.А. Литературное чтение в свете современных требований / Л.А. Ефросинина // Начальная школа. – 2010. – № 11. – 73-77 с.
21. Жук А.В. Межкультурная коммуникация как социальный феномен / А.В. Жук // Материалы международной научно-практической конференции. – Уфа: РИЦ Башкирского гос. ун-та, 2013. – С. 192-201.
22. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. –

М.: Академия, 2003. – 241 с.

23. Ковалевская Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Современной деятельности / Е.Н. Ковалевская // Школа Современной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн.2. – Томск, 1997. – 8-13 с.

24. Коваленко Е.Г. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в высшей школе / Е.Г. Коваленко // Языковое образование в современном обществе – 2010: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции, посвященной Году учителя. – СПб.: САГА, 2010. – 181-185 с.

25. Колганова Н.Е. Методические рекомендации для учителей по формированию основ читательской компетентности младших школьников / Н.Е. Колганова // Начальная школа: современные проблемы и перспективы развития. – Тамбов ООО «Орион», 2013. – 55-62 с.

26. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека / В.В. Колесов. - СПб.: Наука, 2000. – 154 с.

27. Коновалова Л.И. Развитие способности школьников к межкультурному полиэтническому диалогу / Л.И. Коновалова // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: материалы второй Всерос. науч.-метод. конф. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. – 53-61 с.

28. Королева О.Н. Нетрадиционные приемы словарной работы на уроках литературного чтения / О.Н. Королева // Начальная школа. – 2005. – № 3. – 56-61 с.

29. Кошарная С.А. В зеркале лексикона: введение в лингвокультурологию: учебное пособие / С.А. Кошарная. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 121 с.

30. Кубасова О.В. Любимые страницы: учебник для 3-го класса по литературному чтению. - Смоленск: Ассоциация XXI век, 2017. – 68 с.

31. Кулыгина Е.Л. Культурологический комментарий художественного

текста как способ формирования социальной и общекультурной компетенции учащихся / Е.Л. Кулыгина // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: виды, принципы, приемы: сб. материалов V Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2012. – 109-112 с.

32. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие / С.П. Лавлинский. – М.: Академия, 2002. – 211 с.

33. Латина И.А. Языковое и литературное образование в полиэтнической и поликультурной образовательной среде / И.А. Латина // Начальная школа. – 2014. - № 6. – 81-84 с.

34. Литовский В.Ф. Начала школы диалога культур и ее начальные классы / В.Ф. Литовский // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 6. – 1-10 с.

35. Манышева Н.Ю. Диалог культур в системе методов обучения литературы / Н.Ю. Манышева, О.И. Ножина // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: материалы первой Всерос. науч.-метод. конф. –СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – 29-33 с.

36. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высших учебных заведений / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 234 с.

37. Морозов А.И. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения / А.И. Морозов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы международной научной конференции. – Уфа: Лето, 2011. – 49-52 с.

38. Новикова Л.И. Разработка концепции обучения школьников в культурологическом аспекте / Л.И. Новикова // Наука и школа. – 2005. – № 2. – 42-44 с.

39. Новицкая М.Ю. Введение в народоведение. Родная земля. 3 кл.: Кн.

- для учителя / М.Ю. Новицкая. – М.: Дрофа, 2003. – 126 с.
40. Новицкая М.Ю. Введение в народоведение. Родная земля: Учебник для 3 кл. четырехлет. нач. шк. / М.Ю. Новицкая. - М.: Дрофа, 2001. – 95 с.
41. Обучение русскому языку в школе: учеб.пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львовой, В.И. Капинос и др. / Под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004. – 240 с.
42. Орлова Г.А. Диалог культур в образовании / Г.А. Орлова, А.П. Филатова // Вестник новгородского государственного университета. 2011. – № 64. – В.Новгород, 2011. – 29-38 с.
43. Панова Р.С. Формирование мотивации письменной речи младших школьников в условиях Школы диалога культур / Р.С. Панова / начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 6. – 1-5 с.
44. Первова Г.М. Детская литература в начальных классах : учебное пособие / Г.М. Первова. – Тамбов, 1999. – 165 с.
45. Первова Г.М. Литературная пропедевтика в I-II классах / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2005. – № 3. – 10-14 с.
46. Первова Г.М. Литературная пропедевтика в III-IV классах / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2007. – № 4. – 21-24 с.
47. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности Т.В. Поштарева // Педагогика. – 2005. – № 3. – 35-42 с.
48. Прусова И.Ю. Понятие толерантности и ее формирование на уроках русского языка / И.Ю. Прусова // Русская словесность. – 2013. – № 3. – 61.-66 с.
49. Рамзаева Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития школьников / Т.Г. Рамзаева. – СПб., 1999. – 151 с.
50. Рудкова С.Г. Современные тенденции литературного образования младших школьников / С.Г. Рудкова, Т.А. Кузнецова // Начальная школа. – 2010. - № 2. – 23-29 с.
51. Сильченкова Л.С. Кросскультурный подход к учебно-

воспитательному процессу на уроках литературного чтения / Л.С. Сильченкова // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013: сборник научных статей по итогам международной научно-практической юбилейной конференции. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – С. 94-100.

52. Сильченкова Л.С. Словарно-лексическая работа на уроках литературного чтения / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 13-17.

53. Софронова С.И. Культурологический подход к изучению литературы в школе и вузе / С.И. Софронова // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: виды, принципы, приемы: сб. материалов V Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2012. – 64-67 с.

54. Столыпина Н.В. Формирование читательских умений через анализ литературного произведения/ Н.В. Столыпина, М.В. Тарабуева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 1. – 54-57 с.

55. Строганова Л.В. Методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе / Л.В. Строганова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – 23-29с.

56. Строганова Л.В. Методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе / Л.В. Строганова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – 23-29 с.

57. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации : учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.

58. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 624 с.

59. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2016. – 51 с.

60. Филатова А.П. Теоретические основания использования диалога культур в образовании / Проблемы и перспективы развития вузовской подготовки учителей начальных классов: Сб. ст. / Сост. Г.А. Орлова В.А. Сильченко; Вып.2. - В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – С. 61-66.
61. Хамраева Е.А. Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России / Е.А. Хамраева // Начальное языковое образование в современном обществе: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: САГА, 2008.
62. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ.ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 347 с.
63. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность: Опыт общей теории лексикографии / Л.В. Щерба. – М.: Наука, 1974. – 340 с.
64. Яркова Е.Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы / Е.Н. Яркова // Торос: Литературно-художественный сетевой журнал. – 11.03.2004. [Официальный сайт].URL.: <http://www/topos.ru> (дата обращения: 01.09.2015).

Приложение 1

Вопросы анкеты (констатирующий этап эксперимента).

1. Кто написал сказку «Кот в сапогах».
2. Какие еще сказки этого автора ты знаешь?
3. Вспомни и назови сказки народов России.
4. Кто написал сказку «Семеро храбрецов»?
5. Какие еще сказки этих авторов ты знаешь?
6. С какой русской народной сказкой можно сравнить сказку «Семеро храбрецов»?
7. Чем эти сказки похожи? Чем они различаются?
8. Какие пословицы других народов ты знаешь? Приведи примеры.
9. Какие загадки других народов ты знаешь? Приведи примеры.
10. Назови зарубежных авторов, в произведениях которых рассказывается о дружбе человека с животными.

Приложение 2

Дидактический материал для уроков литературного чтения
ПОСЛОВИЦЫ РАЗНЫХ НАРОДОВ

1. Больше знай, меньше болтай (татарская).
2. Хороший поспекает к делу, дурной – к еде (казахская).
3. Говорить слова человеку, не понимающему их, то же, что бросать зерна на рога коровы (калмыцкая).
4. Удары всегда падают на больное место (индийская).
5. Снег – предвестник урожая (японская).
6. Один грамм хвастливости портит центнер достоинства (французская).
7. Уста – несчастью ворота (японская).
8. Опоздание – отец тысячи неприятностей (немецкая).
9. Чем сто дней невзгод, лучше один день радости (осетинская).
10. Говоришь осторожно, язык – твоя крепость; болтаешь как попало, язык – твоя беда (туркменская).
11. У хвастливого врача хорошего лекарства не бывает (осетинская).
12. Не помучившись, не доживешь до счастливых дней (немецкая).
13. Был бы человек счастливым, а там будь он хоть одноглазым (вьетнамская).
14. Поел и сыт, посмеялся – и счастлив (монгольская).
15. Кто чувствует стыд, тот начинает чувствовать долг (японская).
16. Язык у сплетницы длиннее лестницы (татарская).
17. Длинный язык является лестницей, по которой входят несчастья (китайская).
18. Мир что лестница: один поднимается, другой опускается (армянская).
19. Что нравится, то и прекрасно (чеченская).
20. Молчание – чудесный цветок (японская).

21. Ласковое слово вкуснее жареного мяса (чувашская).
22. Золото испытывается огнем, друг – опасностью (албанская).
23. Один лживый друг опасней тысячи врагов (армянская).
24. Опасно и верить, и не верить (латинская).
25. Тихая вода – самая опасная (английская).
26. Гордыня предшествует падению (английская).
27. Напрасный труд удить без крючка и учиться без книг (датская).
28. Как только ты произнесешь слово, оно царствует над тобой (арабская).
29. Сидящий на мягком не поймет сидящего на жестком (осетинская).
30. Дружба как стекло: сломаешь – починить трудно (казахская).

Вопросы анкеты

(контрольный этап эксперимента).

1. Кто написал сказку «Бременские музыканты»?
2. Приведите примеры сказок других народов.
3. Как зовут главную героиню сказки «Ашик-кериб»?
4. Вспомните описание этой героини в сказке. Похожа она или нет на героинь русских народных сказок?
5. Волшебная сказка у всех народов создавалась по определенным законам. Какие «сказочные законы» соблюдены в построении сказки «Ашик-Кериб»?
6. Вспомните зачин и концовку сказки «Ашик-Кериб». Сопоставьте их зачином и концовкой одной из русских сказок? Что в них общего? В чем различие?
7. Сравни басни И.А. Крылова и Эзопа. Чем похожи Ворон и Ворона?
8. Найди сходства и различия в содержании и построении басен Эзопа и И. Крылова: форма (запись) басен, имена героев, описание Лисы, мораль.
9. Какие пословицы других народов ты знаешь? Приведи примеры.
10. Какие загадки других народов ты знаешь? Приведи примеры.