



ugr | Universidad
de Granada



РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года

МАТЕРИАЛЫ XIII КОНГРЕССА МАПРЯЛ

В 15 томах

Том 10

НАПРАВЛЕНИЕ 9

**Методика преподавания русского языка
как иностранного, родного и неродного**

**Санкт-Петербург
2015**

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

ББК 81.2Рус

Р89

**ЗАТРАТЫ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА
ЧАСТИЧНО ПОКРЫТЫ ЗА СЧЕТ СРЕДСТВ,
ПРЕДОСТАВЛЕННЫХ ФОНДОМ «РУССКИЙ МИР»**

Рецензенты

Л. А. Вербицкая, Р. Беленчикова, Р. Гусман Тирадо,
Д. Ю. Дэвидсон, Лю Лиминь, А. Мустайоки, Ю. Е. Прохоров,
Т. П. Млечко, В. Н. Аврамова, Д. З. Гоциридзе, И. Клапка,
А. Красовски, Л. А. Кудрявцева, С. Оде, Э. Д. Сулейменова,
Чжэн Тиу, Л. Шипелевич, Т. Шмидт

Редакционная коллегия

Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова, Т. Б. Авлова,
Н. А. Буре, Г. М. Васильева, И. М. Вознесенская, С. В. Вяткина,
В. П. Казаков, Т. Н. Колосова, Н. А. Любимова, Н. М. Марусенко,
Л. В. Миллер, В. М. Мокиенко, Ю. Е. Прохоров, С. Т. Саевич,
Е. И. Селиверстова, А. Д. Степанов, И. Н. Сухих, Н. Л. Федотова,
В. В. Химик, М. С. Шишков, Д. А. Щукина

Составители

Н. М. Марусенко, М. С. Шишков

Р89 Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. — В 15 т. — Т. 10. — СПб.: МАПРЯЛ, 2015. — 1204 с.

Сборник включает тексты докладов участников XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года), посвящённых актуальным проблемам современной русистики и методики преподавания русского языка и литературы. Проблематика лингвистических статей связана с вопросами изучения русского языка в его современном состоянии и историческом развитии. В статьях исследователей русской классической и современной литературы осмыслиется её роль в мировом культурном и образовательном пространстве. Особое внимание уделено современным концепциям, технологиям и методикам обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному. Сборник материалов Конгресса адресован филологам-русистам, преподавателям русского языка и литературы, студентам и аспирантам гуманитарного профиля, а также всем интересующимся русским языком, литературой и культурой.

В 10-й том вошли материалы направления 9 «Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного».

ISBN 978-5-9906636-0-2 (Т.10)

ISBN 978-5-9906635-0-3 (серия)

© МАПРЯЛ, 2015

© Коллектив авторов, 2015

НАПРАВЛЕНИЕ 9

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО

Уровни владения русским языком
и проблемы их описания

Актуальные проблемы преподавания
русского языка разным контингентам
учащихся

Новое в обучении аспектам языка
и видам речевой деятельности

Проблематика межкультурной
коммуникации в теории и практике
преподавания РКИ

Роль русской культуры
в преподавании русского языка

Русский язык в системе
билингвального образования

Современные средства обучения

Дистанционное обучение

Лингводидактическое тестирование

Повышение квалификации преподавателей

История преподавания русского языка
как иностранного

ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ И ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ АУДИТОРИИ

Русский язык при обслуживании математики как науки имеет одну серьезную специфическую черту — это разрыв письменной и устной речи как в смысле затраты энергии речи, так и в смысле затраты времени и материала, на котором фиксируется мысль. Одно из своеобразий этой ситуации заключается в том, что учащийся может понимать только одну из этих двух форм: либо устную, либо письменную. Эта проблема возникает в процессе преподавания русского языка в нерусской аудитории, когда мы имеем дело со слушателями, которые великолепно понимают письменную форму математического языка, то есть свободно читают формулы ($a + b = c$), но совсем, или почти совсем, бессильны в устном воспроизведении этой же мысли на иностранном языке (по-русски). Помочь студенту освоить характерные для устной речи языковые средства воспроизведения математических понятий и мыслей, в которых он без труда разбирается в письменной форме, — вот задача обучения (русскому) языку математики.

Ключевые слова: русский язык, математические понятия, раздвоение, устная речь, письменная.

Любая наука обслуживается общенациональным, нормативным (литературным) языком, и только в сфере специальной терминологии и терминологических оборотов язык одной науки отличается от языка другой науки. Так обстоит дело в медицине, физике, биологии, филологии и т. д. Более того, многие термины одинаково употребляются в разных науках, но выражают разные понятия, например, термины «морфология», «ядро», «произведение» и др. (т. н. междисциплинарная омонимия).

Когда мы говорим о языке науки, то подразумеваем две основные формы такого языка: устную (речевую) и письменную (графическую). Было время, когда в языке науки преимущественно употреблялась графическая (письменная) форма. Научные рукописи тех веков многословны и неэкономны. Со временем под влиянием закона экономии речевых усилий в науке побеждает стиль, отвергающий излишнее многословие, и постепенно шлифуется, разрабатывается и насаждается т. н. средний стиль, свободный от эмоциональных отклонений. Следует помнить, что, обучая языку науки, мы на самом деле обучаем нормативному русскому языку, а вкрапления от науки — это определенные термины и обороты.

Наиболее специфичный, экономичный, предельно условный и интернациональный язык выработался в математике. Только в математике можно одинаково писать и понимать на разных языках те мысли, которые в устной речи могут быть совсем не понятны. В качестве условных знаков стали применять не только цифры от единицы до нуля, но и бук-

вы из двух алфавитов — латинского и греческого, какие-то изгибы, которые позже стали называть скобками (круглые, квадратные, большие), знаки для выражения четырех арифметических действий: (+) плюс, (-) минус, (•) умножение, (:) деление, а также (=) равно, (>) больше, (<) меньше. Эти условные знаки легко заменили живые слова, которые утвердились и распространились во всех языках.

Графическое выражение этих понятий несравненно экономичнее, чем устное воспроизведение той же информации. Закон экономии речевых усилий побуждает думающего и говорящего человека выражать свои мысли или принимать чужие с наименьшей затратой усилий.

Нередко студент великолепно разбирается в математических формулах, употребляет их в письменной и устной речи на своем родном языке, но бессилён воспроизвести эти знания на языке иностранном. Помочь студенту устно выразить те математические понятия и мысли, которые он успешно воспринимает и употребляет на письме, — вот задача обучения специальному языку математики. Устная вербализация формул, записанных с помощью традиционных знаков, в каждом языке имеет свою специфику — как только обучаемый захочет вслух прочесть какое-либо математическое выражение, у него возникает потребность в соответствующих терминах и, кроме того, в некоторых глаголах.

Из нашей практики мы знаем, что многие студенты проявляют живой интерес к знаниям о том, когда и как возникли те или иные выражения; почему именно так называются те или иные действия (скажем, *извлечение корня, возведение в квадрат или в куб, знаки больше, меньше, бесконечность* и т. д.). Таким любознательным учащимся необходимо давать небольшие исторические справки о выдающихся математиках или событиях, связанных с научными открытиями (например, легенда о возникновении восклицания: « — Эврика!»).

Эти истории расширяют кругозор студента и удовлетворяют связанное с предметом любопытство, что облегчает запоминание изучаемого материала. В ходе учебного процесса быстро становится понятным, как студенты овладевают речевой формой математического языка. Преподаватель должен помогать слушателям преодолеть элемент скуки, когда им приходится тратить минуту на воспроизведение уравнения типа $7 \cdot 3 = 21$, которое пишется за несколько секунд. Надо терпеливо пояснить: чтобы приобщить собеседника к своему суждению, надо это суждение воспроизвести устно¹.

Начать обучение иностранных студентов необходимо с элементарных примеров, например:

- «+» — сложение, плюс
- «-» — вычитание, минус
- «=» — равенство, равно
- «×» — умножение, умножить
- «:» — деление, разделить

- «()» — скобки
- «>» — больше
- «<» — меньше
- «||» — параллельность
- «⊥» — перпендикулярность
- «∞» — бесконечность
- «√» — корень

Сложение числительных

$$149 + 58 = 207$$

1. Сто сорок девять плюс пятьдесят восемь будет двести семь.
2. Сто сорок девять плюс пятьдесят восемь равно (чему?) двумстам семи.
3. Сто сорок девять плюс пятьдесят восемь, получим двести семь.
4. К ста сорока девяти прибавим пятьдесят восемь, получим двести семь.

Вычитание числительных

$$889 - 65 = 824$$

1. Восемьсот восемьдесят девять минус шестьдесят пять будет восемьсот двадцать четыре.
2. Восемьсот восемьдесят девять минус шестьдесят пять равно (чему?) восьмистам двадцати четырем.
3. Восемьсот восемьдесят девять минус шестьдесят пять, получим восемьсот двадцать четыре.
4. От восьмисот восьмидесяти девяти отнять шестьдесят пять, получим восемьсот двадцать четыре.

Умножение числительных

$$35 \times 28 = 980$$

1. Тридцать пять умножить на двадцать восемь будет девятьсот восемьдесят.
2. Тридцать пять умножить на двадцать восемь равно девятистам восьмидесяти.
3. Тридцать пять умножить на двадцать восемь, получим девятьсот восемьдесят.

Деление числительных

$$99 : 33 = 3$$

1. Девяносто девять разделить на тридцать три будет три.
2. Девяносто девять разделить на тридцать три равно трём.
3. Девяносто девять разделить на тридцать три, получим три.

Дробные числа

- 0,2 = ноль целых две десятых
- 8,9 = восемь целых девять десятых
- 7,02 = семь целых две сотых
- 6,32 = шесть целых тридцать две сотых
- 13,21 = тринадцать целых двадцать одна сотая
- 4,437 = четыре целых четыреста тридцать семь тысячных
- 1/2 — одна вторая (половина)
- 1/3 — одна третья (треть)
- 1/4 — одна четвертая (четверть)
- 1/5 — одна пятая
- 1/6 — одна шестая
- 1/7 — одна седьмая
- 1/8 — одна восьмая

- 1/9 — одна девятая
2/3 — две третьих (две трети)
2/5 — две пятых
2/6 — две шестых
3/5 — три пятых
3/6 — три шестых
3/7 — три седьмых

Или:

$$94 > 76$$

Девяносто четыре больше, чем семьдесят шесть.

$$88 < 105$$

Восемьдесят восемь меньше, чем сто пять.

$$55 = 55$$

Пятьдесят пять равно пятидесяти пяти².

Та же практика показывает, что овладение устной формой математического языка очень быстро дает положительные эффекты в изучении русского языка в целом. Так, многие термины математического содержания очень часто употребляем в нашей повседневной жизни: при разговоре на бытовые темы, при названии отрезков времени или при разговоре о каком-то количестве чего-то. Подлежащие запоминанию отрезки речи в общей сложности очень ограничены в каком-то отношении, например: «равно», «будет равно», «получим», название дробных числительных (как простых, так и десятичных). Успех в таком учебном процессе в значительной степени способствует чтению и воспроизведению в устной форме текстов, содержащих математические термины, а также восприятию передаваемой по телевидению или радио информации, в которой имеют место факты обращения с числами (в частности, когда упоминаются проценты или доли процента)³.

Таким образом, применение рекомендуемого метода полезно вдвойне — в узком смысле (для овладения специальным языком математики) и в широком (для изучения русского языка вообще). Подобная методика успешно работает и применительно к другим наукам (физика, химия, филология, экономика и др.), но, разумеется, только в том случае, если преподаватель-лингвист достаточно хорошо разбирается в терминологии той или иной специальной дисциплины. Наша цель — свести к минимуму разрыв в знании студентом двух форм математического языка — письменного и устного, совершенствовать его умения устного воспроизведения математических формул.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Адамия З.* Преподавание языка науки (математики) в национальной аудитории // Русский язык: система и функционирование. Минск: Издательский центр БГУ, 2011. С. 281–282.

² *Адамия З.* Пособие по математическому русскому языку. Тбилиси: Универсал, 2011. С. 8–21.

³ *Адамия З.* Теория и практика преподавания русского языка (математики) как иностранного // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Воронеж: ВГУ, 2014. С. 22–26.

Adamia Z. K.

**PROBLEMS IN REPRODUCING MATHEMATICAL FORMULA AND CONCEPTS
IN TEACHING RUSSIAN FOR NON-RUSSIAN AUDIENCE**

The author argues that Russian language has an important peculiarity while serving to mathematics as a science: a gap of written and spoken forms of speech in spendings of energy, time and material of the thought. One pupil can understand only one of these two forms: either oral or written. This problem arises in the process of teaching of Russian in non-Russian audience, when it has weak command of Russian speech, but can easily read the formulae.

Keywords: Russian language, the mathematical concepts, a harsh dichotomy, speech, written and oral speech.

ОВЛАДЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА С ОПОРОЙ НА ЗНАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РОДНОГО (СЛОВАЦКОГО) ЯЗЫКА

В статье сосредоточивается внимание на проблемах транспозиции и интерференции при изучении русского языка как иностранного в словацкой нефилологической среде, приводятся практические примеры трансфера и интерференции, которые проявляются при освоении грамматической системы русского языка, и дается их объяснение с позиций словацкой грамматики (морфологии и синтаксиса). Статья написана в рамках проекта KEGA 013UKF-4/2014 — Tvorba a implementácia inovačných modulov výučby anglického a ruského jazyka pre žurnalistov.

Ключевые слова: транспозиция, трансфер, интерференция, славянские языки, РКИ.

В процессе усвоения иностранного языка, невзирая на подобранную любую из традиционных или новых методик, на определенном этапе необходимо в прямой или в косвенной форме овладеть и закономерностями грамматической системы данного языка. В зависимости от особенностей обучающихся, а также от прагматических целей обучения языку и времени, предоставленному для его усвоения, варьируются формы и методы работы с грамматическим материалом. В идеальном случае правила грамматики усваиваются одновременно с формированием других умений и навыков речевой деятельности, с опорой на теорию уточняются только трудные и спорные случаи. Это упрощение процесса обучения возможно, кроме прочего, также благодаря потенциалу транспозиции на линии **родной язык — иностранный язык**, когда можно рационально пользоваться всеми уже имеющимися знаниями и навыками, что особенно продуктивно в инославянской аудитории. При этом необходимо учитывать и противоположную составляющую трансфера, и «своевременно и умело предупредить всё, что может создать те или иные трудности, привести к интерференции»¹, к неправильному применению тех форм, которые характерны для родного языка, но не существуют в иностранном языке или наделены в нем другой семантикой.

В статье мы хотим обратить внимание на некоторые моменты транспозиции и интерференции, которые наблюдаются в процессе преподавания РКИ в словацкой аудитории. Так как речь идет о славянских языках с похожей (но не тождественной) грамматической структурой, у словацких студентов, особенно на начальном этапе, возникает мнение, что освоение русского языка не так уж сложно (это укрепляется и частым совпадением лексических единиц). С другой стороны, опора на систему словацкого языка (СЯ) довольно ограничена: в дальнейшем автома-

тическое применение студентами правил словацкого языка к русскому языковому материалу, часто способствует укреплению неправильных навыков. Вкратце остановимся на некоторых грамматических явлениях русского языка (РЯ)², для которых применение аналогии со словацким языком имеет положительный (+) или проблемный (-) эффекты.

(+/-) Род русских и словацких **существительных** грамматически оформлен почти одинаково. Но, в отличие от словацкого языка, русские существительные мужского рода на *-а* склоняются по образцу женского рода (в СЯ они склоняются по образцу муж. рода *hrdina*). Отрицательная интерференция особенно проявляется при согласовании существительных с прилагательными и притяжательными местоимениями, когда под влиянием грамматического рода все существительные на *-а/-я* отождествляются с формами женского рода без учета естественного рода: *моя хорошая дядя (мой хороший дядя), со старой бабушкой (со старым бабушкой)* и др.

(-) Невозможность определить по форме родовую принадлежность существительных, оканчивающихся на *-ь*. Поскольку в РЯ они могут быть как мужского, так и женского рода, это способствует родовому отождествлению словацкими студентами русских и словацких лексем и соответствующие ошибки в их согласовании: *мой тетрадь* (в СЯ — мужской род: *môj zošit*, в РЯ: *моя тетрадь*), *твоя портфель* (в СЯ — женский род: *tvoja aktovka*, в РЯ: *твой портфель*) и др.

(+) Несмотря на некоторые расхождения, **склонение существительных** в РЯ на 85% схоже с некоторыми образцами склонения в СЯ.

(+) В единственном числе формы неодушевленных существительных мужского рода и существительных среднего рода в обоих языках одинаковы (в РЯ проявляется и мягкой вариант).

(+/-) Одушевленные существительные мужского рода в РЯ склоняются по тому же образцу, что и неодушевленные (наподобие словацкого *dub*), за исключением винительного падежа, где в РЯ и в СЯ существительные мужского рода приобретают формы, тождественные формам родительного падежа. Словацкие одушевленные существительные мужского рода склоняются по особому образцу; ср.: *вижу мальчика* (И.п.: *мальчик*, Р.п.: *без мальчика*) — *vidim chlapca* (N: *chlapec*, G: *chlapca*).

(+/-) Формы существительных женского рода на *-а* (СЯ) и *-а/-я* (РЯ) в единственном числе совпадают, за исключением творительного падежа: *со школой, с женщиной, с неделей* — *so školou, so ženou, s nedelou*. За исключением творительного падежа также совпадают формы существительных женского рода на *-ь*: *с костью, со смертью*.

(+) Во множественном числе наблюдаем полное совпадение в формах среднего рода (если не обращаем внимание на долготу гласных в СЯ), которые оканчиваются на *-о*: *mestá, pravidlá, okná* — *места, правила, окна; miest, pravidiel, okien* — *мест, правил, окон*.

(-) Формы существительных мужского рода во множественном числе совпадают только в форме именительного падежа: *столы* — *stoly* (если его не образуют непродуктивно: *студья, друзья, братья* и т. д.) Формы родительного падежа РЯ и СЯ совпадают только у существительных на твердый парный согласный: *stolov* — *столов*. Под влиянием СЯ студенты склонны заменять русские окончания в остальных падежах словацкими флексиями: *столом, столми, о столах* (вместо *столам, столами, о столах*) и др.

(+/-) Формы множественного числа существительных женского рода в СЯ и РЯ почти полностью совпадают, за исключением форм родительного падежа у существительных на -ь: *kostí* — *костей*, а также всех форм винительного падежа, который в СЯ у данных существительных не зависит от категории одушевленности/неодушевленности и имеет форму, тождественную форме именительного падежа (*вижу жен* — *vidím taty*).

(+/-) Склонение качественных **прилагательных** (а также порядковых числительных и притяжательных местоимений) в РЯ и СЯ похоже, но в СЯ в единственном числе не различается твердое и мягкое склонение прилагательных (используются только флексии *-ého/-ieho, -ému/-ie-tu, -ým/-ím, -om*), поэтому под влиянием интерференции студенты часто образуют неправильные формы: *красивего, молодему, умнему (pekneho, mladému, múdre mu)*. Также наблюдается активное употребление неправильных форм именительного и винительного падежей в единственном и множественном числе; например: *красивы (pekniú или pekni вместо красивый или красивые), красива (pekniá; красивая), вижу красиву (vidím pekniú; красивую), красиве (pekne вместо красивое или красивые)*.

(+/-) Формы множественного числа прилагательных в РЯ и СЯ практически совпадают, дифференцируются на основе твердости/мягкости основы. В СЯ формы именительного и винительного падежей во множественном числе зависят также от рода существительных: *pekni-i/cudz-í, vidím pekni-ých/cudz-ích* + одушевленные существительные мужского рода; *pekni-é/cudz-ie, vidím pekni-é/cudz-ie* + неодушевленные существительные мужского, женского или среднего рода.

(+/-) При образовании притяжательных прилагательных (типа *мамин* — *matkin/otcov, лисий* — *rávi*) частой ошибкой словаков является подмена русских вокализированных флексий форм единственного числа мужского рода *-ого/-его, -ому/-ему* на словацкие *-го, — му*: *маминго друга, маминму брату* (вместо *мамино, маминому/мамину*). Аналогичную ситуацию наблюдаем и в отношении притяжательных **местоимений**: *мойму, твойму, нашму* (вместо *моему, твоему, нашему*). По причине недостаточной сформированности фонетических навыков студенты часто образуют местоименные формы, в которых звук *-й-* выражается самостоятельной графемой: *tójhо, тоjej, тоjich, tójtти* — *моего, мойей, мойих, моему* (вместо *моего, мойей, моих, моему*).

(-) При склонении вопросительных (относительных) местоимений (*который, какой, такой*) твердая флексия заменяется мягкой: *которе-го, которой, такого (ktorého, ktorej, takého* вместо *которого, которой, такого*) и т. д.

(-) Есть тенденция под влиянием СЯ сокращать в винительном падеже женского рода форму русского прилагательного, а также местоимений адъективного типа: *красиву, каку, таку, котору (peknú, akú, takú, ktorú* вместо *красивую, какую, такую, которую*).

(-) Форма именительного и винительного падежей личных местоимений *я* и *она* заменяется словацкими формами: *мня (mňa), ей (jej)* — вместо *меня, её* и др. (хотя в просторечной форме и в РЯ возможны формы *мня, тя* и др.).

(+/-) На аналогии у **числительных** можно сослаться только в том случае, если в качестве последнего слова составного числительного не содержатся слова *один/одна/одно, два/две, три* и *четыре*. Как в РЯ, так и в СЯ они согласуются в именительном падеже единственного числа с существительными и прилагательными, стоящими в форме родительного падежа множественного числа: *десять красивых девушек — desať pekných dievčat*, но *двадцать два новых стола — dvadsaťdva nových stolov*.

(+) Образование **глагольных** форм прошедшего или будущего сложного времени имеет почти 99%-ную аналогию (надо обращать внимание на корень при спряжении глагола *быть*, т. к. в словацкой аудитории появляется его форма *бол, бола, боло, боли* вместо *был, была, было, были*).

(-) Самая распространенная ошибка словацких студентов — это употребление глагола *быть* в настоящем времени: *Он есть учитель (On je učiteľ)*, а также употребление глагола *иметь* во всех посессивных конструкциях: *Я имею книгу (Ja mám knihu, вместо У меня есть книга). Я имею 22 года (Ja mám 22 rokov, вместо Мне 22 года)* и др.

(-) С интерферирующим влиянием СЯ связаны и переносы словацких моделей спряжения на русские глаголы (кроме форм 2 лица единственного и множественного числа, которые в СЯ и РЯ совпадают: *ты говоришь, вы говорите — ty hovoríš, vy hovoríte*): *я читаю/говорим, ты читаешь, он чита/говори, мы читаем/говориме, вы читаете, они читаю/говоря* (вместо *я читаю/говорю, он читает/говорит, мы читаем/говорим, они читают/говорят*).

(-) Негативные последствия имеет также незнание точной семантики глагола, особенно когда в СЯ и РЯ существуют четкие расхождения, например, в употреблении возвратных глаголов: *гуляться (prechádzať sa, вместо гулять), разговариваться (rozprávať sa, вместо разговаривать), ругать (naďávať, вместо ругаться), надеять (dúfať, вместо надеяться), бороться (bojovať вместо бороться)* и др.

(-) Причиной ошибок является разница в глагольном управлении: *вспоминать на друга, спрашивать на сестру (spomínať na kamaráta, pýtať sa na sestru; вместо вспоминать о друге, спрашивать о сестре)* и др.

(–) Сильный негативный трансфер наблюдается также в употреблении **глаголов движения**, особенно в употреблении словоформ, не имеющих аналогии в СЯ (оппозиция *идти* — *ехать*, глаголы *плыть*, *ползти*, *катать*, *гонять*); трудности связаны с выражением однонаправленности / разнонаправленности процесса движения, а также с употреблением их приставочных форм. Под влиянием интерференции происходит замена приставок *при-/под-* (*Я пришел к его дому* вместо *подошел*; *Prišiel som k jeho domu*), *вы-/вз-* (*Он вышел на гору* — *взошел*; *Vyšiel na kopec*), *от-/у-* (*Ты отъехал в командировку* — *уехал*; *Odišiel si na služobnú cestu*), *про-/пере* (*Он прошел через улицу* — *перешел*; *Prešiel cez ulicu*), *до-/при-* (*Я дошел домой* — *пришел*; *Došiel som domov*), употребление несуществующей приставки *пре-* вместо *про-* (*Самолет прелетел около нас* — *пролетел*; *Lietadlo preletelo popri nás*) и др.

(–) Частые случаи интерференции наблюдаются также в употреблении **предлогов в/на** в конструкциях с предложным и винительным падежами (*я в работе*, *ты учишься на университете*, *мы отдыхаем на Крыме*; вместо *я на работе*, *ты учишься в университете*, *мы отдыхаем в Крыму*; в СЯ — *v práci*, *na univerzite*, *na Kryme*), а также в употреблении соединительного **союза а** вместо *и* (*купить хлеб а молоко*; вместо *купить хлеб и молоко*).

(+) За исключением некоторых расхождений в согласовании и управлении, о которых мы писали выше, в области **синтаксиса** не находим резких различий между СЯ и РЯ. Некоторые расхождения³ касаются определения и классификации синтаксических единиц, которые вытекают из разных подходов к теории предложения⁴ и его частей, однако теоретические различия не сказывается на практике преподавания РКИ в нефилологической среде.

Вопрос использования межъязыковой транспозиции и методов предотвращения интерференции при изучении РЯ как иностранного остается открытым до сих пор. Опора на родной язык является одной из мотивирующих составляющих при изучении иностранного языка, которая упрощает процесс познания, понимания и формирования новых грамматических (и не только) знаний, умений и навыков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бойкене И., Шевелева Н. Проблемы межъязыковой интерференции при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы обучения русскому языку IX: сб. статей / под. ред. С. Корычанковой. Брно: MUNI Press, 2009. С. 186.

² Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка. Морфология I, II. Братислава: Издательство Словацкой академии наук, 1960–1965. 880 с.

³ Zelenická E., Adamka P. Problémové situácie pri syntaktickej analýze súčasného textu // Cizí jazyku VIII: сб. статей / под. ред. Йиржины Слободовой. Пльзень: PF ZČU, 2007. С. 109–115.

⁴ Адамка П. Проблематический синтаксис: трудности освоения синтаксической системы русского языка в словацкой среде // Актуальные проблемы обучения русскому языку IX: сб. статей / под. ред. С. Корычанковой. Брно: MUNI Press, 2009. С. 37–43.

Adamka P.

**MASTERING GRAMMATICAL SYSTEM OF RUSSIAN WITH RELIANCE ON
KNOWLEDGE OF NATIVE (SLOVAK) LANGUAGE GRAMMATICAL SYSTEM**

The article focuses on the problems of transposition and interference in studying Russian as a foreign language in the Slovak non-philological environment. Practical examples of transfer and interference that occur during the Russian grammatical system learning are provided, and their explanation is given from the standpoint of the Slovak grammar (morphology and syntax).

Keywords: transposition, transfer, interference, Slavic languages, Russian as a foreign language.

ИЗ ПРАКТИКИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обозначена роль коммуникативной компетенции в языковой подготовке будущих инженеров. Представлена концепция составления учебно-методических комплексов для обучения русскому языку как второму студентов технического вуза. Обозначены основные принципы построения УМКД: принцип коммуникативно-когнитивной значимости, компетентностно-ориентированные технологии, технологии кредитно-модульного построения, текстоориентированные технологии. Отражены структура УМКД, а также структура модулей.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная значимость, прагматико-лингвистическое содержание, модульное обучение, модуль, специальный текст.

Динамичное развитие профессионального образования формируется социальными потребностями общества и интеграцией в мировое образовательное пространство. Новое содержание образования ориентировано на развитие навыков XXI века, которые включают и коммуникативные навыки¹. Особое значение роли коммуникативной компетенции в современном инженерном профессиональном сообществе привело к увеличению значимости языковой подготовки будущих инженеров. Ориентируясь на новые критерии, можно говорить о том, что необходимым условием обучения языкам в техническом вузе является учёт специфики деятельности студенческого контингента, включение профессионального и когнитивного аспектов². Для студентов технического вуза изучение профессионального русского языка — это не только средство овладения будущей специальностью, но и возможность осуществлять компетентное профессионально-ориентированное общение, что позволит легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Такими широкими возможностями обладает дисциплина **профессиональный русский язык**, содержание которой направлено на формирование лингвопрофессиональной компетентности, интегрирующей общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества специалиста. Модель обучения включает формирование переводческой готовности. Обучение ведётся в процессе работы над текстами специальной направленности.

Одной из особенностей современного образовательного процесса является его технологичность. «Меняется не только содержание педагогической и учебной деятельности, но и происходят существенные преоб-

разования в структурах учебной информации и формах её передачи для усвоения студентами»³. Исходным принципом построения программ нового поколения следует признать принцип коммуникативной значимости, предполагающий определённый сдвиг в приоритетах языкового материала. Прагматико-лингвистическое содержание, позволяющее создавать необходимые условия для осуществления профессиональной коммуникации, нашло свое отражение при составлении учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) **профессиональный русский язык** для студентов, изучающих нефтегазовое дело⁴.

УМКД включает учебную программу дисциплины (syllabus), содержание активного раздаточного материала, планы практических занятий, методические рекомендации, глоссарий, учебно-практические материалы для самостоятельной работы, контрольно-измерительные средства.

Модуль состоит из познавательной и учебно-профессиональной частей. Познавательная часть формирует теоретические знания дисциплины (темы), а учебно-профессиональная часть — овладение навыками и умениями на основе познавательной части.

Модули представляют собой целостные автономные структуры. Структура модулей предусматривает синтез теоретического, предметно-тематического и практического компонентов. Теоретический компонент предусматривает изложение общих вопросов теории. Предметно-тематический компонент имеет целью на материале современных аутентичных текстов научно-технической направленности сообщить студентам необходимый минимум терминологической лексики в пределах учебной программы. Цель практического компонента — развитие умений и навыков на базе активного владения специальной и научно-технической терминологией. Модули отражают элементы содержания и системы обучения русскому техническому языку и служат научно-методической базой организации познавательной деятельности студентов в рамках данной предметной области. В структуру модуля входит лексико-грамматический материал, текстовый материал, методические рекомендации. Учебный материал представлен в 14 модулях. 1. Стилистические особенности научно-технических текстов. 2. Структура и оформление научно-технических текстов. 3. Виды научно-технических документов. 4. Особенности лексики научной и технической литературы. 5. Использование научно-технической терминологии. 6. Техническая лексикография. 7. Грамматические особенности научно-технических текстов. 8. Культура научной и профессиональной речи. 9. Нормативные особенности профессиональной речи. 10. Коммуникативные особенности устной и письменной речи. 11. Этические особенности устной и письменной речи. 12. Особенности перевода научно-технической литературы. 13. Техника перевода. 14. Практикум по переводу, тренинги.

Цель первого модуля — формирование у студентов, изучающих нефтегазовое дело, представлений об экстралингвистических особенностях

научно-технического подстиля и научно-технического текста. Во втором модуле подробно рассматриваются аспектная структура, формальные признаки, виды и способы представления информации в научно-техническом тексте. Третий модуль знакомит студентов с видами научно-технических документов: структурой патента, характеристикой промышленной рекламы, особенностями технической инструкции, технического описания. Цель четвёртого модуля — дать системные представления об особенностях лексики научно-технического текста, сформировать навык работы с терминологическими словарями, научить правильно формулировать научные дефиниции. В пятом модуле изложены системные представления о правилах образования и использования терминов. Студенты учатся определять значение термина исходя из способа его образования, получают информацию о ядре терминологии нефтедобычи. Шестой модуль нацелен на формирование навыков работы с терминологическими словарями. В восьмом даются системные представления о языковых особенностях научно-технических текстов. Восьмой, девятый, десятый и одиннадцатый модули представляют собой блок, в котором раскрывается содержание понятия **профессиональное общение специалистов**, составляющие понятия **культура профессиональной речи**, обозначаются компетенции, необходимые для успешного профессионально общения, характеризуется понятие **специальный язык**, рассматриваются нормативные, коммуникативные и этические особенности профессиональной устной и письменной речи. Обучению основам технического перевода посвящены три модуля: двенадцатый, тринадцатый и четырнадцатый. Модуль 12 (**Особенности перевода научно-технической литературы**) имеет целью рассмотрение основного теоретического материала и формирование отдельных базовых переводческих умений и навыков с применением интенсивных методов и приемов обучения. Модуль 13 (**Техника перевода**) нацелен на формирование комплексных переводческих умений и навыков на основе учебных текстов. Четырнадцатый модуль (**Практикум по переводу, тренинги**) предусматривает совершенствование полученных умений и навыков.

Основной дидактической единицей при обучении русскому техническому языку является специальный текст. Текстовый материал носит познавательный-развивающий характер, отражает специфику учебной, научно-популярной и специальной литературы. Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения. Исходным пунктом осуществления этого принципа является такая организация учебного процесса, при которой студент поставлен перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы. Это обуславливает включение в модули проектных заданий, которые позволяют интегрировать знания студентов из разных областей

наук при решении той или иной проблемы. Модули отличаются специфическим подбором и необычной компоновкой языкового материала, ориентированной на язык специальности студентов, что обеспечивает воздействие на интеллект через интенсивную языковую деятельность. При формировании интеллектуальных умений акцент делается на работу с информацией, с текстом: определять главную мысль, выделять смысловые части, основную и дополнительную информацию, критически осмысливать получаемую информацию, делать выводы, аргументировать тезисы, используя иллюстративный материал.

Так, например, при изучении модуля **Стилистические особенности научно-технических текстов** студентам-нефтяникам предлагаются следующие задания:

Задание 1. Прочитайте научно-технические тексты, объединенные общей темой. Определите их особенности. Назовите предмет описания и свойства, которые ему приписываются. (Предлагаются тексты, объединённые темой «Долото буровое»)

Задание 2. Проверьте себя, понимаете ли вы значение следующих слов.

Разрушение, классификация, назначение, воздействие, скольжение, комбинация, корпус, износостойкость, лопасть, напор, перепад, удаление, обрушение, смесь, арматура

Задание 3. Выделите в текстах задания 1 отглагольные существительные с суффиксами -ни(е), -ани(е), обозначающие термины. Распределите их по 3 группам, продолжив заполнение таблицы.

действия	состояние	результат действия
изготовление	сопротивление	оборудование

Задание 4. Выделите в текстах задания 1 отглагольные существительные с суффиксом -к(а), обозначающие термины. Распределите их по 2 группам, продолжив заполнение таблицы.

орудие действия	результат действия
шарошка	промывка

Задание 5. Выпишите из текстов терминологические сочетания (прилагательное + существительное).

Задание 6. Выпишите из текстов термины сложные и сложносокращенные слова.

Задание 7. Прочитайте существительные со значением свойства, распределите данные существительные по семантическим подгруппам.

Износостойкость, твёрдость, прочность, теплопроводность, стойкость, разновидность, эффективность

цвет и другие оптические свойства	форма	состав, структура	количественные признаки
яркость	шаровидность	зернистость	протяженность

Задание 8. Прочитайте предложения, найдите в них синонимичные слова и словосочетания.

Долото буровое, как правило, закрепляют в конце бурильной колонны, которая передаёт ему осевое и окружное усилие, создаваемое буровой установкой. Совершенствование долота бурового осуществляется в направлении улучшения их конструкций. Шарошечное долото буровое, или колонковая бурильная головка, состоит из одной, двух, трёх и более конических, сферических или цилиндрических шарошек. По назначению различают 3 класса долот буровых: для сплошного бурения (разрушение породы по всему забою скважины), для колонкового бурения (разрушение породы по кольцу у стенок скважины с оставлением в её центральной части керна) и для специальных целей (разбуривание цемента в колонне труб, расширение скважины и др.).

Задание 9. Найдите в текстах и запишите предложения со значением классификации. Назовите признак, лежащий в основе классификации (по виду, по форме, по составу, по строению, по структуре, по цвету, по размерам, по происхождению, по функции, по назначению).

Выход в содержательном плане на интеграционный уровень способствует успешному овладению учебно-профессиональной сферой общения, которая является ведущей при обучении русскому техническому языку. Стратегия обучения заключается также в том, что студенты не только овладевают языком, но и самостоятельно оценивают свои успехи. Использование инновационных методических технологий даёт неограниченные возможности для применения на занятиях новейших технических средств и компьютерной техники. Принципы разработки и использования УМКД позволяют расширить адресность, использовать вариативность, индивидуализировать обучение.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Можяева О. И.* Об опыте внедрения критериального оценивания в Назарбаев Интеллектуальных школах. // Педагогический диалог. 2014. №2 (8). С. 6–20.

² *Авдеева И. Б.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. С. 6.

³ *Насырова Э. Ф.* Модульное обучение студентов университета в системе кредитно-зачётных единиц // Вестн. ТГПУ. Вып. 6 (108). 2011. С. 18–20.

⁴ *Адскова Т. П., Павлова Т. В.* Технический русский язык: учебно-методический комплекс дисциплины (для специальностей 05070600 — Геология и разведка месторождений полезных ископаемых). Алматы: КазНТУ имени К. И. Сатпаева, 2010. 137 с.

Adskova T.P.

FROM THE PRACTICE WORKING ON LEARNING MATERIALS FOR TEACHING RFL IN THE TECHNICAL UNIVERSITY

The article is devoted to the role of communication competence in language training of future engineers and presents a conception of learning materials for Russian language teaching as a second for students in the technical university. Basic principles of building learning materials are the ones of communicative-cognitive importance, competence-oriented technologies, technologies of credit-module building, text oriented technologies.

Keywords: communicative competence, communicative importance, pragmatical-linguistic content, modular education, module, special text.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВЗРОСЛОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ И ИХ УЧЕТ ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ (А1–В1) ЦЕНТРА РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛОНДОНЕ

В статье рассматриваются некоторые психологические аспекты преподавания русского языка взрослым в Великобритании, анализируется опыт работы по созданию учебного пособия для начинающих (А1–В1) с учётом национальной и возрастной специфики аудитории и использованные в нём средства повышения эффективности и индивидуализации обучения.

Ключевые слова: психологические аспекты обучения взрослых иностранному языку, учебное пособие, повышение эффективности обучения, преподавание вне языковой среды, индивидуализация обучения

Одной из главных задач, стоявших перед авторами **Учебного пособия для начинающих Центра русского языка в Лондоне**, было определить специфику аудитории, которой адресуется это пособие, учесть негативный и позитивный опыт работы с использованием уже имеющихся и широко применяемых в вузах и на языковых курсах Великобритании учебников и постараться применить эти знания для создания структуры и системы работы, способствующей снятию психологических барьеров и повышению эффективности процесса обучения.

В настоящее время в Великобритании всё большее число взрослых людей стремится получить дополнительное, и в том числе языковое, образование. Среди причин, приводящих взрослых людей на курсы русского языка, можно назвать профессиональные интересы, требования работы, желание путешествовать, семейные обстоятельства, стремление продолжить изучение языка, начатое когда-то в прошлом в школе или университете. Большую роль играет также традиционный интерес к российской истории, культуре и политике. И хотя среди приходящих на языковые курсы людей подавляющее большинство сегодня составляют те, кому за 30, основная масса изданных на Западе и используемых в Великобритании учебных пособий по-прежнему ориентирована на школьников и студентов.

Как известно, преподавание иностранного языка взрослым во многом отличается от преподавания в школьной или студенческой аудитории и требует для своей успешной реализации как учёта специфических психологических особенностей обучения взрослых, так и правильного выбора научно-обоснованной методики этого обучения.

Изучением взрослого человека и закономерностей его обучения занимается наука андрагогика, начало которой в 70-х годах двадцатого века положили труды М. Ноулза, Р. Смита, П. Джарвиса, С. М. Змеева и др.

Среди основных педагогических принципов в организации обучения взрослых, выделяемых учёными-андрагогами, можно назвать «приоритет самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; индивидуализацию; опору на опыт; гибкость в формировании программ обучения; практическую направленность обучения. При этом преподаватель должен быть экспертом, соавтором, наставником, консультантом, вдохновителем, источником знаний»¹.

Взрослая аудитория, как правило, является более пёстрой и разнообразной, чем группа школьников или студентов, и во время занятия преподавателю приходится одновременно адресоваться к людям, имеющим самый разный жизненный опыт: опыт предыдущего обучения, возрастные особенности, семейное положение и интересы.

К этому в условиях характерной для современной Европы свободной миграции добавляется вариативность национальная, социальная, языковая, а также существенные различия в лингвистической компетенции учащихся, когда в одной группе могут оказаться как люди, владеющие несколькими иностранными языками, так и те, кто не изучал даже грамматику своего родного языка. Большие различия наблюдаются также в характере и уровне мотиваций и **языковых ожиданий** учащихся.

С учётом этого многообразия перед создателями учебника стояла задача сделать учебный процесс одновременно доступным и интересным для всех, не поступаясь при этом сознательной грамматической компонентой обучения и нейтрализуя по возможности уже имеющийся у некоторых учащихся негативный опыт изучения русского языка.

Кроме того, для успешной реализации межкультурной коммуникации, т. е. «взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным структурам»², необходимо было принять во внимание некоторые особенности английского национального характера: определенную эмоциональную закрытость, психологическое отторжение слишком личных вопросов, существование тем-табу, которые традиционно не принято обсуждать с посторонними людьми.

Ещё одним важным моментом, который оказывает влияние на формирование **межкультурной компетенции** взрослых учащихся и соответственно должен быть учтён в учебнике при отборе и презентации информации страноведческого характера, является характерное для британского менталитета сочетание интереса к русской и советской истории, политике и культуре — и одновременно наличие большого количества стереотипов, предубеждений и трудностей в понимании и принятии этой культуры. Устоявшиеся мнения, особенно часто встречающиеся

у представителей старшего поколения, с помощью учебника могут быть обыграны и сознательно использованы преподавателем для инициирования дискуссии.

Как известно, использование дискуссионных методов является важным рычагом в повышении эффективности обучения во взрослой аудитории. Во всех главах Учебного пособия имеются своеобразные **упражнения-провокации**, вызывающие и активизирующие желание учащихся высказать своё мнение и принять участие в обсуждении предложенной темы. Очень важно при проведении дискуссии избегать высокомерно-покровительственного отношения к учащимся, помнить, что у многих из них уже сформирована определённая точка зрения и быть готовым к тому, чтобы вести аргументированный разговор на равных. Преподаватель «должен быть достаточно открытым, чтобы учиться у группы и... вместе с участниками открывать что-то новое»³.

Устранению психологических барьеров, созданию комфортной, неформальной атмосферы на уроке способствуют юмор, определённая доля самоиронии и самопародии, игра со стереотипами, заложенные в текстах, диалогах и упражнениях учебника и помогающие избежать излишней назидательности.

Положенный в основу Учебного пособия когнитивно-коммуникативный метод и принципы обучения через познание, осмысление и понимание системы языка также могут вступать в некоторое противоречие с практикуемой в школах Великобритании системой преподавания иностранных языков на основе имитации и репродукции языковых моделей. В силу этого сознательный подход к изучению грамматики, переход от понимания к практике и апелляция к языковому опыту студентов сочетаются в Учебном пособии со стремлением к простой подаче грамматического материала, к определённой грамматической **облегчённости** объяснений, сознательной минимизации предлагаемых для обязательного изучения исключений и правил и отбора форм с учётом возможностей их практического применения.

Одновременно с этим возрастает роль преподавателя, который, исходя из языковых возможностей и интересов той или иной группы студентов, может индивидуализировать и расширить предлагаемый для изучения грамматический материал, используя таблицы и информацию, содержащиеся в приложении к учебнику.

При всей вариативности и многообразии типов заданий, представленных в Учебном пособии, большое значение приобретает **наличие определённой устойчивой структуры** внутри каждого урока: введение лексико-грамматических тем через диалоги; переход от наблюдения к грамматическому комментарию и объяснению на английском языке; упражнения на активизацию, закрепление и вывод в речь; наличие нескольких микротекстов; расширенные диалоги с элементами разго-

ворного стиля, частично заменяющие отсутствующую языковую среду; цитаты из русской литературы; страноведческие тексты, обратные переводы, используемые для контроля изученного материала. Большое структурообразующее значение имеет также сквозной сюжетный рассказ, очередной эпизод которого появляется в конце каждой главы учебника и служит как для снятия психологического напряжения, так и для повторения изученного в уроке лексико-грамматического материала и плавного перехода к грамматике следующего урока.

Созданию у студентов ощущения лёгкости в понимании и применении изученных тем способствует логика подачи материала, наличие определённых упражнений-связок, служащих для плавного перехода от одной темы к другой, а также определённая цикличность, возвращение к уже изученным темам или на новом уровне, или с добавлением новых элементов лексики и грамматики, что служит одновременно целям повторения, закрепления и контроля. Этой же задаче может служить поэтапное введение грамматической темы, отказ от слишком длинных грамматических комментариев, сознательное деление некоторых тем на подтемы, как, например, в случае с глаголами движения. Одновременно сознательно допускается своеобразное **опережение** (появление некоторых грамматических форм в текстах, диалогах и даже упражнениях), которое имитирует отсутствующую языковую среду, даёт возможности для наблюдения, привыкания и — при желании или необходимости — предварительного обсуждения и понимания, что в свою очередь активизирует мыслительную деятельность и делает учащихся не пассивными объектами процесса обучения, а его полноправными участниками.

В условиях характерного для языковых курсов отсутствия формального экзамена особое значение для повышения мотивации обучения имеет его практическая направленность, выход в речь, демонстрация практических возможностей применения изученного грамматического и лексического материала. Очень важно поддерживать у учащихся ощущение непрерывного прогресса, показать им, как много они уже могут понять и сказать, и при этом настоять и убедить их в том, что главная задача — не просто говорить, но говорить правильно. В учебнике этому служат постоянные отсылки к ранее изученному, предваряющие замечания типа *это вы будете изучать в уроке №...*, и упражнения на обратный перевод, и непрерывно развивающийся и усложняющийся сюжет сквозного рассказа. Использование цитат из русской классики также способствует повышению положительной мотивации учащихся и поддержанию у них ощущения того, что они изучают **настоящий, взрослый язык**.

Как говорилось выше, большое значение для повышения эффективности обучения взрослых имеет личностный принцип, индивидуализация обучения, возможность для каждого найти что-то близкое и интересное.

В рамках учебного пособия этому способствует как разнообразие тематики упражнений, микротекстов и особенно диалогов, персонажи которых ничем не объединены и представляют собой людей разных возрастных и социальных групп, так и наличие своеобразных **боковых ответвлений, открытых выходов**, используемых как в грамматических, так и в страноведческих темах. Такие **открытые выходы** намечают определённую тему и предоставляют преподавателю возможность для её расширения и углубления в зависимости от возможностей и интереса учащихся. Так, например, при работе над поэтическими цитатами-иллюстрациями к изучаемой грамматической теме можно ограничиться краткой цитатой, прочесть и прокомментировать всё стихотворение или сделать его отправным пунктом для разговора о поэте.

В целом можно сказать, что при создании учебного пособия ориентация на национальную и возрастную специфику, сочетание принципов сознательно- коммуникативного метода с элементами современных интенсивных методик обучения, учёт разнообразия интересов, мотиваций и лингвистического опыта взрослых учащихся помогают снять многие психологические барьеры в усвоении русского языка, успешно сформировать межкультурную компетенцию и повысить эффективность обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ефимова Р. М.* Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс]. [Пятигорск, 2008]. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/III/uch_2008_III_00039.pdf (дата обращения: 20.11.2014).

² *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М.: Индрик, 2005. С. 26.

³ *Фопель К.* Психологические принципы обучения взрослых. М.: Генезис, 2010. С. 244.

Adyan V. S.

SOME SPECIAL PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN IN AN ADULT ENGLISH-LANGUAGE ENVIRONMENT, AND HOW THEY HAVE BEEN TREATED IN A TEXT BOOK FOR BEGINNERS (A1–B1), CREATED AT THE RUSSIAN LANGUAGE CENTRE IN LONDON

The article considers the psychological aspects of teaching Russian as a foreign language to adults in the UK. It analyses the experience of creating a text book for beginners (A1–B1), taking into account the nationalities and age range of the students. The article also examines ways in which the techniques used in the text book increase the effectiveness and individualisation of study.

Keywords: psychological aspects of teaching a foreign language to adults, course book, increase in effectiveness of study, teaching outside the language environment, individualisation of study.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОН-ЛАЙН КУРСЫ)

В статье рассматриваются новые направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку: социальные сервисы, веб-приложения, массовые открытые он-лайн курсы и др. Выявляются основные их характеристики, раскрываются проблемы, связанные с использованием массовых открытых он-лайн курсов в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, массовые открытые он-лайн курсы, социальные сети, компьютерные технологии, Интернет, электронный учебник

Компьютерные технологии быстро развиваются, появляются новые средства хранения и передачи информации, организации коммуникации. Это могут быть новые виды социальных сервисов, новые средства создания упражнений (authoring system), новые средства создания мультимедийных учебных материалов и др. В научно-методической литературе описаны различные способы использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в практике преподавания иностранных языков¹. Выделяется несколько направлений использования современных ИКТ современными преподавателем на уроке иностранного языка: уметь выбирать и адаптировать существующие ресурсы Интернета; применять ресурсы Интернета для создания тренировочных или творческих заданий, в том числе веб-проектов; использовать современные электронные средства для организации межкультурной коммуникации; наконец, создавать собственные учебные материалы на основе программных средств Интернета с учетом уровня языка и интересов учащихся. Стоит отметить также появление новых электронных учебных материалов, которые рассчитаны для использования с помощью средств мобильной связи.

Процесс преподавания русского языка как иностранного пока слабо обеспечен современными компьютерными дидактическими материалами. Преподавателями языка электронные учебники и другие электронные материалы по ряду причин (традиции преподавания, отсутствие стимулов для использования новых технологий, устаревшие программы обучения) используются редко. Все современные средства, которые используются технологиями Веб 2.0, в том числе и социальные сети, обладают несколькими общими чертами, обеспечивающими взаимодействие с пользователями. Для организации обучения есть возможность исполь-

зовать любую, уже действующую, социальную сеть (например, Facebook, ВКонтакте). Широкое распространение социальные сети получили благодаря соответствующим Интернет-сервисам, поддерживающим различные форматы межпользовательской коммуникации и получения информации. Участники образовательного процесса могут общаться на одной программной платформе, совместно создавать учебную базу данных, обмениваться идеями, контролировать учебный процесс, получать помощь друг от друга.

В качестве примера можно рассмотреть лингводидактический потенциал социальных сетей Facebook и Youtube. Под термином социальная сеть понимают интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общими интересами. Социальная сеть — это особая структура социальных объектов (людей или организаций), между которыми устанавливаются социальные связи, взаимоотношения. С помощью социальной сети все участники образовательного процесса смогут общаться, совместно создавать учебную базу данных, обмениваться идеями, контролировать учебный процесс и т. д. Социальная сеть предоставляет ряд возможностей, которыми не обладают другие сервисы Интернета, например: создавать тематические сообщества (страницы в Facebook) разных типов; публиковать материалы (текстовые, аудиовизуальные), необходимые для работы с учащимися, в том числе и для их открытого комментирования и обсуждения в сообществе; поддерживать создание постоянных ссылок на другие ресурсы.

Социальный сервис «Вики», под которым понимается вид сервиса Веб 2.0, позволяет одному человеку или группе людей создавать и размещать свои материалы в сети Интернет. Для социального сервиса «Вики» характерны следующие особенности: публичность и открытость, нелинейность, возможность вносить изменения в опубликованный материал, работать над текстом индивидуально или в группе, интерактивность, автономность в работе и размещении материала. Технология Вики — это особым образом организованная веб-страница, которая позволяет создавать и редактировать любое количество связанных друг с другом веб-страниц, которые размещаются в Интернете. Такая технология ориентирована в основном на коллективное создание информационного ресурса. Существенной особенностью любой вики-системы является сохранение всех предыдущих версий каждой страницы. Это позволяет, сравнивая версии текстов, определять вклад каждого участника или автора текста или возвращаться к предыдущим версиям. В научно-методической литературе описаны различные способы использования данной технологии в обучении языкам².

Большой интерес методистов вызывают учебники, построенные на основе технологий мультимедиа. Все чаще электронные учебники являются

составной частью учебных комплексов по русскому языку, включающие поддержку ресурсами Интернета, т. е. становятся сетевыми образовательными продуктами. В последние годы стали развиваться технологии создания веб-приложений к учебникам. Под веб-приложением к учебнику понимается ресурс в Интернете, который ставит задачу включения дополнительных учебных материалов (тексты для чтения, аудиозаписи, видеозаписи, словари, методические рекомендации и др.). Все чаще учебники русского языка имеют в настоящее время веб-приложение в Интернете³. Эти новые компьютерные средства обучения приходят на замену традиционным учебным комплексам, состоящим из ряда книг (книга для преподавателя, сборник упражнений, учебный словарь, рабочая тетрадь и др.). Такой ресурс обычно организуется как специальная веб-страница с рядом специфических функций. Современные компьютерные технологии позволяют представить учебную книгу (основной учебник) как материал для организации прежде аудиторной учебной деятельности под руководством преподавателя, веб-приложение при этом рассчитано на организацию самостоятельной работы. С его помощью, во-первых, ставится задача обеспечения учащегося дополнительной аудиовизуальной информацией, во-вторых, организуется общение с носителями языка, в-третьих, обеспечивается вариативность и индивидуализация обучения.

Нами были проанализированы с точки зрения структуры и выполняемых функций ряд учебников русского языка как иностранного, имеющие веб-приложения. Большинство рассмотренных учебников включает: аудиотексты или подкаст с комментариями преподавателя и методическими рекомендациями; озвученные диалоги учебника, связанные с отдельными разделами печатного учебника; видеозаписи песен, фрагментов кинофильмов; тренировочные упражнения с автоматической проверкой ответа учащегося; тестовые задания; прописи для обучения технике письма; электронные диктанты с автоматической проверкой орфографии текста; наглядные материалы — иллюстрации, фотографии, карты; электронный словарь ко всем урокам учебника; гиперссылки на дополнительные ресурсы Интернета, социальные сети.

Сегодня одной из важных мировых тенденций в сфере образования являются МООК — массовые открытые он-лайн курсы (русск. МООК, англ. Massive Open Online Course). Они предназначены широкому кругу учащихся для бесплатного доступа через Интернет. МООК — особый тип образовательного интернет ресурса, предполагающий участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы. Курс обычно проводится, как правило, только он-лайн, при этом возможны как синхронные (например, вебинары), так и асинхронные (например, форумы) возможности получения и передачи информации. Образовательные он-лайн платформы для демонстрации МООК создают специальные компании-провайдеры, специализирую-

щиеся на предоставлении образовательных услуг и образовательного контента (Coursera, Udacity, edX и др.) в сотрудничестве с учебными заведениями. В системе российского электронного образования также функционирует несколько образовательных платформ, например, «Универсарий», «UNIWEB» и др.

Обычно выделяют следующие преимущества такого электронного обучения: курсы МООК могут быть совместимы с различными компьютерными системами, ресурсами и инструментами Интернета, доступны в течение определенного времени везде, где есть Интернет, их создание облегчено существующими программными средствами (форум, вебинар, видеолекция, электронная почта, презентация, подкасты, блоги, вики-технологии). Все эти средства и технологии уже используются в обучении языкам, существует методика их использования в учебном процессе. В системе МООК эти средства и технологии функционируют в рамках одной образовательной платформы для решения определенной учебной задачи. МООК обеспечивают взаимодействие слушателей не только с преподавателями, но и учащихся между собой, часто ориентированы на межпредметные связи и решение практических задач. Среди других преимуществ называются также следующие: организация и проведение онлайн-уроков обходится гораздо дешевле, поскольку один преподаватель может обучать сотни и даже тысячи студентов; к созданию курсов привлекаются ведущие преподаватели из лучших университетов мира; такие уроки дают учащимся возможность выбирать скорость изучения материала, работать в привычном темпе, возвращаться к пройденному материалу, что обеспечивается поэтапным изучением материала с постоянной проверкой; значительное место в обучении играет взаимодействие пользователей, они общаются с помощью различных средств электронной коммуникации. Все это делается в дистанционных курсах по обучению языкам, но есть существенные различия в технологии организации учебного взаимодействия. В системах МООК учебное взаимодействие ориентировано на большие группы учащихся, минимизировано индивидуальное взаимодействие преподавателя со слушателями.

Опыт использования МООК выявил также их типичные недостатки: значительное количество слушателей не завершает курс; у слушателей нет реальной возможности общаться в режиме реального времени с преподавателем, который ведет курс; наблюдаются различия в уровне подготовки студентов, языке, культуре, мотивах изучения курса, что делает взаимное оценивание работ не очень эффективным; программа демонстрации курса по универсальной схеме (расписанию) оказывается не всегда удобной для слушателей, живущих в разных регионах с разными традициями обучения и получения образования ⁴.

Одним из самых сложных моментов создания МООК является разработка критериев оценки и типов контроля. Так, например, заданиями

на оценку считаются задания типа: эссе/кейс/открытые задания/ проекты, которые предполагают самостоятельную работу слушателя, написание ответа в свободной форме и последующую загрузку работы в систему. В курсы могут быть включены разного рода практические задания для самопроверки, а также тренировочные задания и игры, тесты, вопросы для проверки понимания лекции и т. п. Часто используется, как уже отмечалось, и особый режим контроля — это взаимная проверка и самопроверка задания самими слушателями.

Создание курсов в системе MOOC для обучения языкам имеет свою специфику, связанную с особенностями и закономерностями формирования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности. Наиболее перспективным на сегодняшний день представляется создание лекционных курсов, посвященных различным аспектам методики преподавания русского языка. Использование MOOC в обучении практическому владению иностранным языком требует других методических решений в силу специфики предмета «иностраный язык». В Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина создаются в последнее время на базе образовательных платформ «Универсариум» и «Uniweb» различные учебные материалы по русскому языку как иностранному, ориентированные на систему повышения квалификации преподавателей. Так, например, в сентябре 2014 г. на платформе Универсариум был представлен курс по методике преподавания РКИ (курс включает видеолекции, вебинары, форумы и др.). Длительность курса — 8 недель. Объем курса примерно соответствует двухнедельному семинару повышения квалификации преподавателей на 72 часа. Курс состоит из отдельных модулей, посвященных важным темам в теории и практике преподавания РКИ. На данный курс на основе платформы «Универсариум» записалось более двух тысяч слушателей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.

² *Сысоев В. П.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: URSS, 2013. С. 162–182.

³ *Абрамова С. В., Азимов Э. Г.* Современные американские учебники по РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 2. С. 32–41.

⁴ *Азимов Э. Г.* Массовые открытые он-лайн курсы в системе современного образования // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 6. С. 45–52.

Azimov E. G

NEW TRENDS IN USING ICT FOR TEACHING RFL: SOCIAL NETWORKS, MOOC

The article considers different types of ICT, and analyzes advantages and problems in using on-line courses: social networks, digital text books, MOOC. The special attention is given to the problems concerning using MOOCs resources and tools in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, MOOC, computer technologies, Internet, social network, digital textbook.

ФИЛОСОФИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

Технологии современного мира развиваются гигантскими шагами, резко меняя мир вокруг нас и нашу жизнь. Поколение студентов, пришедшее в современные вузы, не просто владеет компьютерной техникой, но практически живет и общается в интер-пространстве, имея мгновенный доступ к любой информации о любой стране. Современные технологии не только изменяют наши системы обмена информацией — они ускоряют темп жизни, формы и способы получения образования. Новое поколение студентов в меньшей степени ориентируется на общеобразовательные предметы, сосредоточивая усилия на достижении высокой профессиональной подготовки за время обучения в университете.

Ключевые слова: обучение профессиональному общению, модель.

Среди тенденций времени в зарубежных университетах нельзя не отметить уменьшение времени на языковые программы с одной стороны и профессионализацию обучения языку — с другой. Все большее количество студентов приходит в языковые группы с конкретными целями изучения языка для его использования в профессиональных целях. Эти группы студентов заинтересованы в интенсивных курсах, раннем обучении общепрофессиональному языку на материале деловых ситуаций. Сокращение времени обучения и ранняя профессиональная ориентация программ русского языка требуют пересмотра философии обучения профессиональной речи, программ обучения, необходимости создания нового поколения учебников для этой категории учащихся.

Существующие учебники, обучающие профессиональной речи, продолжают строиться по традиционной схеме и не могут быть использованы в зарубежных группах. Они рассчитаны на студентов, владеющих общелитературным языком в полном объеме, и обучают специфическим жанрам деловой переписки, реже — делового общения. Учебники общелитературного языка, с другой стороны, построены на бытовых ситуациях и литературных текстах, не обучая пластам лексики общелитературного языка, обслуживающим профессиональные сферы деятельности.

Общепринятая модель обучения профессиональному общению строится как обучение стилям на базе усвоенного литературного языка, которая сложилась на основе организационной структуры подготовительных и основных факультетов советского вуза (долгосрочного обучения), и строится следующим образом.

1. Обучение на подготовительном факультете.

Общелитературный язык + базовые конструкции научного стиля речи, необходимые для слушания лекций и чтения учебников по специальности и служащие основой для овладения языком специальности.

2. Обучение на основных факультетах.

Преподавание конструкций и узкопрофильной лексики как курс обучения языку будущей специальности.

3. Продвинутый этап.

Обучение жанрам деловой речи в профессиональной сфере.

Обучение жанрам преимущественно письменной формы делового общения существовало как форма надстройки на основном курсе обучения языку специальности, который в свою очередь базировался на хорошем знании русского литературного языка.

Материалы пособий по обучению профессиональному общению рассчитаны на студентов, хорошо владеющих русским литературным языком, и включают особенности языкового и композиционного оформления жанров делового общения. Структура подобных курсов и пособий, как правило, строится следующим образом.

1. Диалоги:
 - разговоры по телефону;
 - переговоры.
2. Письменная коммуникация:
 - деловая корреспонденция (письма, факсы, телеграммы);
 - контракты.
3. Монологические жанры:
 - презентация проекта, компании.

Даже курсы и пособия, позиционирующие себя как курсы начального делового общения, не выходят за рамки этой группы материалов.

Между тем, требования к программам в условиях зарубежного преподавания, характеризующиеся малым числом часов (интенсификацией обучения), ранней специализацией, контингентом слушателей, у которых отсутствует расширенная база общелитературного языка и владение общенаучной и экономической лексикой, делают абсолютно неприемлемыми как традиционную долгосрочную концепцию обучения деловой речи, так и учебники, базирующиеся на этой концепции.

В условиях зарубежного преподавания очевидна необходимость пересмотра самой философии обучения деловой речи, перехода от обучения деловому стилю речи (т. е. традиционному языку специальности) к обучению общению в деловых ситуациях. Такая философия обучения предполагает иное содержание курса, иные материалы и последовательность обучения. Целью обучения деловому общению становится выработка навыков общения в широком спектре ситуаций профессиональной сферы.

Новая модель обучения профессиональному общению строится на организационной структуре краткосрочного (по числу часов), интенсифицированного преподавания языков в зарубежных вузах как обучение общению в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью.

Модель двучастна:

- 1) первая составляющая обучения представляет собой сопроводительный курс к базовому начальному курсу, и затем — к основному курсу;
- 2) вторая составляющая, основной курс — обучение общению в профессиональных ситуациях.

В связи с интенсификацией обучения, которую предполагает подобная модель, краеугольным камнем успеха становится важнейший принцип: переход от индивидуализации обучения к индивидуализации изучения языка, перемещение к инициативе в изучении языка самих студентов, чему немало способствуют возможности Интернета и приложений айподов и айфонов.

Первая составляющая нацелена на накопление специальной терминологии и профессионального словаря начиная с нулевого этапа параллельно с базовым курсом, от простых к сложным предложениям и представляет собой параллельную с базовым, а затем — основным курсам систему работы: тексты для чтения, упражнения и задания к ним. Связь с преподавателем и контроль осуществляются через блоги и скайп.

Материалы для чтения вводятся начиная с нулевого уровня как самостоятельное чтение. Их структура полностью копирует конструкции базового основного курса. (от одно-двусловных названий статей и журналов до информационных статей). Цель этого курса — создание базового словаря в заданной области профессиональной деятельности.

Активизация словаря осуществляется в диалоге через аудирование, речевые выражения коммуникативных интенций основного курса.

Основными принципами параллельного курса являются:

- постоянное повторение, наращивание структур, развертывание текста параллельно грамматическим структурам основного курса;
- презентация лексики: от когнатов к непосредственно русской терминологии;
- полная координация между а) текстами для чтения, б) диалогами, в) грамматикой основного курса, позволяющая отрабатывать все три компонента одновременно.

Вторая составляющая (основной курс обучения) развивает навыки общения в ситуациях профессионального общения.

Основу отбора материала составляют исследования в области реального профессионального общения¹, определяющих три основных типа коммуникации:

- общение с сотрудниками в офисе (неформальное общение, обмен информацией, поручения, просьбы);
- общение между офисами (общение с начальниками-подчиненными и клиентами);
- общение между организациями (переговоры).

Эта составляющая включает в себя 3 фазы:

Первая фаза, переходная ступень от базового курса к основному курсу профессионального общения, представляет собой переходные уроки от основного курса, общение в офисе:

- неформальное общение на работе (расспросы о семье, о здоровье, комплименты, обмен новостями и т. д.);
- просьбы, поручения, запрос информации, напоминание, запрос совета/совет в условиях офиса (общение с сотрудниками, подчиненными и начальниками).

Формы обучения: диалоги, ситуации, симуляции, ролевые игры

Письменные формы: имейлы (напоминания, объявления, просьбы, поручения)

Материалы для чтения и аудирования: эпизоды сериалов, мемуары глав корпораций, работавших в России, новости экономики, базовые тексты описания финансовых операций, торговли, бизнеса ².

Новый материал:

- выражение интенций в деловом общении;
- межкультурная коммуникация (решение проблемных ситуаций, усвоение узусной формы выражения интенции);
- расширение словаря за счет специализированной лексики.

Вторая фаза вырабатывает навыки общения с клиентом, сотрудником, подчиненным, начальником и включает индивидуализацию изучения языка на материале чтения.

Отбор ситуаций: ежедневные ситуации деловой жизни человека (банк, заказ и предоставление услуг, заказ и доставка товара, и т. д.).

Формы обучения: диалоги как текст-модель, ситуации, ролевые игры, работа с интернетом, простейшие презентации

Материалы для чтения и аудирования: брошюры банков, компаний, каталоги, статьи журналов, Интернета, описание компаний, истории создания и развития бизнеса, новостные материалы экономики и бизнеса.

Новый материал:

- обучение речевым формулам и терминологии ежедневного делового общения с возможностью выхода в специализированные сферы общения;
- межкультурная коммуникация (решение проблемных ситуаций, усвоение узусной формы выражения интенции);
- расширение словаря за счет специализированной лексики.

Третья фаза вырабатывает навыки общения между организациями (жанры делового стиля речи).

Отбор ситуаций: переговоры, развернутые презентации, обсуждения.

Формы обучения: анализ, ролевые игры, проблемные ситуации, развернутые презентации.

Материалы для чтения и аудирования: диалог и текст как модель.

Специализированные сферы профессионального общения: специализированные тексты статей, книг, Интернета. Специализированные дискуссии (Интернет).

Новый материал: речевое выражение стратегий, специализированная лексика, языковое оформление жанров, межкультурная коммуникация.

Это фаза продвинутого этапа обучения, подводящая слушателей к уровням обучения профессиональному общению классической модели.

В докладе приводятся конкретные примеры материалов и заданий каждой из фаз обучения.

В основе новой философии обучения профессиональному общению лежит понимание новой реальности обучения в зарубежных вузах и приоритетности реальных ситуаций общения без переводчика в профессиональной сфере (например, такие важные документы как контракты в реальной жизни всегда переводятся профессиональными переводчиками с участием юристов).

В популярной сегодня модели обучения языку **я и мой мир** новая система обучения профессиональному общению прекрасно вписывается в часть **мой мир**, перенося центр внимания с **мира увлечений** на **мир работы** и таким образом позволяя преподавателю оставаться в рамках существующего курса.

Новая модель строится на движении от обучения общению в широком деловом контексте к постепенному сужению контекста и увеличению объема усвоения профессиональной терминологии, релевантной для общения. Такая модель позволяет в условиях зарубежного обучения языку ликвидировать пропасть между базовым курсом языка и языком специальности, существующую сегодня.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Bowman J. P., Targowski A. S. Modeling the communication process: The map is not the territory // The Journal of Business Communication. 1987. N 24 (4). P. 21–34; Terpstra V., David K. The cultural environment of international business (3rd ed.). Cincinnati: South-Western Publishing Company, 1991.*

² *Carmen Carney, Carlos Coria-Sanchez. Entre Socios: Espanol para el mundo professional. McGrawHill, Cincinnati: South-Western Publishing Company, 2011.*

Akishina T. E.

PHILOSOPHY OF TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION FOR RUSSIAN PROGRAMS ABROAD

The author argues that the format of Russian programs abroad requires changes in models of teaching professional communication, and offers a new approach changing the philosophy and sequence of teaching professional communication as well as a new model for such courses. The suggested model is based on the idea of teaching communication in a wide business context in the beginning through gradual narrowing of the context while increasing volume of professional terminology, relevant for communication.

Keywords: teaching professional communication, sequence, model.

ОБУЧЕНИЕ РКИ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ И ФИЛЬМОВ

В статье говорится о том, что при обучении русскому языку как иностранному вне естественной языковой среды, необходимо создать искусственную языковую среду. Для этого необходимо: применение коммуникативных методов, использование учебных, адаптированных и аутентичных текстов, диалогов, а также мультимедийных технологий. Просмотр художественного фильма на уроках РКИ, как один из видов мультимедийных технологий, направлен на обучение аудированию и практике разговорной речи.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, тексты, фильмы.

Если бы проводился конкурс среди языков, несомненно в номинациях «за красоту и мелодичность звучания», «за общечеловеческую ценность литературы, написанной на этом языке», «за возрастающий интерес к его изучению», русский язык занял бы первое место. Несмотря на то, что в 90-ые годы снизился масштаб изучения русского языка, за последние 5–6 лет, можно сказать во всех странах ближнего и дальнего зарубежья, интерес к его изучению возрос.

Существует разные подходы к изучению любого языка. Можно изучать язык в качестве родного, второго родного или в качестве иностранного. Изучение русского языка как родного или второго родного — это углубленное изучение его фонетики, лексики и фразеологии, орфоэпии, графики, словообразования, морфологии и синтаксиса. Но, когда речь идет об изучении русского языка как иностранного, грамматика, изучаемая здесь, — это грамматика, которая необходима для разговорной речи, для правильного понимания и построения фраз в условиях речевого общения. Сюда входят такие разделы грамматики, как падежи, глаголы совершенного и несовершенного вида, глаголы движения, причастия и деепричастия. Носители языка, для которых русский язык является родным или вторым родным, говорят «автоматически», не задумываясь и не осознавая при этом никаких грамматических правил языка. Но иностранцы, чтобы правильно говорить на русском, верно строить предложения, опираются на свои грамматические знания.

Главная цель обучения РКИ состоит в обучении свободному общению на русском языке. Достижение этой цели требует от преподавателя решения нескольких задач, главной из которых является обучение языковой системе, грамматике. Некоторые думают, что при изучении иностранного языка грамматика не так уж важна. Когда речь идет о русском языке, здесь без грамматики не обойтись, так как в любом словосоче-

тании или предложении на русском языке, грамматическая связь слов обязательна. Если на начальном этапе обучения не отрабатываются все грамматические явления, не устраняются грубые ошибки, чистота речи не доводится до определенной степени, то эти ошибки на следующих этапах уже трудно устранить. Следующей задачей является формирование у учащихся навыков речевой деятельности — это умение говорить, аудирование, чтение и письмо, соблюдение норм речевого этикета, например, кому можно говорить «привет», а кому «здравствуйте». Еще одной задачей является знакомство с русской культурой и понимание некоторых ее особенностей.

Важным составляющим при обучении русскому языку является работа с текстами, включающими грамматический материал, и коммуникативные диалоги с необходимой лексикой, которые помогут использовать их в реальной жизни, в повседневной речевой ситуации. Для закрепления уже изученной грамматики нужно использовать специально подготовленные тексты с интересным сюжетом, в которых применение этой грамматической темы встречается несколько раз. Когда учащиеся читают и учат такие тексты, их внимание переключается с грамматики на содержание, потому что им становится интересно. При такой работе закрепление грамматического материала происходит автоматически.

При обучении русскому языку как иностранному вне естественной языковой среды, необходимо создать искусственную языковую среду. Для этого необходимо: применение коммуникативных методов, использование учебных, адаптированных и аутентичных текстов, диалогов, а также мультимедийных технологий. Всё это должно привести к тому, что учащиеся могли говорить смело и уверенно в любой языковой среде.

Учебные тексты авторы создают для решения конкретных задач в процессе обучения. С их помощью можно учить языковой системе, можно знакомить с культурой, но они не учат общению, потому что не являются коммуникативными. Использование только учебных текстов является ошибочным. Адаптированные тексты — это авторские художественные тексты, можно сказать, тексты известных авторов, подстроенные под уровень владения языком, то есть упрощенные. Эти тексты готовят учащихся к общению в речевых ситуациях и к чтению неадаптированных текстов. Третий тип — это аутентичные тексты, созданные носителями языка в условиях естественного речевого общения. Они являются обязательными при обучении РКИ. Несмотря на то, что такие тексты бывают объемными и трудными в языковом понимании, работа с ними дает возможность овладеть изучаемым языком, речевым общением на этом языке.

Аудирование на уроках при изучении языка — это восприятие и понимание иноязычной речи на слух. Слушать можно песни, диалоги, аудиозаписи, видеofilьмы. Обучение аудированию на материале мульт-

типликационных фильмов, кратких смешных историй, художественных фильмов (аудирование звучащего «текста» с опорой на зрительный зал), является одним из видов мультимедийных технологий и считается эффективным методом при обучении любому иностранному языку.

В учебном процессе просмотр видеоматериала — это не только демонстрация краткой истории или фильма, это также аудиторная или самостоятельная работа учащихся, направленная на обучение практике разговорной речи и позволяющая повысить выразительность зрительно-слухового ряда с помощью инновационных технических средств. На уроках РКИ, когда иностранцы смотрят какой-нибудь мультфильм, краткую историю или художественный фильм, не все сразу становится понятным. Главным при просмотре является понимание не каждого слова, всего услышанного, а понимание смысла и идеи увиденного и умение передачи воспринимаемого после просмотра. Работа с фильмом делает урок более интересным, помогает речевому общению и повышает мотивацию учащихся, а также помогает преодолеть боязнь общения. После проведения уроков по просмотру фильма начинают активно говорить, общаться со своими одноклассниками даже те студенты, которые в начале не говорили, у которых была закомплексованность в общении на русском.

Учитель при выборе мультипликационного или художественного фильма, должен учитывать уровневые, возрастные и иные особенности учащихся. Лучше выбирать фильмы, отвечающие общим требованиям аудитории, вызывающие интерес у учащихся, отражающие актуальную действительность.

На начальном этапе обучения РКИ лучше выбирать мультфильмы, с небольшим текстовым материалом («Ежик в тумане», «38 попугаев»). Для облегчения понимания текста возможна опора на текст (предполагается предварительное чтение рассказа или повести, по которой поставлен мультфильм. Например «Дядя Федор, пес и кот», Э.Успенского, «Малыш и Карлсон» А. Линдгрена)¹.

Просмотр художественного фильма лучше провести в группе, где уровень владения не ниже А2. Работа с художественным фильмом, как и работа с аутентичным текстом, включает в себя три раздела: работа перед просмотром фильма, работа во время просмотра фильма, и работа после просмотра фильма. Главная цель работы перед просмотром фильма — создать мотив предлагаемого фильма, заинтересовать аудиторию. Можно назвать имя режиссера и главных героев, дату выхода фильма, поговорить о названии фильма. Так как наша задача обучение пониманию звучащего текста, обучение аудированию, то лучше было бы отказаться от субтитров, они могут отвлекать учащихся. Зрители иностранцы не будут вникать и пытаться понять то, что они увидели на экране, если будут смотреть художественный фильм с субтитрами. С точки зре-

ния коммуникативного подхода к изучению иностранному языку, перед просмотром не следует давать перевод незнакомой лексики или объяснять непонятные слова, потому что во время просмотра все равно забываешь их значения. Допускается повторный просмотр ключевой сцены в случае непонимания. Второй, самый важный этап, — это работа во время просмотра фильма, где студенты учатся пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд и выражают это понимание предложениями. Преподаватель может разделить фильм на несколько смысловых фрагментов или отрывков, что облегчит его понимание. После каждого фрагмента преподаватель останавливается и задает конкретные вопросы по просмотренному материалу. Студенты отвечают на эти вопросы или пересказывают увиденное. В группах с хорошим уровнем владения русским языком, чтобы не было утомительным, не нужно пересказывать увиденный фрагмент.

Третий этап — это работа после просмотра фильма. На этом последнем этапе можно использовать различные виды наглядности, разные игровые и письменные задания. Студенты рассказывают не фрагменты, а сюжет всего увиденного фильма. Для развития обучения письму, в конце урока студенты могут написать сочинение из 5–6 предложений, где выражают свое отношение к просмотренному фильму, к понравившемуся герою и каждый из них читает написанное. Работа с художественными фильмами на уроках русского языка как иностранного, не только доставляет удовольствие и радость, а также помогает учащимся в преодолении страха общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Курлова И. В. Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке. URL: <http://library.cie.ru/file.php>

Aliyeva G. A.

THE USE OF MOVIES AND TEXTS AT THE RFL LESSONS

The article is devoted to the study of Russian as a foreign language, and claims that in lack of natural environment there it is necessary to create an artificial language environment. For this reason it is important to use communicative methods, use of studying, adapted and listening texts, dialogues, as well as multimedia technologies. The use of movies at the lessons of Russian as a foreign language as a kind of multimedia technology, is directed to the study of listening and practice of speaking language.

Keywords: movies, multimedia, Russian as a foreign language.

К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПУШКИНА

В наше время бурные изменения в системе общественных отношений для активного общения людей разных национальностей требуют новых концепций в обучении любому иностранному языку. В соответствии с этим нам необходимо постоянно улучшать методику обучения русскому языку как иностранному и в этом процессе методического совершенствования язык Пушкина может сыграть определенную роль. Для зарубежных русистов «пушкинский текст» становится источником повышения мотивации обучения. В статье на примере перевода пушкинских произведений на монгольский язык показано, что стихи Пушкина служат одним из лучших приемов мотивации в обучении русскому языку для монгольских студентов.

Ключевые слова: обучение русскому языку, пушкинское произведение, русский язык как иностранный, монгольский язык, перевод.

Быстрые динамические изменения в системе общественных отношений в мире, переход от индустриального к информационно-технологическому обществу, в котором интеллектуальный диалог и общение занимают все более значимое место, требуют новых концепций и методики в обучении русскому языку и литературе. В соответствии с этим реформа обучения русскому языку как иностранному необходима особенно для тех стран, где происходит сильная системная перестройка социально-экономического, государственного устройства, например, таких, как Монголия. Кроме того, традиционные методики в обучении русскому языку и литературе на рубеже тысячелетий обнаружили в дидактическом отношении многие недостатки, в том числе и отсутствие единства концептуальных и методологических основ исследования таких социокультурно значимых процессов, как системный процесс обучения. Вопрос охватывает очень широкий круг аспектов. И поэтому при решении данной проблемы преподаватели русского языка и литературы нашей средней школы ищут пути для установления мотивации и усиления интереса к изучению русского языка в этот переходный период. В этом отношении язык Пушкина занимает значительное место и может сыграть определенную роль в процессах реформирования обучения русскому языку как иностранному и литературе.

Почему Пушкин для русистов зарубежья стал символом русской культуры, точкой отсчета духовной системы координат? Здесь, наверное, сыграла определенную роль личность поэта, который сумел сквозь все жизненные перипетии пронести стойкие жизнеутверждающие идеалы, остаться поэтом, развить свой дар, воспарить над всеми невзгода-

ми. Для русистов стало неожиданным отношение к Пушкину читателей зарубежья, которые высоко оценивали творчество поэта, но при этом с большим интересом относились к произведениям Толстого, Достоевского, Чехова. Пушкин как ярчайший выразитель европейского гуманизма и возрожденческого духа скорее всего не был востребован сознанием нерусских читателей, в котором все большую силу набирал страх перед производными ренессансных идей — индивидуализмом и отчужденностью. Однако для многих русистов, преподающих русский язык как иностранный в разных странах мира, именно ренессансная жизнеутверждающая сила человеческой природы, творческая энергия, способная возвысить человека до вечности, может быть, стали так необходимы для мотивации учащихся к изучению русского языка и литературы. Для зарубежных русистов «пушкинский текст» становится источником тем, приемов, аллюзий. Онтологическое познание почти тождественно освоению пушкинской картины мира. И вообще, процесс формирования научной картины мира представляет собой континуум последовательных переходов от наивной к научной картине мира, обуславливающей многомерность сознания носителя языка через художественный образ. Как раз в этом процессе сыграет существенно важную роль иностранный язык и литература. Как отмечает Л. А. Чижова, «литература и язык — разные продукты одного национального духа — духа нации, поэтому закономерно искать отражения тем классической русской литературы в грамматике и словаре русского языка, так как существуют некие общие закономерности, которые определены единством картины мира, воссозданной и в национальном языке, и в национальной литературе»¹. Это относится и к обучающимся русскому языку как иностранному.

Иностранный язык является одним из наиболее эффективных средств, помогающих формировать необходимые умения и навыки в глобализованном обществе. Это именно тот проводник, который помогает расширить понимание и овладение через изучаемый предмет как национальной, так и всемирной культурой. «Уже сам механизм процесса обучения и усвоения является по своей природе коммуникативным, так как предполагает как минимум двух участников»². В особенности это становится актуальным, когда происходит переориентация образования при обучении иностранным языкам со «знания центрического на культурообразное»³.

Вообще проблема взаимоотношения языка и культуры как объект комплексного исследования имеет исключительное значение. Особо отмечая характер взаимообуславливающей билатеральности между языком и культурой, следует заметить, что язык — это не некая гносеологическая абстракция, а конкретный лингво-культурологический феномен. Не только через родной, но и через иностранный язык и мировую литературу человек может осознавать окружающий мир более многосто-

ронне. В этом немаловажную роль играет и язык Пушкина — русский язык. Известный монгольский писатель Д. Нацагдорж перевел на монгольский многие пушкинские стихотворения и другие произведения русских классиков мировой величины, и при этом он, как писатель, учился у А. С. Пушкина многому. Его перевод может представлять интерес. К примеру, возьмем только первые три строфы стихотворения «Анчар» Александра Сергеевича Пушкина⁴:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. В пустыне чахлой и скупой, | 1. Хатанги хахь говийн цөлд |
| 2. На почве, зноем раскаленной | 2. Хайранга нурман хөрсөн дээр |
| 3. Анчар, как грозный часовой | 3. Харгис харуул мэт Анчар |
| 4. Стоит — один во всей вселенной. | 4. Хорвоод ганцаараа шиг зогсоно. |
| 5. Природа жаждущих степей | 5. Говийн ангамал түмэн бодис |
| 6. Его в день гнева породила, | 6. Хилэнт өдөр түүнийг төрүүлж, |
| 7. И зелень мертвую ветвей | 7. Мөчрийн үхэнги ногоон хийгээд |
| 8. И корни ядом напоила. | 8. Үндсийг хороор ундаалжээ. |
| 9. Яд каплет сквозь его кору, | 9. Үйснээс нь хор дусалж, |
| 10. К полудню растопясьот зною, | 10. Үдийн цаг халуунаа хайлна, |
| 11. И застывает ввечеру | 11. Үдшийн хор сая царцаж |
| 12. Густой прозрачною смолоу. | 12. Өтгөн, тунгалаг давирхай болно. |
| ... | ... |

Читая и изучая это стихотворение, как отмечает И. С. Грачева, «школьники отнюдь не склонны замыкать значение поэтического размышления А. С. Пушкина о свободе человека, представленного в „Анчаре“, узкими рамками николаевской эпохи. Однако методически важно, чтобы широта взгляда на содержание стихотворения, соответствующая масштабу мысли поэта, стала сознательной читательской установкой учащихся. Этому способствует вынесение в эпиграф к уроку слов любимого лицейского преподавателя Пушкина А. П. Куницына: „Все люди как нравственные существа между собою совершенно равны, ибо все имеют одинаковую природу, из которой проистекают общие права человечества“. Обращение к эпиграфу в процессе анализа стихотворения поможет учащимся понять мысль поэта о том, что „причиной социальной катастрофы и даже физического истребления человечества и природы является нарушение нравственного закона равенства человека человеку“⁵. Конечно, можно согласиться с этим мнением. А перевод настолько точен и хорош, что монгольским школьникам будет ясен символический, обобщенно-философский смысл стихотворения А. С. Пушкина, если они прочитают его на монгольском языке наизусть. И это стимулирует их глубже изучать русский язык и литературу.

Если преподавание школьных дисциплин организуется интегральным подходом к занятиям, и обучение иностранному языку идет параллельно во времени с соответствующими темами других предметов,

например, с изучением мировой литературы, то, несомненно, учение пробудит в детях желание заниматься добровольно, и у учащихся проявляется огромный интерес к иноязычному образованию. Следовательно, в итоге, оно приносит желательную пользу обществу. В этом, несомненно, большую роль играет литература, особенно, иностранная. Художественный текст поможет учащимся в формировании личности.

Практика преподавания показывает, что весьма эффективной является организация работы обучаемых над художественным текстом по модели читательской деятельности носителей языка в реальных условиях общения. Искусство, особенно литература, — это средство познания человеком других людей и самого себя и средство общения человека с другими людьми и самим собой. Следовательно, целью человека, направленной на текст, является не сам текст, а то, что стоит за ним. Если человек познает, что стоит за текстом, и, в конечном счете, поймет культуру гуманистического общения, культуру эстетического освоения действительности, то цель образования достигнута. Ведь в образовании самая главная цель — это формирование личности: развитие ее духовных сил, способностей понимать друг друга. «Человек духовный — не тот, кто что-то знает и умеет, а тот, кто обладает устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой познания, культурой мировоззрения»⁶. Чтобы достичь этой цели, человеку необходимо отказаться от стереотипного навыка и изменить некоторые устоявшиеся традиции, а также посмотреть на иноязычное образование в новом ракурсе развития человека в диалоге культур и принимать новые парадигмы, что изменило бы не только акценты, но и трактовку отдельных положений и базовых понятий, а также технологию формирования личности.

В заключение хочу сделать замечание о новой парадигме словами Е. И. Пассова: «Люди очень болезненно относятся к попыткам нарушить традиции. Особенно если традиции, привычки, предрассудки стали их личным опытом. Богатый личный опыт для учителя в формировании личности — не во всем положительное его качество. Главное — чем богат этот опыт, как он нажит: в результате усвоения традиционных истин или в результате сомнений, раздумий, разочарований, обретений. Поэтому задумаемся...»⁷. Это и дает нити к пути улучшения методики обучения русскому языку через произведения Пушкина.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Чижова Л. А. Менталитетные свойства русской языковой личности в зеркале словаря, грамматики и морфемной структуры слова (Понятие языковой личности и традиции ее изучения). URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_166.shtml

² Синев А. Д., Кофман Е. П. Культурологический аспект обучения иностранными языкам // Вестник Красноярского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». № 3. 2006. С. 194–197. URL: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0103694.pdf

³ *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999.

⁴ А. С. Пушкин, «Шүлгүүд», (1936–1999 онд монгол хэлнээ орчуулагдсан шүлгүүдийн эмхтгэл), Эмхтгэсэн П. Алтанцэцэг. Улаанбаатар, 1999. хх. 113–116.

⁵ *Грачева И. С.* Уроки русской словесности. Книга для учителей и учащихся. СПб., 1993 (Изучение стихотворения А. С. Пушкина «Анчар» в 8 классе. С. 96–106. URL: <http://eelmaa.narod.ru/urlit/materials/p5.html>)

⁶ *Пассов Е. И.* Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования // Мир русского слова. 2001. №1. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_207

⁷ Там же.

Puntsag Altantsetseg

LEARNING AND TEACHING RUSSIAN LANGUAGE THROUGH THE POETIC WORKS OF PUSHKIN

The author argues that under conditions of changing in the public relations system for more active communication among and between people of different nationalities, there is a need for new conceptual framework and methodological practice in learning and teaching in any foreign language. Accordingly, there is a dire need to constantly improve and enhance a teaching methodology of Russian as foreign language. With this regard, for foreign Russian linguists the Pushkin's textual language can play a certain enabling role in case of process of improving the technique of teaching Russian language. In this article, on example of the translation of Pushkin's poetic works into Mongolian language, it is shown that "Pushkin's verses" may serve as one of the best receptions of motivation in learning and teaching in Russian language for the Mongolian students.

Keywords: teaching and learning Russian, Pushkin's work, Russian as foreign language, translation.

ФИЛОСОФИЯ ГРАММАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье представляется проблема философского осмысления грамматики и грамматических правил русского языка в процессе его преподавания как иностранного. Основной целью статьи является представление наиболее эффективных методов преподавания РКИ, где грамматика объясняется через ментальные процессы, их философскую обусловленность и логические результаты. Усиление мотивации к изучению русского языка и культуры является одной из главных задач такого осмысления грамматического материала в преподавании РКИ.

Ключевые слова: грамматические категории, мотивация, грамматика, философия.

В предлагаемом сообщении будут освещены некоторые грамматические категории в связи с их ментальной обусловленностью. Теоретический материал в основе своей имеет общеизвестные теории, заложенные корифеями русского языкознания В. В. Виноградовым, Н. Ю. Шведовой и другими, теории и практики преподавания русского языка как иностранного, разработанные А. А. Акишиной, О. Е. Каган, И. В. Одиной, В. И. Шляховым, обращение к русскому менталитету Ю. Е. Прохоровым и И. А. Стерниним.

Основным источником для исследования послужил собственный теоретический и практический опыт преподавания русского языка: как иностранного в греческой аудитории, который, надеюсь, будет полезным и для коллег из других стран.

Увлекательность подачи грамматического материала представляется одной из основных целей. Одной из основных задач в этом случае является необходимость показать ментальную обусловленность русской грамматики, философскую составляющую грамматики преподаваемого языка. Аудитория слушателей для любого преподавателя русского языка делится на желающих получить филологическое образование и слушателей, изучающих «исключительно» русский язык. Но исключительно язык изучать невозможно, вместе с языком любой из нас познает культуру народа-носителя изучаемого языка, можно сказать философию познания мира этим народом.

Возможно, никогда не будет изобретено метода преподавания языка, который не включал бы в себя изучение грамматики. Если даже привести в пример функциональную грамматику, то и она не лишена понятий грамматических категорий, частей речи и прочих, в какой-то степени, очень утомительных элементов обязательного знания для изучающих язык.

В данном случае делается попытка через изучение грамматических категорий, представляемых на разных уровнях преподавания русского языка, указать не только на культурные особенности, но и на особенности ментальности сообщества носителей русского языка, сложившиеся веками.

Следствием оказывается обнаружение, в первую очередь, дополнительной мотивации в изучении русского языка, и это дает возможность учащимся задуматься над вопросами исторического и культурного развития Российского государства и русской нации, над вопросами становления философского знания, которое непосредственно связано с образом мыслей.

Граматику желательно представлять как целый мир, который может быть познаваем и осознаваем студентом. Одной из задач преподавателя является способность показать принципы связи языка и сложившейся ментальности нации для того, чтобы сделать занятие более интересным, насыщенным и мотивированным.

Данные принципы представления феноменов русской грамматики могут быть применимы как в аудитории филологов, так и среди слушателей далеко не гуманитарных специальностей: и тем и другим интересно познать и проникнуться ментальностью народа, мировоззренческими ощущениями и философскими постулатами.

Рассмотрению и анализу подвергаются все без исключения грамматические категории.

В качестве примера можно обратиться к *грамматической категории рода имени существительного*. Особый интерес, как в преподавании, так и в изучении русского языка представляет собой грамматическая категория рода, отражая многие процессы, в том числе и процессы становления ментальности и философии. Если обучающийся русскому языку сравнивает, например, европейские языки, он многое обнаружит. Почему употреблено слово «сравнивает»? Довольно известным фактом, особенно в Греции, является то, что учащийся, пришедший изучать русский язык, уже имеет опыт изучения какого-либо другого, в большинстве случаев, европейского языка. Причины, подталкивающие учащегося к выбору русского языка различны. Подача материала о грамматической категории рода во многих случаях помогает студенту лучше объяснить самому себе, почему он выбрал для изучения именно русский язык.

Русский язык обладает «родовым» разнообразием. Это означает, что носитель русского языка всю окружающую действительность видит через такое разнообразие. Мир носителем русского языка считывается с максимальной отвлеченностью и одновременно привязанностью к предметам действительности. Почему: дом — он, сад — он, кресло — оно, стена — она? Простые предметы, но каждый из них обладает принадлежностью к роду. Почему чувства, такие, как например: нежность,

страсть, любовь, грамматически обозначены «женскостью»? Почему концепт «война» — женского рода, а «мир» — мужского? За этими формальностями кроется отношение носителя русского языка к своему собственному микрокосму и макро-действительности. Это философия бытия через призму грамматического материала обращает внимание на размышления о философской составляющей языка и влияние уже философской мысли на исторические и современные нормы жизни общества носителей русского языка и культуры.

Формальный признак различения рода также присутствует: им является окончание, которое в 90 случаях из 100 не дает возможности перепутать род, за исключением существительных, заканчивающихся на мягкий знак. Этот формальный признак во многих случаях заставляет изменять принадлежность к роду некоторых слов, например, греческое слова программа (то πρόγραμμα) в языке-источнике среднего рода, в русском же языке по формальному признаку перешло в категорию женского рода. Знания об окончаниях закрепляются студентами на практике при выполнении упражнений. Но сам факт присутствия в грамматической системе русского языка трех родов дает возможность учащимся задуматься о философии жизни русского народа, отражающейся во внешней политике государства, в его экономических связях, в культурных пластах. Таким представлением материала мы, преподаватели, еще раз «сеем» все новые и новые мотивации к изучению русского языка. Например, выучив язык этого народа, мне легче будет: а) иметь торговые отношения, б) достичь положительных результатов в политических переговорах, в) узнать и обменяться опытом в сфере образования, культуры и религии; г) глубже проникнуть в проблему перевода, особенно художественного и др.

Занимательное, подкрепленное философской составляющей бытия, представление только одной грамматической категории рода может подтолкнуть студента к дальнейшему глубокому изучению русского языка, соприкасаясь со всеми сферами человеческой деятельности на этом языке.

Andreichenko Y. V.

PHILOSOPHY OF GRAMMAR ON THE RFL LESSONS

The article presents a philosophical approach to grammar categories and the relations between grammar categories and grammar rules in the process of teaching Russian as a foreign language. The purpose of the article is to demonstrate the effective methods of teaching Russian grammar with its explanation through mental processes.

Keywords: grammar categories, motivation, grammar, theoretical approach.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ТЕСТИРОВАНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье анализируется проблема отражения культурологического аспекта в нормативных и тестовых материалах Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному. Приводятся примеры несоответствия содержания тестовых заданий требованиям нормативных документов. Предлагаются направления работы по оптимизации материалов системы тестирования.

Ключевые слова: Российская система тестирования, уровень владения русским языком как иностранным, культурологическая компетенция, тестовое задание, объект контроля.

Разработанная в середине 90-х гг. прошлого века Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) по праву признается специалистами, которые занимаются проблемами лингводидактического контроля, «важнейшим достижением нашей методики за последние десятилетия»¹. Успешный опыт ее почти двадцатилетнего применения в сертификационном тестировании помогает выявить нерешенные проблемы как теоретического, так и практического характера. В связи с этим все чаще высказывается мнение, что для дальнейшего развития системы необходимо совершенствовать основные нормативные материалы — Стандарты (Требования), Типовые тесты.

Одним из важнейших вопросов, которым до сего времени уделялось мало внимания, является вопрос отражения в основных документах системы тестирования культурологической компетенции. Надо заметить, что тема культурологии (лингвокультурологии, культуроведения, культурной компетенции и пр.) сейчас весьма популярна. Об этом свидетельствуют многочисленные статьи и исследования, конференции по соответствующей тематике. Но само обилие приведенных терминов говорит о том, что при общем осознании лингвистами, методистами, культурологами актуальности данной научной дисциплины однозначного описания ее пока не выработано (хотя основы, несомненно, заложены). Сам термин не используется ни в Стандартах (Требованиях), ни в Методических рекомендациях, содержащихся в Типовых тестах. Тем более не рассматривался этот аспект применительно к уровневому описанию русского языка как иностранного (РКИ). Однако без его разработки дальнейшее развитие системы тестирования представляется затруднительным, особенно, если речь идет о высоких уровнях владения русским языком.

Исследование культурологического аспекта в лингводидактическом тестировании должно начаться с осмысления содержания действующих

в настоящее время Требований (Стандартов) и Типовых тестов. В частности, было бы полезно провести сопоставительный анализ содержания этих нормативных документов в границах отдельно взятого уровня владения РКИ, а также проследить логичность представления требований к культурологической компетенции от уровня к уровню.

В ограниченных рамках статьи для начала можно рассмотреть описание содержания хотя бы двух уровней — Первого (B1) и Третьего (C1) (общее владение). Эти уровни представляются наиболее интересными, поскольку а) владение русским языком в объеме Первого уровня позволяет иностранным гражданам получать образование в Российских учебных заведениях, б) владение русским языком в объеме Третьего уровня позволяет иностранным преподавателям вести преподавательскую деятельность за рубежом (при наличии соответствующего образования).

В Требованиях по русскому языку как иностранному Первого уровня² уже в первом разделе, содержащем перечень интенций, которые должны уметь вербально реализовывать иностранцы, присутствует требование вступать в коммуникацию «в соответствии с нормами русского речевого этикета». Другими словами, иностранец должен иметь представление о социокультурных правилах общения в среде носителей русского языка. Как известно, общение с носителями русского языка в кафе, поликлинике, по телефону и т. д. далеко не всегда проходит без осложнений. Еще больше затруднений вызывает у иностранцев необходимость реализовывать вербальное общение в рамках тем, также зафиксированных в Требованиях: о российской системе образования, о традициях и праздниках, о российской культуре вообще и известных деятелях науки и культуры в частности.

Одной из причин затруднений в освоении указанных аспектов и в выполнении тестовых заданий, является отсутствие четкого описания объема и содержания культурологической компетенции. При проведении сертификационного тестирования тестеры искренне радуются, если испытуемый назовет хотя бы одного русского (советского, российского) писателя, композитора, ученого и пр., поскольку даже *minimum minimum* знаний дает им формальное основание для положительной оценки. В Требованиях же минимально необходимый для данного уровня объем культурологического материала не указан.

В требованиях к речевым умениям содержится указание на то, что на Первом уровне владения РКИ иностранный гражданин, в частности, должен уметь:

- воспринимать на слух монологические минимально адаптированные аутентичные тексты смешанного типа с элементами рассуждения, актуальные «для социально-бытовой и **социокультурной** сфер общения», понимая каждую смысловую часть «с достаточной полнотой, **глубиной и точностью**»³;
- при чтении аутентичных текстов с минимальной степенью адаптации, актуальных «для **социокультурной** сферы общения» понимать основную и дополни-

тельную информацию «с достаточной полнотой, **глубиной и точностью**», а также «адекватно понимать выводы и **оценки автора**»⁴;

- продуцировать письменное высказывание на предложенную тему; строить письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе предъявленного аутентичного (или с минимальной адаптацией) текста, тематика которого «актуальна для социально-бытовой и **социокультурной** сфер общения»⁵ (при этом иностранец должен оформить письменные тексты в соответствии с нормами русского языка, что предполагает его знакомство с правилами речевого этикета);
- продуцировать устные высказывания репродуктивного типа на основе предъявленного аутентичного или минимально адаптированного текста с элементами рассуждения, **социокультурного** характера, формулировать основную идею текста.

Как видно из приведенных цитат, авторы Требований не могли оставить без внимания столь важный аспект изучения иностранного языка, каким является культурология, обеспечивающая адекватную межкультурную коммуникацию. Однако раздел, описывающий содержание культурологической компетенции на Первом уровне и дающий представление о ее объеме, в Требованиях отсутствует. Тем не менее, пусть косвенно, в самом общем виде, но важнейший нормативный документ системы тестирования дает представление о том, что неотъемлемым компонентом содержания данного уровня является культурология, следовательно, этот компонент должен быть представлен в тестах в качестве объекта контроля.

Если же обратиться к содержанию заданий в Типовом тесте Первого уровня⁶, то нетрудно заметить, что во всех материалах субтестов присутствует страноведческая информация о крупнейших российских театрах (Большой, Малый), о городах и природе (Ярославль, Москва, Байкал и пр.), о деятелях науки и культуры (Менделеев, Чехов, Чайковский и т. д.), даны образцы общения носителей русского языка (например, в субтесте по аудированию). Но тот объект контроля, на который ориентируют Требования, а именно культурологическая компетенция, измерению не подвергается. Так, в тексте по чтению, рассказывающем о Русском музее, тестовые задания направлены на проверку понимания сугубо фактической информации (кем был открыт музей, где расположен музей и под.). Поскольку элементы рассуждения, которые логично было бы ожидать, исходя из Требований, в текстах отсутствуют, следовательно, не могут появиться и задания, проверяющие способность испытуемых «адекватно понимать выводы и оценки автора».

Казалось бы, измерение культурологической компетенции в какой-то мере можно провести в субтесте по говорению, дающем возможность в диалоге выйти на соответствующую тематику. На деле только в первом задании проверяется, знают ли иностранцы что-либо о русских сувенирах, а во втором задании контролируется способность испытуемых вступать в коммуникацию в российских учреждениях (посольство,

администрация гостиницы и т. д.). Остальные задания этого субтеста измеряют умения иностранных граждан, не относящиеся к сфере культурологии. Таким образом, в Типовом тесте Первого уровня культурологический аспект представлен, но практически не измеряется, т. е. не служит объектом контроля.

Несколько иная картина наблюдается на Третьем уровне (С1). В Стандарте данного уровня⁷, как и в Требованиях к Первому уровню, непосредственно культурологическая компетенция не упоминается (при этом в преамбуле документа утверждается, что владеть русским языком на Третьем уровне должны журналисты, редакторы, профессионалы-переводчики и др.⁸, а для этих профессий владение культурологической компетенцией особенно необходимо). Однако в самом тексте присутствуют предложения, ориентирующие читателя именно на культурологическую сферу. Так, перечень интенций предваряется преамбулой, в которой в числе прочего содержится требование к иностранцу уметь комбинировать тактику речевого поведения в зависимости от социального статуса собеседника. Социальный статус собеседника упоминается и при описании ситуаций общения (к сожалению, нигде не уточняется, что речь идет о социальном статусе именно русскоговорящего собеседника).

Предъявляемый Стандартом весьма широкий круг тем общения культурологически не маркирован. Темы, которые могут быть предложены на Третьем уровне, связаны или с общегуманистической проблематикой (например, «Человек и искусство»), или отражают собственный менталитет испытуемого, языковую картину его национальности (например, «Образование, воспитание»). И только от профессионального уровня тестера зависит, сможет ли он вывести своего собеседника на высказывание, позволяющее измерить его культурологическую компетенцию. Требования к речевым умениям постулируют, что на данном уровне владения русским языком иностранец должен уметь:

- воспринимать на слух «информацию **социально-культурного** характера... на уровне общего, детального и критического понимания»⁹;
- при чтении — «понимать и адекватно интерпретировать тексты, относящиеся к **социокультурной** сфере (с достаточно высоким уровнем содержания **прецедентной информации**)»¹⁰;
- «продуцировать письменный текст..., относящийся к **социально-культурной** сфере общения», продуцировать письменный текст официально-делового характера «в строгом соответствии с требованиями **стандартных форм** письменного **речевого поведения**, предъявляемыми ко всем членам социума»¹¹ (русскоязычного?).

Социально-культурная сфера общения в требованиях к умению говорить не называется, однако прописана необходимость достигать целей коммуникации с учетом «различных социальных и поведенческих ролей», т. е. подразумевается установка на знакомство иностранцев с культурологическим аспектом изучаемого языка.

В Типовых тестах Третьего уровня¹² содержатся задания, которые **можно трактовать** как средство контроля именно культурологических знаний иностранных граждан. Так, в четвертом задании субтеста по говорению испытуемый после просмотра видеосюжета должен подготовить «монолог-рассуждение на тему, связанную с решением морально-этической проблемы», включив в данный монолог «морально-этическую оценку поведения людей в предложенной ситуации» и «вывод-обобщение по теме»¹³. К сожалению, в нормативных документах не содержится разъяснения о том, что для объяснения мотивов поведения героев видеофрагмента иностранец должен понимать русскую языковую картину мира, понимать социокультурные реалии страны изучаемого языка, в том числе межличностные отношения, систему ценностей, правила поведения в повседневной жизни. Данные объекты контроля нигде не зафиксированы, в результате при выполнении задания испытуемые строят высказывания, исходя из собственных социокультурных представлений и демонстрируя во время тестирования непонимание мотивов поведения героев видеофрагмента, неверно трактуя их эмоции и реплики. В таких случаях приходится признавать, что формально тестеры имеют право считать основным объектом контроля не культурологическую компетенцию, а функциональную, т. е. умение конструировать устную речь, состоящую из последовательности предложений.

Таким образом, отсутствие в нормативных документах четких формулировок резко снижает объективность измерения. Ссылки на то, что «подразумевается» или «следует трактовать», нельзя признать состоятельными, тестология, как и любая наука, требует однозначных определений. В настоящий момент важнейшей задачей развития Российской системы тестирования является описание **культурологической компетенции каждого уровня владения РКИ**. Такое описание повысит валидность тестовых материалов и обеспечит нужную степень формализации измерения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Хавронина С. А.* Основные направления развития методики преподавания русского языка иностранцам на современном этапе // Русский язык и культура в современном образовательном пространстве. V Международная научно-практическая конференция: Тезисы докладов. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 8.

² Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль / Андрушина и др. СПб.: Златоуст, 2011. 64 с.

³ Там же. С. 7.

⁴ Там же. С. 8.

⁵ Там же. С. 9.

⁶ Типовой тест по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2002. 88 с.

⁷ Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 44 с.

⁸ Там же. С. 4.

⁹ Там же. С. 12.

¹⁰ Там же. С. 13.

¹¹ Там же. С. 14.

¹² Типовые тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

¹³ Там же. С. 33.

Andryushina N.P.

CULTUROLOGICAL COMPETENCE IN LINGUO-DIDACTIC TESTING OF RFL

The article analyzes the problem of reflection culturological aspect in regulatory and test materials of the Russian system of testing on Russian as a foreign language, and gives some examples of the unsuitability of the test tasks to regulatory requirements. Directions for optimization of the Russian system of testing materials are offered.

Keywords: Russian system of testing, Russian as a foreign language level of proficiency, cultural studies competence; test job, object of verification.

**РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЗА РУБЕЖОМ**

В статье рассказывается о работе лаборатории «Русского языка в поликультурном пространстве» Российского нового университета (НОУ ВПО РосНОУ) над проектом Министерства образования РФ на примере описания содержания, методических принципов организации и форм представления учебного материала оригинального модуля, разработанного в рамках глобальной системы использования дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом

Ключевые слова: дистанционные технологии, русский язык как иностранный, бизнес-курс для начинающих

Пять лет назад в НОУ ВПО «Российский новый университет» при факультете гуманитарных технологий была создана научно-исследовательская лаборатория «Русский язык в поликультурном пространстве», деятельностью которой стала реализация проектов по продвижению русского языка за рубежом. Информационной поддержкой деятельности лаборатории являются форум «Русский язык в стране и в мире» и ресурс «Ведорус».

При реализации проекта по государственному контракту с Минобрнауки РФ от 25 октября 2013 года «Разработка и апробация методологии формирования глобальной системы использования специальных дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом / продвижении образования на русском языке», руководствуясь положениями Федеральной целевой программы «Русский язык», Законом о государственном языке Российской Федерации и другими законодательными актами и положениями, были поставлены следующие задачи: исследовать современный рынок образовательных услуг в сфере русского языка за рубежом; исследовать и систематизировать действующие образовательные платформы, ресурсы и среды в сфере русского языка (в России и за рубежом); выбрать наиболее эффективную образовательную платформу, соответствующую всем заданным параметрам технического задания; на основе проведенного исследования сформировать оптимальную модель глобальной системы использования специальных дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом и разработать наиболее эффективные централизованные подходы к управлению этой системой.

В данной статье мы остановимся на некоторых аспектах разработанного в процессе реализации данного проекта оригинального модуля управления и организации дистанционного обучения русскому языку

за рубежом, а именно на содержании той части модуля, для которой были разработаны учебно-методические комплексы по изучению языка делового общения при дистанционной форме обучения.

В установленные Техническим заданием сроки был разработан оригинальный модуль управления и организации дистанционного обучения русскому языку за рубежом, который по своему формату и содержанию полностью соответствует установленным требованиям. В частности, прагматика модуля (выбор страны и языка обучающихся) в отчетном (экспериментальном) варианте модуля ориентирован на иранскую аудиторию. Язык — персидский (фарси). Выбор аудитории и языка был определен следующими принципиальными позициями:

- НОУ ВО «РосНОУ» имеет договор с университетом «Азад» (Тегеран, Исламская республика Иран) о развитии программ дистанционного обучения;
- графика персидского языка и порядок оформления письменного текста существенным образом отличаются от текстов, записанных на латинице и кириллице, что создает существенные методические проблемы при обучении письму иранской аудитории.

Это обстоятельство создает условия для демонстрации интересных методических и технологических решений, которые могут быть использованы в других аналогичных ситуациях, что является дополнительным наглядным примером многообразия вариантов конвертации материалов модуля в другие языки и другие виды письменности.

Модуль состоит из шести компонентов:

- 1) «Слово о модуле»;
- 2) учебный блок № 1 «Русский язык для начинающих» (120 часов);
- 3) учебный блок № 2 «Краткий интенсивный курс русского языка для деловых людей» (120 часов);
- 4) учебный блок № 3 «Русский язык для поступающих в магистратуру по направлению «Юриспруденция» (Интенсивный курс. 1-ый этап обучения)» (360 часов);
- 5) глоссарий модуля, который в экспериментальном варианте состоит из двух разделов:
 - а) словарь для преподавателя (словарь учебно-методических терминов);
 - б) словари для слушателя:
 - лингвострановедческий словарь;
 - словарь деловой лексики;
 - толковый словарь юридической лексики;
- 6) медиатека (слайд-шоу, художественные фильмы, мультимедийные фильмы, видеолекции и др.).

Компоненты модуля связаны между собой и могут быть выстроены относительно друг друга как элементы последовательного или дополнительного процесса обучения. Должна быть связь с другими модулями в сети.

Модуль сформирован как элемент гипертекстовой структуры и его освоение предполагает многоступенчатый браунинг в рамках глобальной сети обучения русскому языку за рубежом. Все компоненты модуля могут быть адаптированы к другим адресатам и языкам.

В соответствии с Требованиями к уровню владения русским языком ТЭУ и ТБУ (А1 и А2), Лингводидактическим описанием целей и содержания обучения (Модуль «Бизнес», Базовый уровень), «Типовым тестам по РКИ», рекомендованных головным центром тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, содержание обучения на базовом уровне минимизировано с учетом возможности реализации коммуникативных потребностей иностранных учащихся на ограниченном тематико-ситуативном, речевом и языковом материале.

Здесь мы остановимся на курсе русского языка для деловых людей, который обеспечивает **базовый уровень** владения русским языком для решения *минимального* числа коммуникативных задач в условиях профессионального общения в *стандартных* ситуациях *ограниченно-го* круга тем.

Нами были выбраны темы, наиболее значимые для иностранных учащихся, которые хотят: участвовать в деловых разговорах с коллегами, партнёрами и клиентами при непосредственном общении и по телефону; представлять фирму, её продукцию на выставках, ярмарках, презентациях; участвовать в разговорах во время протокольных и культурных мероприятий; извлекать информацию из печатных и звучащих материалов (деловое письмо, рекламное объявление, газетная заметка, каталоги); писать деловые письма; заполнять бланки/формуляры.

Также нами учитывалось, что иностранные учащиеся и специалисты, приступающие к изучению данной дисциплины, должны владеть английским языком. Поэтому все формулировки заданий, словари, грамматический и лексический комментарии, а также задания на параллельный перевод, дублируются не только на фарси, но и на английском языке.

Интенсивный характер обучения, дистантная форма аудиторных занятий (вебинаров) и увеличенная доля самостоятельной работы иностранных учащихся предполагает максимальное озвучивание учебного материала, использование условных обозначений и включение интерактивных заданий (видеоматериалов, презентаций, наглядных и других материалов из Интернета, представленных, в частности, в разделе «Медиаотека»).

Часть данного блока учебного модуля состоит из: электронного пособия «Учимся деловому общению» с аудиоприложением, словарей («Аббревиатуры и сокращенные слова, «Лексика делового общения»), таблиц по грамматике, приложения видеосюжетов и презентаций (Медиаотека), материалов входного и итогового тестирования, Рабочей программы с методическими рекомендациями преподавателю и учащемуся. Электронное учебное пособие состоит из 10 тем, каждая из которых содержит два урока, Учебное пособие, которое предполагает наличие электронной Рабочей тетради для самостоятельной работы и текстов для

чтения: ознакомительного по теме (аутентичные тексты) и домашнего (шутки и веселые истории). Содержание данного курса в пособии представлено заданиями на все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование. Виды заданий ориентированы на интерактивный и дистанционный характер обучения. Для развития деловой речи используются не только небольшие учебные, но и оригинальные тексты из российских и иностранных СМИ, рекламные объявления, интервью, деловая переписка, а также диалоги и ситуации делового общения. Практическая часть электронного пособия включает лексико-грамматические и коммуникативные упражнения, тесты, к которым даются ключи. В некоторых темах предлагаются деловые игры и игровые задания, стимулирующие интерес учащихся к самостоятельному обучению. Все тексты и диалоги расположены в уроках по нарастанию степени трудности. Для лучшего усвоения материала, а также понимания содержания основного материала на слух, прилагается аудиозапись всех уроков. Небольшие видеосюжеты в последних темах пособия из русской версии Youtube знакомят с русским деловым этикетом, помогают моделировать собственное поведение при деловых встречах и переговорах и учитывать национальный менталитет в процессе деловых контактов.

Преподаватель призван акцентировать в ходе анализа проблем, изучаемых в рамках курса делового общения, их связи с вводно-фонетико-грамматическим курсом по РКИ всего модуля, а также уровнем владения русским языком. Поэтому предусмотрены следующие контрольно-измерительные мероприятия: входное тестирование на уровень А1 (ТЭУ общего владения), текущего контроля в виде тестирования и итогового зачетного контроля в форме тестирования по всем видам речевой деятельности с учетом содержания профессионального модуля «Бизнес».

Вне зависимости от формы процесс обучения базируется на таких основополагающих педагогических принципах, как доступность, последовательность, систематичность, наглядность, активность, ориентация на практическую деятельность в сфере бизнеса.

При реализации содержания модуля используются следующие технологии:

- технологии дистанционного обучения (дистантные занятия, тьюториалы, проводимые в форме диалога с решением учебно-профессиональных задач, дистантное аспектное обучение на основе доступных платформ типа Moodle и др.);
- игровые технологии (проведение тренингов, деловых игр, «интеллектуальных разминок», «мозговых штурмов», реконструкций функционального взаимодействия личностей в рамках занятий);
- интерактивные технологии (проведение диалогов, эвристических бесед, коллективное обсуждение различных подходов к решению той или иной учебно-профессиональной задачи, тандем-занятия);
- информационно-коммуникативные образовательные технологии (моделирование изучаемых явлений, презентация учебных материалов) и элементы технологий проектного обучения.

Модуль размещен на платформа дистанционного обучения Moodle по адресу <http://russian.rosnou.ru>. Использование данной платформы предполагает наличие видеоконференцсвязи, которая обеспечивает: надежность протекания дистанционного учебного процесса; использование ПК и мобильных телефонов; количество 4–5 обучающихся; проведение дистантных уроков и консультаций; индивидуальный подход к обучению; возможность оценивать результаты обучения; давать рекомендации обучаемым от курса к курсу (Вводный фонетико-грамматический курс; Курс делового общения; Специальный курс).

Модуль был представлен на экспертизу в рамках Интернет-совещания, где эксперты-русисты могли оценивать его содержание как в онлайн, так и офлайн-режиме. В частности, на этом совещании присутствовали онлайн: Marina Niznik (Израиль), Тигран Бабаян (Армения), Tatiana Glushko (Иордания), Gadzhi Cherchiev (Дагестан), Xenia Kalita (Греция), Яна Слацилина, Anton Repoj (Словакия), Peyman Parvizi, Mohsen Moradi (Иран), Branimir Covic (Хорватия). Также ряд специалистов (Болгария, Польша) смотрели лайф-трансляцию. Далее экспертам было предложено заполнить листы экспертной оценки; ряд зарубежных русистов дали положительные экспертные заключения.

Отчет по второму этапу реализации проекта был представлен в Министерство образования и науки РФ. Впереди — третий этап реализации Проекта по организации и проведению учебного процесса, в ходе которого будет проведено дистанционное обучение РКИ студентов из Ирана, в том числе по их обучению деловому общению на русском языке.

Антропова М. Ю.

DEVELOPMENT AND APROBATION OF THE METHODOLOGY OF CREATING A GLOBAL SYSTEM OF APPLYING DISTANT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING RUSSIAN ABROAD

The article deals with work of the Russian New University's laboratory "Russian language in a multicultural environment" on a project of the Ministry of Education and Science of Russia, describing contents, methodological principles of organization and forms of presenting teaching material of the original module developed as a part of the global system of applying distant educational technologies for teaching Russian abroad.

Keywords: distant educational technologies, Russian as a foreign language, business course for beginners.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов на начальном этапе изучения русского языка в виртуальной среде и предложены методические рекомендации по формированию учебного контента в пространстве социальных сетей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап, коммуникативная компетенция, социальные сети, учебный контент.

Коммуникативной компетенции дают разные определения, но мы придерживаемся взгляда, отраженного в работах А. Н. Щукина и Э. Г. Азимова, подразумевающих под этим понятием «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни, умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения»¹. Когда говорится о способах приобретения коммуникативной компетенции, то часто упускается из виду, что в настоящий момент существует и еще одна, не менее важная для современного студента подсфера общения, которая может служить успешной адаптации в иноязычной среде и приобретению коммуникативной компетенции — это общение в социальных сетях. Согласно последним исследованиям² социальные сети использует почти 82% пользователей интернета.

Дополнительное использование социальных сетей в учебном процессе дает нам возможность уделять больше внимания речевой и социокультурной компетенциям, так как вне виртуальной среды непосредственная активная коммуникация, требующая персонального участия, представляется иностранным учащимся менее привлекательной в силу недостаточного владения русским языком. Напротив, находясь в сети и имея под рукой многочисленные онлайн-переводчики и словари, включая переводчики, встроенные непосредственно в браузер, учащийся с легкостью преодолевает языковой барьер и неуверенность в общении, связанные с небольшим объемом активного словаря на начальном этапе обучения.

Несколько слов необходимо сказать об особенностях сетевого общения. Это совершенно особенная область функционирования языка, которая только начинает изучаться исследователями (например, работа: Cyberpragmatics. Internet-mediated Communication in Context Francisco Yus Ramos. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011), но опре-

деленные выводы уже сделаны. Общим стало положение, что в сети наблюдается феномен переноса устной речи в письменную среду, и при этом особо отмечаются следующие моменты: краткость сообщений, устные формы, невнимание к орфографии и пунктуации, особое внимание к актуальности сообщений, отсутствие шаблонов и то, что «... монологические тексты отдельных пользователей являются реакцией на предыдущие сообщения и стимулом для последующих, что делает эти тексты в высшей степени диалогичными»³.

Как показывают исследования (С. Крэшен, С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева и др.) и как известно из житейского опыта, достижение целей коммуникации возможно и при несовершенном владении языком. Это в наибольшей степени характерно для официальных видов коммуникации, которые составляют основу академического общения, и в которых циркулируют тексты и документы, подготовленные заранее и сводящие спонтанное общение к минимуму, особенно для тех видов коммуникации, которые опосредованы ИКТ. Однако когда мы говорим о виртуальной среде, то становится очевидным, что и в рамках неофициальной коммуникации учащийся легко может преодолеть языковой барьер. Общение в чатах, на форумах, в социальных сетях является одновременно и подготовленным и спонтанным: подготовленность обеспечивает возможность построения фразы, например, с помощью онлайн-переводчика, а спонтанность — необходимость в кратчайшие сроки быстро отреагировать на реплику собеседника.

Виды коммуникации, которые мы задействуем благодаря социальным сетям, следующие:

- опосредованная;
- неофициальная (и это очень важно, так как именно благодаря неофициальности общения достигается спонтанность и, соответственно, снятие языкового барьера);
- активная (благодаря диалогичности общения);
- адресная (так как адресована конкретным людям, в данном случае группе и преподавателю, что также способствует социокультурной адаптации студента: если при непосредственном общении на занятии он не может полностью реализоваться из-за особенностей характера — медлительности, застенчивости, интровертности, то в социальной сети эта проблема снимается).

В ходе целенаправленного управляемого общения в социальных сетях **преподаватель — студент, студент-студент** в рамках учебной группы может быть ускорена коммуникативная и социальная адаптация иностранных студентов. Социальная адаптация и установление контактов с представителями нового языкового сообщества, а также с иностранными учащимися из других стран, относятся к числу коммуникационных процессов, поскольку «любое социальное поведение в одном из своих измерений может пониматься как процесс коммуникации, в ходе которого передается и усваивается социальный опыт, происходит изменение взаимодействующих субъектов, формируются их новые личностные ка-

чества»⁴. **Коммуникативная адаптация** рассматривается как процесс приспособления учащихся ко всем видам общения в учебное и внеучебное время с преподавателями, а также в студенческой группе с учетом ее внутренней структуры и внутреннего социально-психологического климата, обусловленный достаточно высоким уровнем мотивации и самоорганизации учащихся⁵. Благодаря тому, что у студентов уже существует шаблон общения в социальных сетях, перенос этих навыков в новую языковую среду будет происходить быстрее, чем в реальной жизни, так как социальная сеть — это интернациональное пространство.

Использование проектных мини-заданий, привязанных к аудиторным темам или выходящих за их рамки, способствует социокультурной адаптации студентов. Огромные массивы информации, которые доступны в русскоязычном сегменте интернета и практически не индексируются нерусскоязычными поисковыми машинами, тем не менее необходимы иностранному студенту в процессе его обучения в российском вузе. Следовательно, одной из приоритетных задач обучения языку параллельно с приобретением стандартных компетенций является обучение ориентированию в русском сегменте Интернета, составлению грамотных запросов, критическому отношению к информации и общению на русском языке в электронной среде.

Благодаря доступности и массовости использования социальных сетей мы можем обеспечить непрерывность пребывания студента в языковой среде, так как учебное общение в социальных сетях **преподаватель — студент, студент — студент** выносится за рамки аудиторных занятий, позволяет в любой момент быть на связи, обмениваться актуальной учебной и неучебной информацией. Но все это требует от преподавателя приобретения определенных умений в управлении общением группы в виртуальной среде.

Необходимость быстро реагировать на реплику собеседника, диалогичность заданий существенно ускоряет процесс набора и усвоения новой лексики, лексики из совершенно разных областей, которую можно быстро получить благодаря онлайн-переводчикам.

На первом этапе необходимо уделить особое внимание приобретению навыков печати на кириллической клавиатуре, параллельно с обучением письму от руки. Более важно овладение кириллической клавиатурой. Для этого можно использовать клавиатурные тренажеры с открытой лицензией, находящиеся в открытом доступе в Интернете, например Stamina или «Соло на клавиатуре» (Стамина: <http://stamina-online.ru/>, «Все 10»: <http://vse10.ru/>, «Клавогонки» (игра на увеличение скорости набора текста): <http://klavogonki.ru/>, «Соло на клавиатуре»: <http://nabiraem.ru/> и т. д.). Приобретенный навык будет необходим, так как большая часть учебной и научной деятельности, а также переписка (коммуникация) ведется в электронном виде.

Второй необходимый инструмент — это сама социальная сеть. Социальных сетей с различным инструментарием сейчас существует огромное количество, но наиболее популярные из них — это Facebook.com (зарегистрировано около 1,15 млрд пользователей) и (в России) VK.com (посещаемость 314.7 млн посетителей/месяц — данные с сайта <http://www.liveinternet.ru/stat/vkontakte.ru/index.html>). Большинство студентов уже имеют учетную запись в одной из сетей (и чаще всего это международная сеть Facebook.com). Существует также специализированная социальная сеть для изучающих русский язык «Русский клуб» (URL: <http://www.russianclub.pro/>). Также можно использовать специальный блог на базе многочисленных бесплатных сервисов Интернета (или специально созданных в электронной учебной среде вуза), например учебный сайт или блог в Livejournal.com или в сервисе Google Sites.

Формировать учебный контент в виртуальных сетях можно следующим образом.

1. Учебные задания (мини-проекты). Для создания сообщений преподаватель подбирает материал и публикует его с формулировкой задания и с примером выполнения, а также добавляет ссылки. Студенты в комментариях выполняют задание. Примеры тем и формулировки заданий (при выполнении задания студент использует речевые модели преподавателя, отвечая на комментарии, строит собственные).

Примерные темы и учебное содержание:

Тема	Учебное содержание темы	Возможная формулировка задания
Обсуждение погоды.	A1: Предложный падеж (место), родительный падеж (количество), винительный падеж (объект), дательный падеж: <i>где — сколько градусов, где — как</i> (облачно, солнечно...), <i>я люблю..., мне нравится...</i>	Написать, в каких странах какая погода, какую погоду вы любите. В какой стране, по вашему мнению, сейчас самая лучшая погода. Найти на сайте http://www.gismeteo.ru/ информацию, найти фотографию этой страны. Опубликовать ее, прокомментировать.
Работа с онлайн-картами.	A1: Предложный падеж (место), названия стран и городов: <i>что находится где?</i> ; A2: глаголы движения: <i>как доехать? На чем доехать?</i> Виды транспорта.	Найти на русскоязычной карте свои страны/определенные точки, опубликовать ссылку и фотографию с подписью. Построить на русскоязычной карте Google/Yandex маршрут от Москвы до своего города, привести ссылку. Написать сколько километров нужно проехать, на чем. Выбрать самый лучший маршрут по городу.

Темы мини-проектов отбираются в соответствии с тематикой занятий, насущными потребностями студентов. Например: **Покупки:** *найти интернет-магазины, найти лучшую цену на товар, выбрать подарок для друга\подруги, что сколько стоит, где можно найти, заказать, скидки, доставка;* **Рестораны:** *найти рестораны с национальной кух-*

ней, обсудить меню, стоимость блюд, пригласить друзей; Путешествия: куда поехать на каникулы, обсудить маршрут, транспорт, условия проживания, тип путешествия, найти лучшие цены на билеты; Поиск работы: найти вакансии, найти образцы резюме, обсудить стоимость услуг и т. д.

Преимущества социальной сети в скорости публикации и в легкости размещения ссылок, текста и прочих медиа-объектов, поэтому задания должны быть небольшими, четко сформулированными, предполагающими вариативность в исполнении и в определенной степени способными вызвать дискуссию (реакцию на ответ). Таким образом приобретается привычка к быстрому реагированию на другом языке (диалогичность), привычка пользоваться русскоязычными ресурсами, привычка к постоянному пребыванию в виртуальной языковой (иноязычной) среде.

2. Создание совместного контента. Проектные мини-задания, например: *неделя русской песни* (ссылки на песни на русском языке в различных жанрах с текстом и их обсуждение), *неделя национального костюма* (с описанием ситуаций, когда их уместно надевать) и т. д. По итогам обсуждения в социальной сети создается совместная презентация на заданную тему.

3. Свободное общение вне учебного материала. Обсуждение тем, привычных для социальных сетей: *события дня, любимые песни, фрагменты кинофильмов* (доступно в виде ссылок на Youtube.com или другие ресурсы с видео-контентом), *интересные картинки, цитаты* — в зависимости от интересов каждой отдельной группы и преподавателя, так как общение в социальных сетях, в первую очередь, требует личностного подхода к процессу.

4. Учебная информация: со стороны преподавателя это может быть коллекция ссылок на те или иные учебные ресурсы сети, которые будут полезны студентам в учебном процессе или повседневной жизни, срочные объявления и т. п.

Таким образом, социальные сети в процессе обучения иностранному языку особенно на начальном этапе, могут служить мощным инструментом для развития как письменной, так и устной речи студентов, а также для их социокультурной адаптации в чужой стране. Иностранцы учащиеся, получающие образование в России, находятся теперь одновременно в двух русскоязычных средах — в реальной и виртуальной. Теория и методика преподавания русского языка как иностранного должны учитывать эту ситуацию, систематично, последовательно и всесторонне оценивая взаимодействие этих двух сред, предлагая рациональные пути их интеграции в учебный процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. С. 98.

² *Smith C.* Social Media Demographics: The Identity Of Each Major Social Network. (20 September, 2013) [электронный ресурс] // Business insider: [сайт]. URL: <http://www.businessinsider.com/document/523c56626bb3f7084a8d4db0/bii-social-media-demographics.pdf> (дата обращения: 31.12.2014).

³ Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожин. М.: Флинта, Наука, 2006. С. 648

⁴ *Богатырева И. В., Кужаков В. Е., Курнина Г. П. и др.* Формирование толерантного сознания иностранных учащихся посредством внеаудиторных форм работы на довузовском этапе обучения // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Материалы Всероссийской науч.-пр. конф., посвященной 50-летию ФРЯиОД РУДН / под ред. Л. Н. Ващенко и др. М.: Изд-во РУДН, 2010. С. 52.

⁵ *Иванова М. А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук / СПбГТУ. СПб, 2001. С. 76.

Аракина Л. В.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH THE USE OF SOCIAL NETWORKS AT THE ELEMENTARY LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article describes features of communicative competence formation for foreign students at the elementary level of Russian language study in a virtual environment and gives guidelines to formation of educational content in social networking services.

Keywords: Russian as a foreign language, elementary level, social networking, learning content, communicative competence.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЕ

В статье рассматривается проблема изучения иностранных языков, так как этот вопрос остается актуальным и по сей день. Наука о методике преподавания иностранных языков находится в поисках средств, способов, направленных на выявление эффективного и рационального обучения русскому языку. В современный век глобализации следует обратить особое внимание на проблему формирования лингвокультурологической компетенции студентов. Таким образом, следуя требованиям времени, появляются исследования, ориентирующие преподавателя на обучение межкультурному общению и отражающие интерес студентов к культуре и к образу жизни носителя языка.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, межкультурная личность, эффективное обучение.

Культурная и языковая глобализация, определяемая доминированием английского языка в международном общении и внедрением англоязычной культуры в культурное пространство народов, говорящих на других языках. Русский язык, как и многие другие языки, в последнее время оказался под воздействием английского языка.

В век глобализации и расширения международных контактов, принимающих в последнее время всё более выраженный межкультурный и межэтнический характер, сильно изменилось отношение к обучению иностранным языкам. Общеизвестно, что у носителей разных культур (межкультурных личностей) имеется свой коммуникативный «культурный багаж». При этом следует иметь в виду, что овладение межкультурной компетенцией невозможно без восприятия чужого взгляда на себя. Обучение иностранному языку по своей природе является межкультурным. В европейском сообществе все больше и больше говорят о необходимости поддержки и развития многоязычия и культурной вариативности, а также сохранения своеобразия национальных культур.

Кроме различных лингвистических и нелингвистических задач, направленных на поиски эффективного и рационального обучения русскому языку, нужно обратить особое внимание на проблему формирования лингвокультурологической компетенции студентов.

В данном случае возникает необходимость рассматривать феномен языка в ситуации, ведь человек является носителем определённой культуры, представителем конкретного этноса, обладающего специфическим этническим сознанием и менталитетом и взаимодействующего с представителями других лингвокультурных общностей. В соответствии с новыми требованиями появляются исследования, ориентирующие препода-

давателя на обучение межкультурному общению и отражающие интерес студентов к культуре и к образу жизни носителя языка.

Преподаватель стремится формировать у студентов представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учётом их самобытности и своеобразия. Изучая иностранный язык, учащийся сталкивается с рядом экстралингвистических факторов. Все данные культуры при обучении очень важны, поскольку «Культура — жизнь во всех её проявлениях»¹, включая, помимо литературы, музыки, искусства, и обычаи, и верования, и традиции. На неразрывную связь языка и культуры в процессе их развития указывали выдающиеся русские лингвисты, подчёркивая, что «любое изучение языка имеет своим предметом и изучение культуры как таковой»².

Одним из важных вопросов является рассмотрение роли культурологического аспекта и процесса формирования межкультурной коммуникации при обучении русскому как иностранному в грузинской среде. Как известно, каждый урок иностранного языка — это «перекрёсток культур», «диалог культур», это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает другой мир и другую культуру: за каждым словом стоит свое представление о мире. Лексический запас, знание значения слов, правила грамматики недостаточны для активного пользования языком. Необходимо как можно глубже знать мир изучаемого языка.

Изучение иностранного языка должно познакомить студентов с иной культурой, с иными видами государственного устройства, бытом и традициями. Глобализация предполагает сближение, взаимопонимание народов мира. Все это требует глубокого понимания особенностей менталитета носителей конкретного языка. Недопонимание может быть обусловлено ошибками лингвистическими, но в ряде случаев бóльшая доля ошибок культурологического характера и коммуникативных ошибок.

Русский и грузинский языки принадлежат к разным языковым семьям и, очевидно, что у них множество различий. Это значит, у изучающих русский язык не только значительный языковой барьер, но и велик барьер культурный. В связи с этим культурологический аспект должен стать неотъемлемой частью обучения русскому языку как иностранному в грузинской среде, и этот аспект должен иметь ярко выраженную коммуникативную направленность, присутствуя в обучении лексике и фразеологии, практической фонетике, грамматике, стилистике.

В процессе обучения РКИ особое внимание следует обратить на лексический пласт. Конфликт культур возможен на разных уровнях языка, но наиболее заметно это в лексике, потому что именно языковые средства

дают возможность войти в реальный мир, во внеязыковую реальность. Доказано, что лексика, составляющая основной лексический фонд, труднее для усвоения. Методика межкультурного образования должна быть направлена не только на овладение семантикой слов, но и на актуализацию индивидуального представления учащихся о народе, стране и культуре, которое нашло отражение в лексике осваиваемого языка.

Известно, что в основе обучения языку лежит текст, и в связи с теми задачами по обучению языку, необходимо особое внимание уделить текстовому материалу. Это является важным, так как текст — это не только средство обучения различным видам речевой деятельности, но и источник определённой информации о культуре народа, в нашем случае о культуре русского народа. И проблема отбора текстов, безусловно, актуальна, особенно в иноязычной среде. Методически обоснованный отбор учебного материала способствует эффективному усвоению и адекватному воспроизведению профессионально ориентированных текстов в устной или письменной форме. Кроме того, содержание текста должно быть интересным и познавательным для иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык, что будет, в свою очередь, поддерживать у них на высоком уровне мотивацию к дальнейшему изучению языка.

При изучении одной из тем практического курса русского языка как иностранного был использован текст «Школа». В этом тексте встретилось словосочетание «*сменная обувь*», которое для русской культуры имеет определенное социокультурное значение. В грузинском языке это словосочетание не имеет эквивалента. Преподавателю приходится объяснять не только значение отдельных лексических единиц, но ситуацию, когда необходима сменная обувь, а также степень актуализации данной реалии в русской культуре.

Однако есть случаи, когда слова и словосочетания близки по значению в обоих языках. Иногда это можно объяснить близостью народов на протяжении десятилетий. Но, как уже отмечалось, слова и словосочетания, которые не могут восприниматься буквально, требуют особого внимания при обучении лексике русского языка в иностранной аудитории. В связи с этим основной целью при работе с лексикой в межкультурном образовании является формирование лексических навыков — «автоматизированного действия по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи»³. Так, например, грузинскому учителю при обучении грузинских учащихся русскому языку следует объяснить ряд таких понятий, как: *загадочная русская душа, хлеб да соль, самовар, белые ночи, масленица, борщ, пельмени*.

Обучение иностранному языку приобретает этнологически ориентированный характер. Ориентация на освоение инокультурного простран-

ства требует разработки соответствующей методики обучения. Новая цель — развитие личности в диалоге культур — приводит к необходимости разработки принципиально новых средств обучения.

Введение культурного компонента в учебный процесс представляется важным фактором обогащения социального опыта обучаемых в иной культурной плоскости, фактором познания иной «картины» соответствующей страны в многообразных проявлениях её национальной идентичности, основанной, в свою очередь, на некоторых иных/особых параметрах национального менталитета⁴. Если принять положение, согласно которому менталитет — это этнокультурная специфика социума, то становится очевидным тот факт, что сам концепт «менталитет» должен явиться предметом научного изучения и предметом практического обучения в лингводидактических целях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Closset Fr.* Metodika nastave živih jezika. Zagreb, 1953. P. 59.

² *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз. 1959. С. 210.

³ *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. (Теория и практика обучения языкам). М.: Изд. ИКАР, 2009. С. 121.

⁴ *Мишин И. Ф.* Освоение инокультурного пространства в концепции диалога культур // Державинские чтения. Филология и журналистика. Тамбов: Изд. ТГУ. 2002. С. 115.

Ardzenadze A. I.

TEACHING RFL IN A CROSS-CULTURAL PARADIGM

The article deals with the actual problem of foreign languages studying, and argues that the science of the language teaching methodology is in search for new strategies and methods of identifying and rationalizing the Russian language teaching. Special focus is given to the problem of building the linguistic and cultural competence of students.

Keywords: linguistic and cultural paradigm, intercultural personality, effective teaching.

**Афанасьева Нина Дмитриевна
Захарченко Светлана Сергеевна
Могилева Ирина Болеславовна**

*Московский государственный институт
международных отношений (Университет)
Министерства иностранных дел России, Россия*

afan-nina@yandex.ru,
sveta.zakharchenko@gmail.com,
mogilevairina@yandex.ru

Мартынова Маргарита Александровна

*Российская Академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, Россия*

bilingualconnect@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ: ПРИОРИТЕТНЫЕ МЕТОДЫ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В статье проанализирован многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного в интернациональных студенческих группах. Авторы отмечают ряд отличий и специфических особенностей обучения студентов из разных стран и дают рекомендации преподавателям по оптимизации и интенсификации образовательного процесса в таких группах.

Ключевые слова: интернациональная группа, компетентностный подход, авторитарный и партнерский стиль преподавания, эмпатия

Современная методика обучения иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, предполагает использование компетентностного подхода, на котором основаны образовательные стандарты нового поколения. Такой подход необходим, так как он дает возможность учащимся не только овладеть полезными знаниями, но и использовать их для достижения своих целей в реальных жизненных условиях.

Когнитивная психология утверждает, что предметные знания студент получает и от преподавателя, и от учащихся своей группы, курса, факультета в ходе обсуждений, дискуссий, а также от самостоятельной работы при решении проблемных задач, что связано с формированием у студента индивидуального подхода к этому решению.

Одной из главных проблем преподавания русского языка как иностранного является интенсификация обучения, под которой, как известно, понимают повышение качества обучения. Этого невозможно достичь без учета в процессе преподавания **особенностей национального менталитета**, выявления сходства, а также различия языков и культур. Имен-

но это в значительной степени влияет на определение содержания обучения и методику преподавания русского языка иностранным учащимся, способствует достижению лучших результатов в его усвоении¹. Подобное обучение легче всего проводить в группах, где находятся студенты одной национальности, что возможно, как правило, только в условиях отсутствия языковой среды, т. е. на родине студентов (например, в Китае, Италии, Испании, Америке и других странах).

В стране изучаемого языка в современных условиях, к сожалению, чаще всего создание национальной группы практически невозможно, так как формирование студенческих групп происходит не по национальному признаку, в зависимости от уровня владения изучаемым языком. По этой причине обычными являются **интернациональные группы**, где вместе учатся студенты из разных стран Европы, Азии и Америки. В интернациональной группе возрастает роль преподавателя, призванного не только объединить всех учащихся, но и создать доброжелательную рабочую атмосферу, чтобы на занятиях учащиеся могли максимально проявить свои возможности.

Преподавателю, работающему в интернациональной группе, необходимо учитывать национальные особенности учащихся, что должно проявляться в отборе учебного материала, выборе оптимального способа его подачи и эффективного пути работы над сложными явлениями русской грамматики, а также в предвидении типичных ошибок и трудностей, с которыми может столкнуться каждый из студентов².

Работая с учащимися **из стран Азиатско-Тихоокеанского региона**, преподаватели единодушно отмечают их дисциплинированность, большое трудолюбие, стремление добиться высокого результата, заинтересованность в получении новых знаний. Но внешне эти студенты кажутся бесстрастными, неэмоциональными (подчас даже равнодушными), медлительными. Объяснить такой стиль поведения можно особенностями их воспитания, восходящими к конфуцианской традиции, традициям даосизма, буддизма: особое почтение к старшим по возрасту (даже своим одноклассникам), огромное трудолюбие (отсюда серьезное отношение к учебе и желание выполнять ежедневную кропотливую работу — читать, учить наизусть, переписывать), а также иной методикой школьного и вузовского обучения на родине. Авторитарный стиль преподавания является более привычным для азиатских студентов. Преподаватель и студент находятся в отношениях жесткой субординации. Обычно у учащихся из Азии вызывают большие затруднения задания, связанные с анализом и интерпретацией представленного учебного материала. Креативный стиль занятий, расширение учебника за счет других учебных материалов или изменение последовательности заданий, данных в учебнике, способны вызвать непонимание и неприятие. Студенты из азиатских стран сталкиваются с опре-

деленными трудностями при выполнении заданий типа: *Выразите свою точку зрения, Что Вы думаете о...?* В силу традиционного образования и воспитания им сложно участвовать в диалогизированных формах обучения, вступать в диалог с другими студентами и тем более с преподавателем. Склонность к созерцательности, наслаждение природой и умиротворение от увиденной красоты мира — все это формирует особый тип мышления, являющийся отличительной чертой этих студентов. Доказательством может послужить даже сравнение китайских фразеологических выражений с русскими аналогами. Например, русская идиома *не видеть дальше своего носа* у китайцев существует в другом словесном облики: *уподобляться лягушке, сидящей на дне колодца и глядящей на небо*, а русское выражение *метать бисер перед свиньями* соответствует китайскому *играть на лютне перед буйволами*.

На воспитание **арабских студентов** сильное влияние оказывают традиции ислама. Эти учащиеся чаще всего активны, любознательны, с интересом относятся ко всему новому, легко завязывают знакомства, отзывчивы. Это проецируется и на способ мышления, и на речь учащихся: у них часто отсутствует логика в построении высказывания, имеет место гиперболизация обыденных фактов, что может объясняться влиянием родного языка. Использование ярких эпитетов, метафор доказывает, что арабским студентам больше важна форма высказывания, а не его содержание. При общении с этим контингентом важно понимать и их этикетную **проксемику** — организацию личного пространства (дистанция между собеседниками меньше, чем у русских; при беседе они могут касаться друг друга) и контакт взглядов (в отличие от студентов из Азии арабские учащиеся недоумевают, если им не смотрят в глаза при разговоре). Характерной чертой многих эмоциональных людей является обидчивость — здесь преподавателю нужно проявить деликатность при исправлении ошибок студентов на уроке и объявлении, например, результатов контрольной работы или оценки на экзамене.

Для **европейских студентов**, культура которых имеет христианские истоки, а жизненные ценности близки к русским, характерны идеи равенства, уважения к человеку (личности), а не к возрасту и должности. Авторитарный стиль преподавания для европейцев и американцев непривычен, вызывает недоумение и раздражение. Поэтому отношение **преподаватель — студент** — это партнерство. И азиатский, и европейский тип отношений **преподаватель — студент** часто не принимает эмпатии, которая характерна для старшего поколения преподавателей российской школы, в частности преподавателей РКИ. Для европейских учащихся интерес будет представлять такой учебный материал, который включает в себя познавательный, культурный и эстетический компоненты. Для европейцев интересны творческие задания, обсуждение ка-

ких-либо проблем, выражение собственной оценки какого-либо события или явления, а пересказ текста, что с готовностью выполняют студенты из Азии, у них вызывает неприятие.

Тип мышления студентов из **Европы и Северной Америки** более понятен русскому преподавателю, хотя и здесь в некоторых случаях наблюдаются различия: замкнутость, отчужденность, стремление к рационализму студентов из Великобритании, темпераментность, быстрота реакции итальянских учащихся, пунктуальность, четкость, организованность немецких студентов, экспрессивность, творческий подход к любому заданию, нежелание подчиняться строгим правилам и следовать жесткому регламенту испанских студентов, а также студентов из стран Южной Европы.

Преподавателю следует знать не только особенности национальной культуры учащихся, но помнить и о **манере общения**. Наступательная манера общения, быстрый темп речи, резкое повышение голоса вызывают культурный шок у азиатских студентов. Наши безобидные междометия *ай, ой* и *а?*, оказывается, производят на японцев странное впечатление. В Японии это является выражением гнева, недовольства, крайнего раздражения и неуважения к человеку.

Как известно, одним из важнейших положений методики обучения иностранному языку является **учет особенностей родного языка учащихся**. Использование этого принципа на практике дает возможность выработать правильный подход к определению оптимального режима в учебной группе, а также позволяет полнее раскрыть способности каждого учащегося³.

При обучении фонетике следует помнить, что русский язык по просодическому типу — акцентный и в нем звуковысотные характеристики, в отличие от китайского, не используются на уровне слоговой и словесной просодии, а относятся к сфере фразовой интонации. Во многих языках тихоокеанского региона, в частности, в китайском и вьетнамском, которые являются слоговыми и тональными, нет интонационных подъемов и понижений, так как отсутствует ударение в виде выделения звука. Но присутствует изменение звука на каждом гласном и дифтонге. Тоны столь же важны для различения смысла, как и звуковой состав слова. Для европейских же студентов обычно русская интонация не представляет собой трудности. Следовательно, закономерным является то, что студенты из Азии требуют более серьезной фонетической работы.

Следует отметить и различия в восприятии **грамматического материала**. Для студентов — европейцев более привычным является индуктивный путь (от анализа примеров к правилу), а для студентов Юго-Восточной Азии — дедуктивный (от правила к примерам), т. е. учащиеся лучше усваивают материал, если правило будет предшествовать примерам.

Нужно помнить о том, что китайский и вьетнамский языки характеризуются отсутствием словоизменения. В них отсутствуют категории

рода и падежа, поэтому значительную трудность для этих студентов представляет большое количество окончаний в падежной системе русского языка и категория рода, выявляемая по окончанию. Однако присущие этим студентам трудолюбие, дисциплинированность, упорство в достижении цели, уважение к знанию и учению позволяют им преодолеть трудности, и часто студенты из Азии говорят по-русски правильнее, чем студенты-европейцы, обучающиеся с ними в одной группе и зачастую легкомысленно относящихся к такой не очень важной, на их взгляд, работе, как домашнее задание.

При обучении **чтению** также следует обращать внимание на необходимость различного подхода к студентам из стран Азии и Европы. Азиатские учащиеся ориентированы на пословное запоминание читаемого, поэтому задания должны быть направлены на охват общего содержания текста уже при первом предъявлении, а для европейцев необходима установка на углубленное понимание текста, внимание к деталям, так как у них часто сформирована привычка к поверхностному восприятию читаемого материала.

С особой осторожностью и вниманием следует относиться к отбору материалов для чтения и **обсуждения** в интернациональной группе. Например, со студентами из стран Юго-Восточной Азии лучше не обсуждать вопросы личной жизни и отношение студентов друг к другу. Французы не любят говорить об иммигрантах, для немцев же табуированной темой является поражение во второй мировой войне. Поэтому при работе в интернациональной группе трудно переоценить роль преподавателя, который, зная особенности своих учащихся, должен учитывать все возможные трудности, которые могут возникнуть на уроке, и не только попытаться их предвидеть, но и быть в состоянии их преодолеть.

Студенческая группа, в которую входят представители разных стран и континентов, может представлять собой модель полилога культур, оркестр, в котором каждый ведет свою партию, а преподаватель, обучающий студентов русскому языку как иностранному, — дирижер, призванный объединить всех и в то же время дать возможность каждому проявить себя, солировать. Все это способствует не только усвоению знаний и использованию их в реальных жизненных ситуациях, но и тому, чтобы стать компетентным специалистом, проявлять инициативу, научиться логически мыслить, самостоятельно получать знания и применять их, решая проблемные задачи, работая в коллективе и объективно оценивая свою работу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М.: Влвдос, 2001. 384 с.

² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

³ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 624 с.

Afanasieva N. D., Zakharchenko S. S., Mogileva I. B., Martynova M. A.

TEACHING RFL FOR INTERNATIONAL STUDENT GROUPS: PRIORITY METHODS AND SPECIFIC FEATURES

The article presents the long-term experience of teaching Russian as a foreign language for international student groups. The authors note a number of differences and specific features of teaching students from different countries and make recommendations for teachers how to optimize and intensify the educational process in such groups.

Keywords: international group, competence approach, the authoritarian style of teaching and partnership, empathy.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ НА ОСНОВЕ УЧЕТА КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

В статье рассматриваются вопросы индивидуализации и дифференциации обучения русскому языку как иностранному студентов вне языковой среды, в Китае, и в билингвальной среде Кыргызстана с учетом их индивидуальных возможностей, связанных с когнитивным стилем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, когнитивные стили, индивидуализация обучения, обучение вне языковой среды, билингвальная среда

Эффективное формирование коммуникативной компетенции в вузах может быть достигнуто, в первую очередь, путем развития языковых и речевых компетенций с учетом индивидуальных особенностей студентов-иностранцев. Специалисты¹ указывают на то, что росту уровня интеллектуальной работоспособности в учебном процессе обучения содействует оптимальное использование когнитивной активности студентов

Вследствие продолжительного изучения влияния когнитивных стилей на обучение русскому языку как иностранному (РКИ) китайских студентов вне языковой среды, в Китае, и в языковой билингвальной среде — в Кыргызстане, нами был обнаружен качественно неоднородный уровень и характер сформированности коммуникативной компетенции у студентов, имеющих различный набор когнитивных стилей.

Реализация индивидуализации на основе учета когнитивных стилей в процессе формирования коммуникативной компетенции позволяет: создать оптимальные условия для совершенствования навыков и умений всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, письма, говорения); учитывать индивидуальный темп и этап овладения знаниями; определять вариативность содержания, объема, сложности предъявляемого материала; обеспечивать системность и комплексность разнонаправленных воздействий лингводидактического характера и интеграцию методов обучения, сотрудничество со студентами и активность самого студента а так же определить цели, задачи, принципы, направления, содержание, объем, формы поддержки, методы и средства, психолого-педагогические условия для каждой типологической группы.

Среди всех дисциплин, на наш взгляд, изучение иностранного языка, особенно вне языковой среды, является одним из самых сложных. Здесь сочетаются огромные эмоциональные, мнемические, когнитивные, волевые нагрузки. Русский язык относится к флективным языкам,

в которых большое значение имеет предложно-падежная система. Однако, даже несмотря на отличное знание грамматических правил отмечалось неумение китайских студентов использовать их в коммуникативно-языковой коммуникации, в речевом общении, затрудненность переноса грамматических правил в речевую деятельность.

Огромное значение для лингводидактов имеет значение изучение методических принципов и особенностей национальной методической системы обучения в Китае, типологические и структурные особенности китайского языка, который является изосемичным и изоморфным языком. Китайская методическая традиция ориентирована на выучивание и хранение больших объемов информации (вспомним «цитатники» Мао Дзе Дуна, которые вызывали изумление у советского народа еще при СССР). Это же отмечает и И. Е. Бобрышева: «В ядро китайского когнитивного стиля входят интуитивность, дедукция, ориентация на аналогию, интерактивность (повторение), детализация и волевой импульс. Такая когнитивная ориентация обеспечивает лишь механическое усвоение суммы дедуктивных аксиом и объема фактов»². Тем не менее, учет когнитивных стратегий и когнитивных стилей китайских студентов помог добиться успехов в их обучении русскому языку как иностранному в Китае и в Кыргызской Республике.

Процесс обучения РКИ китайских студентов и магистрантов в Международном институте межкультурной коммуникации Синьцзянского педагогического университета (СПУ) в городе Урумчи предусматривает формирование коммуникативной компетенции. Автор в течение трех лет преподавал русский язык как иностранный по программе обмена преподавателями по линии Института Конфуция при Кыргызском национальном университете им. Ж. Баласагына и Синьцзянского педагогического университета. Студенты и магистранты СПУ будут преподавать китайский язык для граждан СНГ. Магистранты и бакалавры Международного института межкультурной коммуникации как волонтеры едут в государства СНГ обучать китайскому языку как иностранному, поэтому формирование коммуникативной компетенции в сумме всех её составляющих на русском языке как языке-посреднике чрезвычайно важно.. Экзамен по отбору волонтеров включает также знание не только русского языка, но и знание реалий, культуры, традиций посещаемой страны, социокультурной ситуации и др. В связи с этим мотивация изучения русского языка огромная. Но количество часов — 360 часов в год для бакалавров, а для магистрантов — 140 часов — не совсем достаточно, чтобы освоить всё в полном объеме, тем более, если учесть, что русский язык считается вторым иностранным, после английского. В настоящее время в СПУ в связи с активным распространением китайского языка в мире и, особенно в приграничных государствах, с которыми ведётся активное сотрудничество в различных сферах (Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан), утвердились требования

к сдаче русского языка в виде тестирования на IV уровень (не по системе ТРКИ, а по китайским стандартам). Все эти положения предъявляют высокие требования к результатам обучения.

Как видно из представленной ситуации, дефицит времени и огромное желание изучать русский язык как иностранный мотивирует преподавателей искать направления, способы, методы интенсивного, рационального и эффективного обучения иностранному языку китайских студентов с учётом их индивидуальных возможностей. На наш взгляд, такое направление должно быть основано на учете когнитивных стилей китайских обучающихся.

Когнитивные стили проявляются на всех уровнях познавательной сферы, характеризуют процессы когнитивного отражения, процессы регуляции этого отражения, а также поведение человека в целом. Это своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего, они характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения.³

Идеологами теории когнитивных стилей в современном понимании явились представители направления «Новый взгляд» (New Look) в Америке, доказавшие перспективность личностного подхода к изучению познавательных процессов и побудившие к поиску индивидуальных характеристик, влияющих на их протекание. К настоящему времени описано около двух десятков когнитивных стилей, выявленных независимо друг от друга психологами разных научных направлений⁴.

При организации учебной деятельности по обучению иностранным языкам в целях индивидуализации необходимо учитывать когнитивные стили студентов. В частности, важны такие когнитивные стили, как **дифференцированность поля** (с параметрами **поленезависимость-полезависимость**) и тип реагирования (с параметрами **импульсивность — рефлексивность**).

Поленезависимость — полезависимость. Эта квадриполярная характеристика выражает способность индивида при восприятии отстраниться от периферийного окружающего поля. Полезависимые лица ориентируются на видимое поле, с трудом могут оторваться от влияния его на восприятие других изображений, им требуется больше времени, чтобы увидеть предлагаемую деталь в сложном замаскированном изображении. Поленезависимые, напротив, контролируют влияние побочных впечатлений за счет опоры на внутренние критерии, быстро преодолевают влияние видимого фона, легко находят фигуры в сложных изображениях.

Импульсивность — рефлексивность. Ошибочность или безошибочность в реакции на информационный стимул составляет психологическое содержание импульсивного-рефлексивного познавательного стиля,

выявленного на основании поведения обучающихся в учебных ситуациях, связанных с решением интеллектуальных задач⁵.

Для определения когнитивных стилей **полезависимость** — **полenezависимость** применялась методика, предложенная Г. Уиткиным: тест «Включенные фигуры», в котором от обучающихся требуется отыскать эталонную простую фигуру на предъявленном сложном рисунке.

Импульсивность — **рефлексивность** измерялась по методике Дж. Кагана, заключающейся в следующем: студент сравнивает предъявленный образец с похожими рисунками и ищет идентичное образцу, при этом замеряется время первого ответа и фиксируется количество неверных ответов. Студент, который справился с заданием, совершив при этом малое количество ошибок, но затративший на это много времени, относится к категории рефлексивных, а сочетание противоположных признаков — показатель импульсивности.

Как показывают исследования, данные параметры ортогональны друг другу, т. е. полезависимые и полenezависимые студенты могут обладать и рефлексивным и импульсивным типом реагирования. Поэтому было выделено три группы китайских обучающихся в Международном Институте межкультурной коммуникации при СПУ: 1 полезависимые — импульсивные (ПЗ — И), полезависимые — рефлексивные (ПЗ — Р) и группа полenezависимые — импульсивные (ПНЗ — И). Такие же группы выделялись в Кыргызском национальном университете им. Ж. Баласагына у иностранных магистрантов.

Обучение РКИ в СПУ проводилось по учебникам, составленным коллективами авторов Шанхайских и Пекинских университетов, по учебнику «Дорога в Россию» (авторы В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых), обучение иностранных магистрантов в Кыргызском национальном университете им. Ж. Баласагына — по авторским разработкам.

В зависимости от стратегических когнитивно-стилевых предпочтений китайских обучающихся им составлялись и предлагались задания с одинаковым контентным содержанием. В учебных группах проводилась фронтальная и индивидуальная работа, при которой предоставлялась свобода выбора способа выполнения устных и письменных заданий в соответствии с доминирующим стилем. Китайским обучающимся определенных когнитивных стилей необходимо было конструировать обучение РКИ с помощью различных методов: варьировалась фронтальная работа с групповой и парной, применялись разноуровневые задания с возможностями для творчества и лично значимых способов их выполнения. Для каждой группы необходимо было предусмотреть свою траекторию обучения, учитывающую способы получения, хранения, преобразования и использования когнитивной языковой и речевой информации. Методический блок включал: работу с Интернет-ресурсами,

аудио- и видеоматериалами; экскурсии; переписку по e-мэйл, ведение дневника, общение с иностранными студентами из СНГ; участие во вне-аудиторной работе: концерт, спектакль, конкурс русской каллиграфии; создание стенгазет; участие в Международной акции фонда «Русский мир» «Ю.Гагарин. Первый в космосе» и др.

Устные ответы записывались автором на диктофон и на видео, все письменные ответы оформлялись в виде портфолио для отслеживания прогресса во всех видах речевой деятельности. Участие во внеаудиторных мероприятиях также чётко фиксировалось.

Объективным критерием эффективности учета когнитивно-стилевой индивидуализации при обучении РКИ явилось то, что в течение трех лет около тридцати магистрантов и бакалавров СПУ успешно прошли экзамены по китайскому и русскому языкам и стали волонтерами в странах СНГ, с которыми у них существует договор по линии Институтов Конфуция (Кыргызстан и Таджикистан).

В Кыргызском национальном университете им. Ж. Баласагына у магистрантов-иностранцев, которые учатся на факультете русской и славянской филологии по итогам учебного года критериями усвоения дисциплин явились показатели высокого рейтинга.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.; *Шкуратова И. П.* Когнитивный стиль и общение / отв. ред. В. А. Лабунская. Ростов н/Д.: Изд-во РПУ, 1994. 156 с.; *Бобрышева И. Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта: Наука, 2004. 256 с.

² *Бобрышева И. Е.* Указ. соч. С. 59.

³ *Холодная М. А.* Указ. соч. С. 16.

⁴ *Witkin H., Goodenough D.* Field-dependence and interpersonal behavior // *Psychol. Bull.* 1977. Vol. 84. N 4. P. 661–689.

⁵ *Kagan J.* Reflection — impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // *Abn. Psychol.* 1966. V. 71. P. 17–24.

Akhmetova N. A.

PROSPECTS OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING RFL ON THE BASIS OF COGNITIVE STYLES

The article examines the individualization and differentiation of teaching Russian as a foreign language students is the language environment in China, and in the bilingual environment of Kyrgyzstan in accordance with their individual capacities related to cognitive style.

Keywords: Russian as a foreign language, cognitive styles, individualization of learning, learning beyond the language environment, bilingual environment.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Основой методики обучения языку является результативность языкового обучения. Таким образом, ученые-методисты, предлагая инновационные технологии обучения, нацелены на повышение качества обучения, достижение хороших результатов. Это определяет важность выполняемой информационными технологиями функций при изучении языка. На всех ступенях системы образования особое внимание уделяется взаимосвязи содержания обучения и способов проведения занятий. Поэтому конечный результат полученных знаний становится самой актуальной проблемой. А конкурентоспособность обучающихся определяется их умением применять свои полученные знания на практике. Поэтому ученые считают, что конечной целью обучения является самообразовательная деятельность, то есть обучение с позиции «учиться обучаться». В этой связи при обучении второму языку огромное значение имеют такие методы, как деловые игры, дебаты, диспут, которые тренируют у обучающихся навыки выступления перед группой, аргументирования своего мнения.

Ключевые слова: активность студентов, деловые игры, дебаты, диспут.

В настоящее время к системе подготовки специалистов предъявляются высокие требования. Согласно этим требованиям на сознание студентов оказывают влияние инновационных технологии обучения. «Современная концепция образования, наряду с высоким уровнем профессиональных знаний, предполагает формирование у студентов обобщенных навыков и умений, привитие навыков логического мышления, обучение методам самоконтроля, самодисциплины, самостоятельному использованию различных средств приобретения новых знаний. Совершенно ясно, что такая система образования должна строиться на интеграции различных форм обучения, на широком внедрении нетрадиционных, активных форм и методов обучения, развивающих познавательную активность студентов, на индивидуализации обучения»¹.

Основной особенностью деловых игр является разделение по ролям, проигрывание определенной ситуации. В деловых играх профессионально-служебные ситуации приближены к действительности. В деловой игре обязательно присутствуют контрольно-регулирующие правила и элементы соревнований, в игре также предлагаются и конфликтные ситуации, самое главное участники игры должны сыграть свои роли. По мнению ученых, деловые игры имеют важное значение для социального формирования личности. они адаптируют, подготавливают студентов, изучающих иностранный язык, к будущей профессии. Поэтому у деловых игр как инновационного метода обучения, есть свои особенности. Отличие деловых игр от традиционного обучения заключается в том, что учебный процесс

максимально приближен к реальной действительности. В деловой игре студент играет «роль» как преподавателя, так и обучаемого, учится отстаивать свое мнение, принимать решение, использует теоретические знания, оттачивает профессиональное мастерство.

В. Я. Платов утверждает, что деловые игры намного эффективнее, чем традиционные методы обучения и подтверждает свою позицию научными выводами других ученых: «Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 процентов информации, в то время как в деловой игре — около 90.

По данным профессоров З. И. Рыбальского (Киевский инженерно-строительный институт) и Н. Б. Миронесецкого (Новосибирский государственный университет), введение и широкое использование деловых игр в вузах позволяет уменьшить отводимое на изучение некоторых дисциплин время на 30–50% при большем эффекте усвоения учебного материала. Процесс обучения становится более творческим, увлекательным. Активность учащихся в деловых играх значительно повышается, носит настолько систематический, а не эпизодический характер, что говорят даже о «вынужденной активности», подразумевая, что сама обстановка деловой игры заставляет ее участников быть активными².

При помощи игр студент наряду с овладением необходимыми теоретическими знаниями получает возможность для совершенствования речевых умений на неродном языке. Во время деловых игр по заданной тематике студент высказывает свою позицию, спорит с оппонентами, обсуждает какой-либо вопрос, принимает решение, аргументирует свое мнение, обогащает свой словарный запас. Деловые игры связаны с будущей профессией студента, поэтому учащиеся должны производить те речевые действия, которые наиболее приближены к их профессиональной деятельности.

Одним из методов, применяемых в обучении второму языку, являются *дебаты*. Дебаты предполагают несколько ответов, применяются при решении сложных, противоречивых вопросов. Цель дебатов — научить студентов выражать свои мысли и с соблюдением норм культуры речи мирно вступать в прения с оппонентами; научить говорить аргументировано, приводя убедительные доводы. Использование на занятиях такого метода как дебаты предполагает увеличение словарного запаса, развитие умений в устной речи обучаемых (например, умений, необходимых для выражения собственной точки зрения на основе веских доказательств).

Подготовка к проведению дебатов считается самым ответственным этапом. На этом этапе выбирают тему для дебатов, определяются участники (на добровольной основе). Преподаватель помогает участникам правильно подобрать необходимые речевые конструкции. В дебатах принимают участие две команды — сторонники и противники проблемы, представленной к обсуждению. Каждая команда выбирает по три

спикера. Жюри определяет группу сторонников и группу противников. Выступления каждой из сторон состоят из решения, определения признаков и доказательств. В доказательствах и доводах участников дебатов должны содержаться сведения, примеры, статистические данные, мнения специалистов по предложенной теме. Только в таком случае мнения групп будут обоснованными. Главным условием дебатов является сохранение взаимоуважения среди двух сторон.

При организации дебатов должны учитываться следующие принципы:

- дебаты должны быть организованы по содержательной, значимой проблеме. Будет методически правильно, если дебаты будут посвящены актуальным вопросам, связанным с будущей профессией обучающихся;
- дебаты должны оказывать сильное эмоциональное воздействие на слушателей. Прения и споры, стремление студентов обосновать свои мнения оказывают сильное впечатление на настроение студентов.

Для проведения дебатов необходима тщательная подготовка. В-первых, преподаватель знакомит обучающихся с темой, вопросами дебатов, поскольку у участников дебатов должны быть определенные знания по предложенной теме. Только тогда студент, опираясь на свои знания, может выразить свою точку зрения по тому или иному вопросу. Подготовка к дебатам, как правило, проводится во внеурочное время как самостоятельная работа. Проведение дебатов также относится к внеаудиторным мероприятиям.

В ходе изучения студентами второго языка одним из способов, оказывающим влияние на развитие навыков самостоятельной работы, развитие мыслительных способностей, является *диспут*. В научных трудах диспут определяется как активное обсуждение интересующих вопросов, жаркий спор, возникающий из необходимости решить какую-либо сложную проблему. Диспут должен охватывать вопросы, которые интересуют и волнуют многих людей, имеющих большое значение для жизни общества. Во время диспута студенты не только учатся рассуждать, но и получают возможность приобрести навыки свободного говорения, пополнить свой словарный запас. Диспуты оказывают положительное влияние на развитие речи студента, поскольку студенты вовлекаются в беседу, учатся отстаивать свою точку зрения. Значит, во время бурного интересного обсуждения активность студентов повышается благодаря мыслительной деятельности. Поэтому проведение занятия-диспута во внеаудиторное время будет наиболее полезным. Проведение диспута связано с правильным выбором темы. Самое главное — тема диспута должна охватывать противоречивые вопросы, которые могут вызвать дискуссию. В этом случае студенты имеют возможность выразить свое мнение по вопросам, которые интересуют многих, и отстаивать свою позицию.

В действительности, диспут — это групповое, коллективное обсуждение. Поскольку в нем участвуют несколько человек, каждый из них они

высказывает свою точку зрения. Также диспут способствует тому, что студенты учатся выступать перед аудиторией, критически воспринимать мнения других людей, не бояться излагать свое мнение. Во время диспута студент не только показывает свои знания, но и выслушивает точку зрения других, учится отвечать тактично, оттачивает ораторское мастерство.

Диспут, оказывающий положительное влияние на совершенствование культуры речи студентов, должен быть тщательно подготовлен под руководством преподавателя. Студенты во время подготовки делятся знаниями, полученными из дополнительной литературы и других источников информации, предложенных преподавателем. Также они должны уметь продемонстрировать свои знания, а также привести необходимые доказательства. Поэтому студенты могут заранее дать на проверку преподавателю подготовленную в письменном виде речь. Таким образом, преподаватель во время диспута выполняет роль консультанта. А студенты при подготовке к диспуту развивают навыки самостоятельной работы, развивают способности к творческому мышлению.

Для успешного проведения диспута большое значение имеет его начало. Поэтому ведущий должен в начале дискуссии предоставить слово авторитетным студентам группы, умеющим красноречиво говорить, заинтересовать аудиторию, а когда споры станут жаркими, подключить к диспуту неразговорчивых, замкнутых студентов, «провоцируя» их к говорению. В этом случае все студенты будут вовлечены в обсуждение, научатся выражать свои мысли и доказывать их. В конце диспута ведущий останавливается на положительных сторонах выступлений студентов, принимавших участие в дискуссии, а также говорит и о недостатках. Поэтому заключительное слово ведущего «должно быть основано на кратких, ярких, убедительных речей, верных решениях поставленных вопросов, на лучших и интересных речах, ... остановиться на новых проблемах, стремлении развивать свои знания и характер»³.

Приведем фрагмент из диспута на тему «*Чистый воздух — лекарство для души*».

Цели урока-диспута:

- развить у студентов способности к самостоятельному поиску;
- научить студентов выражать свои мысли; выслушивать мнения других и выражать свое мнение;
- пополнить словарный запас студентов;
- экологическое воспитание студентов;
- использование студентами причастной и деепричастной форм глагола во время выступлений.

Вопросы:

1. Удовлетворяет ли вас экологическая ситуация города, в котором вы живете?
2. Вредит ли загрязнение атмосферы города здоровью людей?
3. Как вы думаете, что нужно сделать для улучшения экологической ситуации города?

4. Что вы знаете о мерах, предпринятых в целях улучшения экологической ситуации города?

Студенты высказали свое мнение по первому вопросу следующим образом.

Ернар:

— Экологическая ситуация города оставляет желать лучшего. Для ее улучшения уже не раз били тревогу, кричали об этом во всех СМИ. На всех заседаниях, собраниях, форумах говорится об этом. Также имеется множество организаций, которые говорят об оздоровлении окружающей среды. Однако от этого не улучшается воздух города. Долгое время небо над городом «захвачено» смогом, дымом, ядовитыми газами от машин. К тому же не улучшена и ситуация в городе с количеством машин. Поэтому не трудно заметить и неудовлетворенность, загрязненность атмосферных слоев города. По показателям экологов только от одного производственного очага и машин ежегодно в воздух выбрасывается около 180 тысяч тонн вредных веществ, которые распространяются в воздухе и 80 процентов из них принадлежит автомашинам. Самое ужасное, что нет сильного воздуха, который бы разгонял вредные вещества в слоях воздуха.

Айзада:

— По-моему, нельзя отрицать тот факт, что в городе предпринимается немало мер по улучшению экологической ситуации в городе. Думаю, что принятые в последние годы программы «Развитие особо охраняемых природных зон до 2020 года», «Ограничение, снижение масштаба сообщений», «Озеленение парков и скверов», «Восстановление систем арыков и фонтанов», «Чистый воздух — лекарство для души» и мероприятия по очищению воздуха от вредных веществ являются тому доказательством.

Таким образом, студенты высказали свою точку зрения относительно экологической ситуации в городе, они смогли также продемонстрировать полученные знания по грамматике русского языка (использовали причастия и деепричастия).

Дебаты и диспут способствуют формированию глубоких, прочных знаний, повышают культуру речи, приучают студентов подбирать нужные слова, пополняют словарный запас, развивают логическое мышление, формируют навыки ведения беседы, развивают речевые умения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Абубакиров К., Баранская Н., Кожугулов О. Применение деловых игр в процессах подготовки инженеров-технологов // Высшая школа Казахстана. Алматы, 1999. № 6. С. 76.

² Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведения. М.: ИПО Профиздат, 1991. С. 55.

³ Цуркан С.П., Усова Н. В. Комплекс деловых игр // Деловые игры и методы активного обучения: межвузовский сб. научных трудов. Ч. 2. Челябинск: Изд. Челяб. гос. техн. ун-та, 1993. С. 19.

Baltabayeva Zh. K.

METHODS OF INCREASING THE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A SECOND LANGUAGE

The author argues that the basis of methodology for language teaching is the feedback of language learning. Thus, researchers and methodologists, offering innovative learning tech-

nologies, aim at improving the quality of education, achieve good results. This determines the importance of information technology functions performed in the study of language. At all levels of the education system of teaching focuses on the relationship of the content of language and methods of teaching. Therefore, the result of language knowledge becomes the most important issue. The competitiveness of students is determined by their ability to apply their knowledge in practice. Therefore, scientists believe that the ultimate goal of education is self-education, that is, learning from the perspective of «learning to learn». In this regard, when learning a second language has great importance of teaching methods, such as role-plays, discussions, debates that develop students' skills of speaking before a group, arguing their opinions.

Keywords: student activity, business games, debates, discussion.

УЧЁТ «ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «УПОТРЕБЛЕНИЕ ГЛАГОЛОВ СВ И НСВ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье доказывается необходимость учёта «отрицательного языкового материала» при изучении категории вида на уроках русского языка в китайской аудитории. Учащиеся из Китая часто совершают ошибки на употребление глагольного вида, что связано, в частности, с особенностями их языковой картины мира, системными различиями между русским и китайским языками, спецификой родного языка. Представленная система упражнений и заданий призвана помочь учащимся преодолеть возникающие трудности в овладении данной темой.

Ключевые слова: ошибки в употреблении глагольного вида, языковая картина мира, «отрицательный языковой материал», русский язык как иностранный.

В современных учебниках русского языка для китайцев обычно отсутствует анализ их ошибок. Одним из эффективных способов преодоления трудностей является анализ «отрицательного языкового материала» в речи учащихся, о котором писал академик Лев Владимирович Щерба¹. «Отрицательный языковой материал», т. е. реально сделанные ошибки учащихся, свидетельствует о том, что одно и то же явление может быть по-разному дифференцировано в разных языках. Чем выше степень дифференцированности языкового явления в изучаемом языке по сравнению с родным, тем сложнее овладение этим явлением². Анализ «отрицательного языкового материала» должен основываться на сопоставлении не только форм и категорий, но и национальных языковых картин мира³. Китайцы, как каждый народ, имеют свои оригинальные традиции мышления и способы выражения мыслей. Это отражается в языковой картине мира, в том числе в её фрагменте — в модели времени. В отличие от русской модели времени, в которой поступательное движение событий в основном идёт от прошлого к будущему, в китайской картине мира сложилось представление о движении времени от будущего к прошлому (будущее — это то, что позади; например, если китаец говорит «сессия позади», то это значит, что ему только предстоит сдавать экзамены). Это отражается в грамматических системах русского и китайского языков.

Одной из самых сложных русских грамматических категорий является глагольный вид, в особенности случаи употребления глаголов СВ и НСВ в прошедшем времени. Определенные правила употребления видов существуют, но с позиции китайского языка, китайской языковой картины мира эти правила не являются четкими и конкретными⁴.

В отличие от языков флективного строя, например русского, в китайском отсутствует внутренняя флексия (словоизменение). В грамматике учащихся отсутствуют и самостоятельные грамматические категории вида и времени. Но в китайском языке присутствует универсальная семантическая категория аспектуальности. Именно наличие категории аспектуальности в русском и китайском языках делает их сопоставимыми.

Перед студентами из Китая неизбежно встает проблема: как в своем родном языке найти подходящие способы выражения, соответствующие видовым значениям русского глагола? На практике учащиеся часто делают ошибки, которые можно систематизировать⁵.

Первый тип ошибок связан с интерференцией. Их первый (1.1.) и второй подтипы (1.2.) наблюдаются в случаях употребления глагола НСВ в значении процесса и глагола СВ в результативном значении.

1.1. Этот тип ошибок связан с неправильным пониманием местоположения субъекта. Глаголы НСВ и СВ способны передавать разные местоположения субъекта. Учащиеся совершают ошибки типа **Когда мы прошли мимо кинотеатра, мы купили билеты* (вместо: *Когда мы проходили мимо кинотеатра, мы купили билеты*). В этом предложении отражается пространственная характеристика субъекта в момент действия. Студенты не понимают, в чем разница между глаголами *проходили* и *прошли*, поэтому употребляют и тот и другой в значении «проходили». Такой ответ объясняется представлением о целостности действия в мышлении китайцев. В переводе на китайский язык в вышеназванном сложноподчиненном предложении время выражается лишь в главной его части, а придаточное переводится без каких-либо временных указателей. В целом ошибки данного типа отражают неясное представление о значениях СВ и НСВ. На это преподаватели должны обратить пристальное внимание. Необходимо сразу дать пояснения к такому важному фрагменту языковой картины мира в русском и китайском языках, как модель времени, после чего студентам будет легче разграничить видовые значения глаголов.

1.2. Этот тип ошибок встречается при передаче формой НСВ значения занятости субъекта или заполненности времени каким-либо действием. На вопрос *Почему она так устала?* учащиеся ответят: **Она убрала комнату* (вместо: *Она убирала комнату*).

1.3. Этот тип ошибок связан с неправильным употреблением таких пар глаголов, как *видеть — увидеть, слышать — услышать*. — *Вы сразу его заметили?* — **Нет, сначала не заметил, а потом видел* (вместо: *Нет, сначала не заметил, а потом увидел*) — *Вы встречались с ним на этой неделе?* — **Да, вчера я его увидел* (вместо: *Да, вчера я его видел*). Это общефактическое значение НСВ.

Второй тип ошибок связан с аспектами функционирования глаголов СВ и НСВ в формах прошедшего времени. Так, в первом аспек-

те СВ и НСВ передают собственные, часто противоположные смыслы. Во втором же, напротив, они близки по значению. Следовательно, появляется возможность конкуренции. Эта часть наиболее трудна для китайских учащихся, так как в данном случае СВ и НСВ передают тонкие смысловые оттенки.

2.1. Этот тип ошибок встречается в тех случаях, когда в речи наблюдается взаимодействие видового значения глагола и значения формы времени. Часто допускаются ошибки при употреблении видов в прошедшем времени, когда необходимо учитывать отношение действия, имевшего место в прошлом, к моменту речи. Учащиеся говорят: **Я уже заполнил анкету. Зачем же еще раз?* (вместо: *Я уже заполнял анкету. Зачем же еще раз?*), **Я уже заполнял анкету. Она находится у дежурного* (вместо: *Я уже заполнил анкету. Она находится у дежурного*). В первом предложении отмечается факт действия, которое происходило в прошлом, и не указывается на его связь с настоящим, поэтому нужно употребить глагол НСВ. Это общефактическое значение НСВ. Во втором предложении установлена связь действия с моментом речи, поэтому нужно употребить глагол СВ. Подобное объяснение поможет учащимся сделать правильный выбор.

2.2. Этот тип ошибок связан с нечетким разграничением перфектного значения СВ и значения отмены повторного действия НСВ. Рассмотрим такую ситуацию:

— *Расскажите, как проходит экзамен по практическому русскому языку.*

Ответ 1: — Я уже рассказывал. Стоит ли повторять?

Ответ 2: — Я уже рассказал. Все уже знают.

Ошибки допускаются, когда китайские учащиеся в обоих предложениях употребляют глагол СВ, так как они считают, что действие все равно уже совершилось. Поэтому им надо объяснить, что в одинаковой ситуации возникает необходимость в одних случаях указать на то, что действие имело место в прошлом, и повторять его не имеет смысла, здесь необходима форма глагола НСВ, а в других обозначить действие как завершенное с перфектным значением, т. е. имеющее определенные последствия, и тогда нужна форма глагола СВ.

С целью определения частотности данных ошибок Дэн Ин провела языковой эксперимент среди 105 китайских учащихся, которые овладевают русским языком на кафедре русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова⁶. В качестве информантов были привлечены учащиеся разных категорий и разного уровня владения языком: студенты, магистранты и аспиранты. Эксперимент подтвердил, что ошибки в употреблении глагольного вида, допускаемые китайскими учащимися, являются типичными. Результат данного эксперимента отражен в следующей таблице.

Обобщение результатов эксперимента
«Употребление видов русского глагола китайскими учащимися»

Тестируемая грамматическая точка			Число участников эксперимента	Число учащихся, допускающих ошибки	Процент ошибок	
Употребление НСВ в значении процесса и СВ в результативном значении	Виды в предложениях с обстоятельствами времени	НСВ	105	7	7	
		СВ	105	7	7	
	Виды в предложениях с сочетанием глаголов	НСВ	105	4	4	
		СВ	105	4	4	
	Передача формой НСВ занятости субъекта или заполненности времени каким-либо действием			105	55	52
	Употребление НСВ при передаче повторяющегося действия и СВ при выражении однократного действия		НСВ	105	4	4
СВ			105	4	4	
Видовая пара <i>видеть–увидеть</i>		НСВ	105	63	60	
		СВ	105	58	55	
Употребление НСВ при передаче разобщённости действия с моментом речи и СВ при указании на сохранение результата действия в момент речи		НСВ	105	50	48	
		СВ	105	37	35	
Употребление НСВ в значении отмены повторного действия и СВ в перфектном значении		НСВ	105	48	46	
		СВ	105	52	50	

Цифры в таблице показывают, что не все значения глаголов СВ и НСВ с легкостью разграничиваются китайскими учащимися.

На основе проведенного анализа представим возможности прогнозирования ошибок⁷. Рассмотрим следующую ситуацию.

На вопрос: *Что вчера посещала китайская делегация?* может звучать ответ: *Вчера китайская делегация **посещала** школу.* Здесь просто сообщается о факте действия и употребляется глагол несовершенного вида. А при ответе на вопрос: *Что посещала вчера китайская делегация?* при помощи глагола совершенного вида передается уточнение: *Вчера китайская делегация **посетила** школу* — имеется в виду, что школа, которую посетила делегация, известна. В подобных ответах китайские учащиеся употребляют один и тот же глагол *fangwen le (посетила/ посе-*

щала), это мешает сделать им правильный выбор в употреблении видов русского глагола.

Предвидеть ошибки учащихся и правильно их объяснить поможет хорошо подобранная система упражнений и заданий. Например, с целью закрепления у учащихся навыков правильного употребления глаголов *видеть* — *увидеть* преподаватели могут дать им следующие упражнения⁸.

Задание: закончите ответ, используя глаголы *видеть* — *увидеть*.

1) — Из вашего окна была видна река?

— Да, из окна я ее ... (видел).

2) — Вы так и не заметили его?

— Нет, я его ... (увидел), когда он проходил мимо.

Таким образом, после объяснения преподавателей, повторения и тренировки китайским учащимся будет ясно, как можно предотвратить возможные ошибки при употреблении глаголов СВ и НСВ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.

² Панков Ф. И. Отрицательный языковой материал в рабочей тетради по функциональной морфологии для студентов-филологов // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык — речь — специальность. Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». Ч. 2. М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 500–503.

³ Панков Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // *Мир русского слова*. № 2. 2013. С. 72–80.

⁴ Дэн Ин. Типичные ошибки китайских учащихся при употреблении форм прошедшего времени глаголов СВ и НСВ // *Русский язык за рубежом*. Вып. 1. М., 2005. № 3–4. С. 37.

⁵ Дэн Ин. Семантика и функции глагольных форм прошедшего времени совершенного и несовершенного вида в русском языке в зеркале китайского. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. С. 179.

⁶ Там же. С. 135.

⁷ Там же. С. 138.

⁸ Там же. С. 141.

Blueva A. O.

THE ROLE OF “NEGATIVE LANGUAGE MATERIAL” ON THE SUBJECT “USING THE VERBS OF PERFECT AND IMPERFECT ASPECTS” IN RUSSIAN LESSONS FOR CHINESE AUDIENCE

The paper deals with the role of the “negative language material” on the subject “using the verbs of perfect and imperfect aspects” in Russian lessons for Chinese audience. Chinese students often make mistakes in the use of verbal aspect, which is particularly associated with the features of their linguistic world, systemic differences between the Russian and Chinese languages, the specifics of the Chinese language. The author offers a system of exercises and tasks designed to help students to overcome errors on this topic.

Keywords: errors in the use of verbal aspect, linguistic picture of the world, «negative language material», Russian as a foreign language.

Баранова Ирина Ивановна
Гладких Ирина Артемьевна
Стародуб Валентина Валентиновна

*Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, Россия*

ira7799@mail.ru, gladkikh_irina@mail.ru,
wstar2011@yandex.ru

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена проблеме совершенствования системы контроля при обучении иностранных студентов русскому языку в вузах России. Авторы предлагают проект типового теста для определения уровня коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения (I сертификационный уровень).

Ключевые слова: Иностранные студенты, учебно-профессиональная сфера общения, проект типового теста.

Важным направлением международной деятельности вузов Российской Федерации является обучение иностранных граждан по программам высшего профессионального образования. Иностранные студенты получают высшее образование в России на неродном для себя языке, поэтому реализация их личностных целей во многом зависит от уровня владения русским языком.

Курс русского языка как иностранного в вузе имеет профессиональную направленность, которая предусматривает формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения для обеспечения успешности академической деятельности иностранных студентов на всех этапах обучения. Необходимость профессиональной направленности курса русского языка обусловлена личностными целями и коммуникативными потребностями иностранных учащихся: получить высшее профессиональное образование в России и овладеть русским языком как языком будущей специальности.

Модель профессионально направленного обучения иностранных студентов апробирована и принята в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете. Курс научного стиля речи как аспект обучения русскому языку представлен уже на начальном этапе, при достижении иностранными учащимися элементарного уровня владения русским языком. Дальнейшее формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения обеспечивается преемственностью между этапами в языковой подготовке иностранных учащихся.

Контроль является важнейшей составной частью процесса обучения иностранных студентов русскому языку. На современном этапе разви-

тия методики преподавания русского языка как иностранного проблемы контроля сохраняют свою актуальность, постоянно совершенствуются формы контроля.

С развитием Российской системы тестирования контроль в тестовой форме становится неотъемлемой частью системы контроля знаний иностранных студентов по русскому языку. Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений в области чтения, говорения, письма и аудирования, необходимых для решения определённых коммуникативных задач в соответствии с уровнем владения русским языком.

Научно-методические основы тестирования как формы контроля по русскому языку как иностранному разрабатывались специалистами ведущих вузов Российской Федерации: МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, СПбГУ, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, СПбГПУ и др. Теоретическое обоснование тестовых заданий, обобщение и описание организации, содержания и системы оценивания результатов тестирования нашли отражение в работах Л. П. Клобуковой, Н. П. Андрюшиной, Т. М. Балыхиной, Т. И. Поповой, Е. Л. Корчагиной и др.

Иностранные граждане, поступающие в вузы Российской Федерации, должны владеть русским языком в объёме I сертификационного уровня. Однако следует отметить, что до настоящего времени при тестировании на I уровень владения русским языком проверяется сформированность коммуникативной компетенции в социокультурной сфере общения, в то время как при обучении в вузе основной сферой общения является учебно-профессиональная сфера. Проверка уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения остаётся одной из нерешённых проблем тестирования, а создание тестов, ориентированных на профиль обучения иностранных студентов, является важной научно-методической задачей.

В вузах Российской Федерации существует опыт создания тестов по отдельным профилям обучения: филология, медицина, журналистика, бизнес и т. д.¹ Однако указанные тесты направлены главным образом на проверку сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся в объёме II и III сертификационных уровней владения русским языком как иностранным.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете разработан проект типового теста по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень. Профессиональный модуль. Технический профиль). Данный тест проверяет уровень сформированности языковых навыков и умений во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения.

Типовой тест включает 5 субтестов: Лексика — Грамматика. Чтение. Письмо. Аудирование. Говорение.

Субтест «Лексика. Грамматика» включает 100 заданий. Тест содержит задания с множественным выбором, в которых для одной позиции предлагается 2–4 варианта выбора.

Субтест «Лексика. Грамматика» проверяет следующие умения.

1. Различать значения лексических единиц, актуальных для учебно-профессиональной сферы общения, и использовать их в заданном контексте.

Например:

Любое изменение в природе ... физическим явлением.	А) является Б) представляет собой В) есть Г) определяется
--	--

2. Использовать полные и краткие пассивные причастия в контексте высказывания.

Например:

Тело ... вертикально вверх.	А) брошенное Б) брошено
-----------------------------	----------------------------

3. Соотносить придаточную часть сложноподчинённых предложений с причастными оборотами:

Например:

Во всех процессах, <i>которые происходят в природе</i> , энергия не возникает и не исчезает.	А) происходящим в природе Б) происходящих в природе В) происходящие в природе Г) происходящими в природе
--	---

4. Употреблять предложно-падежные формы имён и формы глагола в контексте высказывания и в связном учебно-научном тексте.

Например:

Закон Ома используется ...	А) электротехника Б) в электротехнике В) электротехникой Г) об электротехнике
----------------------------	--

Предъявляемые в тексте задания созданы на базе лексического минимума, объём которого определяется Лингводидактической программой по русскому языку как иностранному² и Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Профессиональный модуль)³. Определение уровня владения лексико-грамматическим материалом осуществляется на функциональной и синтаксической основе.

Субтест «Чтение» проверяет сформированность речевых умений тестируемого при решении определённых когнитивно-коммуникативных

задач на материале учебно-научных текстов по профилю будущей специальности:

- умение полно и точно понять содержание прочитанного текста;
- умение адекватно понять информацию и определить тему микротекстов;
- умение понять логические связи между смысловыми частями текста;
- владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия содержания печатного учебно-научного текста.

В субтесте предлагается 3 учебно-научных текста общим объёмом до 800 слов.

Субтест «Письмо» проверяет уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации в соответствии с коммуникативной установкой. В процессе тестирования проверяются умения:

- составлять письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного учебно-научного текста;
- составлять план прочитанного текста;
- записывать предложенную информацию (определение понятий, микротекст), используя принятые способы сокращения слов и символику;
- восстанавливать микротекст, предложенный с использованием сокращённой записи слов и символики;
- оформлять письменные высказывания в соответствии с нормами современного русского языка.

В субтесте предлагается 3 учебно-научных текста общим объёмом 700 слов.

Субтест «Говорение» проверяет умения:

- понять собеседника и определить характер коммуникативного задания;
- воспринять на слух информацию вопросов по содержанию прочитанного учебно-научного текста;
- отвечать на вопросы по содержанию прочитанного учебно-научного текста с достаточной полнотой и точностью;
- передавать содержание прочитанного учебно-научного текста с опорой на предложенный план;
- адекватно реагировать на предложенное высказывание, выразить согласие/несогласие, аргументировать свой ответ;
- использовать изученный языковой и речевой материал при построении высказывания репродуктивно-продуктивного характера;
- оформлять собственное речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского языка.

В субтесте предлагаются 2 учебно-научных текста и информация, предъявляемая на слух, для проверки сформированности умений интерактивного общения в учебно-профессиональной сфере.

Субтест «Аудирование» проверяет умение тестируемого адекватно воспринимать прослушанное сообщение для решения определённых когнитивно-коммуникативных задач:

- умение понять информацию звучащего микротекста;
- умение соотнести прослушанную информацию с коммуникативным заданием;
- умение понять тему и основное содержание прослушанного фрагмента учебной лекции.

В субтесте предлагается два аудиотекста и фрагмент учебной лекции. Общий объём звучащих текстов 600 слов.

Успешное выполнение всех субтестов данного теста свидетельствует о том, что тестируемый имеет необходимую языковую базу для удовлетворения основных когнитивно-коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере общения и может приступить к обучению на 1 курсе технических вузов РФ.

В настоящее время все большее число вузов принимают на обучение иностранных студентов с разным уровнем языковой подготовки. Кроме того, в вузы приходит новое поколение административных работников, преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей общеобразовательных дисциплин. А также следует заметить, что иностранные студенты нередко обучаются по программе подготовки в вуз в одном учебном заведении, а затем обучаются по избранной специальности в другом вузе. В связи с этим для определения уровня владения русским языком как иностранным необходимо включить в систему тестового контроля проверку уровня сформированности коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения как иностранных абитуриентов, так и иностранных выпускников российских вузов. Владение русским языком значительно повышает конкурентоспособность иностранных выпускников российских вузов на рынке труда, а также способствует формированию позитивного образа Российской системы высшего профессионального образования на мировом рынке образовательных услуг.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Балыхина Т. М., Величко А. Н., Амиантова Э. И.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному: III сертификационный уровень: Профессиональный модуль «Филология»: СПб: Златоуст, 1999. 92 с.; *Барышников Е. Н., Кириленко Н. П., Мартыненко Е. В.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному: II сертификационный уровень: Профессиональный модуль «Журналистика» Серия: Тест по русскому языку как иностранному. СПб: Златоуст, 2000. 80 с.; *Галочка И. К., Прохорова И. О.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень: Профессиональный модуль «Медицина. Биология». СПб: Златоуст, 2001. 80 с.; *Журавлёва Л. С., Калиновская М. М., Клобукова Л. П. и др.* Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Типовой тест. М.: Русский язык, 2007. 68 с.; *Красильникова Л. В., Владимирова Т. Е.* Типовые тесты по РКИ. Первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» (тесты) М. СПб.: Златоуст, 1999. 48 с.

² Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: РУДН, 2010. 181 с.

³ Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андришина и др. СПб: Златоуст, 2011. 64 с.

Baranova I. I., Gladkikh I. A., Starodub V. V.

TEST CONTROL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDYING AND PROFESSIONAL SPHERES OF COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of modernizing the control system in teaching Russian language to foreign students in Russian universities. The authors suggest a draft of a typical test to reveal the level of communicative competence in (I certificate level).

Keywords: foreign students, studying-professional sphere of communication, a draft of a typical test.

**Баранова Ирина Ивановна
Демина Елена Евгеньевна**

*Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, Россия*

ira7799@mail.ru, kompotarna@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена проблемам использования виртуально-образовательной среды вуза в преподавании русского языка как иностранного. В статье рассматриваются вопросы создания дистанционных курсов для иностранных учащихся в виртуальной среде обучения Moodle, описывается содержание курсов «Русский язык. Базовый уровень. Грамматика» и «Тесты по русской грамматике».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, виртуальная среда обучения, Moodle.

На современном этапе развития мирового образовательного пространства российская высшая школа решает важные задачи, среди которых:

- организация учебного процесса с учетом современных достижений науки, отражающих изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- индивидуализация образования, личностно ориентированное обучение;
- преемственность уровней и ступеней образования;
- развитие открытого образования.

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий способствует формированию инновационного образовательного пространства российского вуза и организации эффективной академической деятельности учащихся. В настоящее время внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс является обязательным условием интенсификации и оптимизации образовательного процесса в вузах Российской Федерации.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов в российских вузах требуют решения следующих проблем в организации учебного процесса:

- использование в образовательном процессе информационных технологий для реорганизации форм и способов предъявления образовательных продуктов;
- создание и использование информационно-образовательной среды вуза;
- методическое обеспечение академической деятельности иностранных студентов с учетом уровня владения русским языком;
- формирование у иностранных учащихся познавательного интереса и повышения мотивации к самообразованию и саморазвитию;
- обеспечение преемственности форм и приемов активизации самостоятельной деятельности иностранных учащихся на разных этапах обучения в вузе.

В сфере обучения языкам применяются следующие компоненты информационно-коммуникационных технологий: электронные учебники, интерактивные обучающие тренажеры, виртуальные среды обучения, компьютерные презентации (демонстрации), инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных, справочно-информационные источники (онлайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции аудио-, фото-, видеофайлов. Использование указанных составляющих информационно-коммуникационных технологий позволяет практически создавать электронное (виртуальное) образовательное пространство для изучающих русский язык как иностранный¹, что способствует доступности обучения и получению образовательных услуг в соответствии с личностными потребностями. Использование различных электронных ресурсов при изучении РКИ способствует формированию виртуальной языковой среды, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает эффективность обучения.

На современном этапе развития в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете учебный процесс организуется с активным использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, формируется виртуальная обучающая среда с использованием программной оболочки Moodle.

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — это система управления учебным процессом, которая разрабатывается по принципу Open Source, что позволяет пользователям принимать участие в создании программного обеспечения и адаптировать систему к конкретным потребностям. Система обладает широкой функциональностью и приобрела популярность во многих странах. Ее возможности особенно востребованы в сфере высшего образования. Многие крупные вузы, такие как Стэнфордский университет, Принстонский университет, Гранадский университет имеют сайты, созданные на базе системы Moodle.

В основе философии Moodle лежит теория социального конструктивизма в педагогике, согласно которой каждый член образовательной группы является одновременно и учителем, и учеником. Учитель воспринимается не как «источник знаний», а как консультант, модератор, контролирующий процесс обучения и создающий благоприятную атмосферу в учебной группе, способствующую достижению целей обучения².

Обучающая среда Moodle предлагает большой спектр возможностей организации обучения. Новостные ленты, форумы, чаты, блоги, Wiki-проекты, комплексы заданий с возможностью вставки видео- и аудио, справочных материалов, глоссариев и тестов организованы в едином пространстве, где студенты постоянно поддерживают связь друг с другом и с преподавателем, получают своевременную оценку своей работы. Для

работы в Moodle необходим только браузер и доступ в Интернет. Учащийся может организовать самостоятельную работу, он имеет возможность изучать материал в удобной для себя последовательности и выбирает комфортный темп обучения. При необходимости получить консультацию преподавателя, можно воспользоваться форумом или чатом. Таким образом Moodle помогает реализовать индивидуальный подход в обучении. Проверка сформированности языковых навыков с помощью тестов дает возможность учащимся оперативно получать объективную оценку своей работы. Эти характеристики делают Moodle особенно удобным инструментом обучения иностранным языкам.

Успешность академической деятельности иностранных студентов в условиях виртуальной среды обучения зависит от многих факторов, в том числе от уровня сформированности навыков самостоятельной работы, которая является обязательным компонентом процесса обучения и предусматривает прежде всего индивидуальную деятельность учащихся. Организация самостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку является одним из важных направлений образовательной деятельности вуза и способствует оптимизации учебного процесса.

В виртуально-образовательной среде Санкт-Петербургского государственного политехнического университета кафедрой «Русский язык как иностранный» создаются электронные дистанционные курсы для иностранных учащихся разных уровней владения русским языком. В настоящее время разработаны и используются в учебном процессе: 1. Русский язык. Базовый уровень. Грамматика. 2. Тесты по русской грамматике (базовый уровень, I сертификационный уровень). 3. Научный стиль речи. Технический профиль. Элементарный курс.

В рамках данной статьи рассмотрим содержание курсов «Русский язык. Базовый уровень. Грамматика» и «Тесты по русской грамматике».

Курс «Русский язык. Базовый уровень. Грамматика» ориентирован на широкую аудиторию изучающих русский язык самостоятельно или под руководством преподавателя. Для прохождения курса достаточным является знание русского алфавита, умение читать и писать по-русски. Цель курса — создать у изучающих русский язык представление о системе русского языка: об основных грамматических категориях и их функционировании в русском языке. Данный курс разработан на русском, английском, испанском и китайском языках. Варианты курса «Русский язык. Базовый уровень. Грамматика» на разных языках предполагают сопоставительное представление грамматических явлений русского языка, что поможет преодолеть иностранным учащимся межъязыковую интерференцию и языковые трудности, возникающие в начальный период изучения русского языка.

Курс делится на модули, каждый из которых включает в себя 4 видеолекции продолжительностью 10–20 минут, тесты для самоконтроля

усвоения материала видеолекций, дополнительный материал для изучения. Курс включает следующие модули:

Модуль 1. Существительные. Личные местоимения. (Род сущ. Одушевленные и неодушевленные сущ. Единственное и множественное число сущ. Личные местоимения.)

Модуль 2. Притяжательные местоимения. Прилагательные. (Притяжательные местоимения. Прилагательные с твердой основой. Прилагательные с мягкой основой. Прилагательные с основой на *к, г, х* и шипящие.)

Модуль 3. Глагол (Глаголы I спряжения в настоящем времени. Глаголы II спряжения в настоящем времени. Глаголы в прошедшем времени. Глаголы в будущем сложном времени).

Модуль 4. Падеж (Система падежей русского языка. Основные значения падежей (И.п., В.п., П.п.). Основные значения падежей (Р.п., Д.п., Т.п.). Твердый и мягкий варианты склонения.

Модуль 5. Синтаксис (Утвердительные, вопросительные и отрицательные предложения. Субъектно-предикатные отношения в предложении. Сочинительная связь (союзы *и, или, а, но*). Логико-смысловые отношения в сложном предложении).

Модуль 6. Вид глагола (Видовые пары и способы их образования. Основные значения видов глаголов. Видо-временная система глаголов в русском языке).

Модуль 7. Глаголы движения (Глаголы движения *идти, ехать* при обозначении движения в настоящем времени. Глаголы *ходить, ездить* при обозначении движения в прошедшем времени. Глаголы *пойти, поехать* при обозначении движения в будущем времени. Винительный и предложный падежи с предлогами *в* и *на* при обозначении направления движения и местонахождения).

Видеолекции сопровождаются презентациями по теме. Каждый модуль содержит словарь урока с переводом на английский, испанский, китайский языки. Задания в тестовой форме направлены на закрепление грамматического материала по каждой теме. Учебный материал курса может изучаться как последовательно и в полном объеме, так и выборочно в соответствии с личностными потребностями учащихся. Коммуникация между студентами и преподавателем осуществляется с помощью форума.

Курс «Тесты по русской грамматике» представляет собой комплекс тестовых заданий, сопровождаемых грамматическими комментариями и обобщающими таблицами с переводом на разные языки. Одним из компонентов курса является каталог лингвоориентированных материалов по грамматике русского языка с учетом различий в системах языков и межъязыковой интерференции. Лингвоориентированные материалы опираются на данные сопоставительного описания систем различных языков, выявляющих черты их сходства и различия на всех структурных уровнях.

Приведем в качестве примера лингвоориентированные материалы для говорящих на испанском языке. Одной из грамматических тем, представляющих значительные трудности для усвоения иностранными

учащимися, говорящими на испанском языке, является предложно-падежная система русского языка. В испанском языке существительные не изменяются по падежам, а лексико-синтаксические отношения в предложении выражаются с помощью предлогов.

Так, для выражения значения адресата в испанском языке используется предлог *a*: *a la hermana*, что соответствует в русском языке значению дательного падежа (*кому? сестре*). Данный предлог в испанском языке используется также в значении одушевленного объекта: *escuchar a la hermana* (*слушать сестру*), что соответствует в русском языке значению винительного падежа (*кого? сестру*). Неразличение учащимися форм дательного падежа в значении адресата и винительного падежа в значении лица в испанском языке приводит к ошибкам в речи носителей испанского языка. Для формирования прочных языковых навыков у испаноговорящих граждан представляется целесообразным выполнение заданий, направленных на преодоление межъязыковой интерференции в процессе овладения предложно-падежной системой русского языка. Для дифференциации дательного падежа в значении адресата и винительного падежа в значении объекта при изучении русского языка при достижении элементарного и базового уровней рекомендуется выполнение следующих заданий.

1. Задания в тестовой форме на выбор правильного варианта ответа:

Выберите правильный вариант ответа:

- | | | | | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| 1. Я люблю.... | А) отца | Б) отцу | В) отец | Г) отцом |
| 2. Он часто звонит.... | А) сестре | Б) сестры | В) сестру | Г) о сестре |

Выберите правильный вариант ответа:

- | | | | | |
|-------------------------|---------|---------|---------|----------|
| 1. Сестра слушает.... | А) мне | Б) меня | В) мной | Г) я |
| 2. Виктор помогает | А) тебя | Б) ты | В) тебе | Г) тобой |

Выберите правильный вариант ответа:

- | | | |
|---------------------------|---------|---------|
| 1. ...Ольга пишет письмо? | А) Кого | Б) Кому |
|---------------------------|---------|---------|

2. Задания на активизацию глаголов с управлением в винительном падеже и глаголов с управлением в дательном падеже.

Выберите правильный вариант ответа:

- | | | | | |
|------------------|-----------|-------------|------------|----------|
| 1. Анна ... мне. | А) звонит | Б) понимает | В) слушает | Г) знает |
|------------------|-----------|-------------|------------|----------|

3. Задания на восстановление текста с использованием изученного материала по данной теме.

4. Условно-речевые упражнения на основе связного текста (звучащего).

Таким образом, формирование инновационного образовательного пространства технического вуза происходит при широком использовании информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, что способствует доступности обучения, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка и создает оптимальные условия для функционирования педагогической системы

языковой подготовки иностранных студентов в вузах Российской Федерации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 46.

² Philosophy of Moodle [Электронный ресурс] // Moodle: open-source community based tools for learning: [сайт]. [2014]. URL: <https://docs.moodle.org/25/en/Philosophy> (дата обращения: 12.12.2014).

Baranova I. I., Demina E. E.

TEACHING RFL WITH THE HELP OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

The article is devoted to the problems of teaching Russian as a foreign language with the help of virtual learning environment. Questions of using Moodle in e-learning courses development are considered. Courses “Basic Russian Grammar” and “Tests on Russian Grammar” are described.

Keywords: Russian as a foreign language, virtual learning environment, Moodle.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДОМИНИКАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Ситуация изучения русского языка в испаноязычных странах разнообразна. Необходимо дифференцировать методические подходы к обучению русскому языку испаноговорящих, создавая этноориентированные учебные материалы в соответствии с регионом и страной, где изучают русский язык.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, страны Латинской Америки, испаноговорящие, этноориентированная методика обучения языкам.

Современная ситуация, связанная с изучением русского языка как иностранного в странах испаноговорящей Америки, разнообразна и специфическая с точки зрения региона и страны.

Этноориентированная методика обучения иностранным языкам уже закрепила свои позиции в лингводидактике как методика обучения конкретного контингента учащихся в конкретных условиях. Принципиальное требование в этом случае — учёт региональных особенностей учебных.

С одной стороны, обучение русскому языку испаноговорящих имеет свои традиции, есть исследования по сопоставительному лингвометодическому анализу испанского и русского языков. Существует традиция создания учебников для испаноговорящих. С другой стороны, с изменением политической ситуации на мировой арене эти традиции были во многом утрачены, и в первую очередь это коснулось создания и издания учебников для говорящих на испанском языке, авторами которых являются российские методисты. Издаются либо универсальные учебные пособия «для всех», либо учебники с поддержкой на английском языке. Ослабли связи русистов со странами Латинской Америки: преподаватели русского языка, работающие в России, мало представляют себе потребности в изучении русского языка в этом регионе. Таким образом, не имея реальной картины спроса, издательства, специализирующиеся в России на методической литературе по РКИ, почти не издают учебную литературу для испаноговорящих.

Обучение русскому языку как иностранному, средства обучения и методические подходы во многом должны быть ориентированы на страну, где изучается язык, и условия обучения. Это основной тезис этноориентированной методики. Особенно это важно в ситуации изучения русского языка как иностранного не в стране изучаемого языка, а на родине учащихся.

Важно подчеркнуть, что в современном мире ориентация на страну имеет такое же методически важное значение, как и ориентация на родной язык учащихся¹. Авторы учебников, которые создаются для определённых языковых групп учащихся, учитывают особенности родного языка учащихся, как, например, это делают в Китае, в Америке, в Италии и других странах. Гораздо меньше уделяется внимания социальным особенностям и культурологическим аспектам изучения русского как иностранного в родной стране учащихся. Здесь необходимо рассмотреть две стороны ситуации — внутреннюю, связанную с традициями, обычаями, дискурсивными особенностями, и внешнюю, связанную с традициями обучения и образования в конкретной стране.

Текстовый материал учебников, содержание упражнений и заданий, тем для диалогов, бесед и дискуссий, должен учитывать особенности родной культуры учащихся, традиции и обычаи страны.

В настоящее время преподаватели русского языка как иностранного, работающие за рубежом, вынуждены использовать учебники и учебные пособия, которые предназначены для обучения иностранных студентов в России и не ориентированы на конкретную языковую аудиторию учащихся. Учебные пособия межнационального характера, открывающие глубже русскую лингвокультуру и направленные на совершенствование языковых навыков и речевых умений, могут быть использованы на продвинутых этапах обучения русскому языку. Однако на начальном и средне-продвинутом этапах требуется установление контакта между культурами (можно утверждать, что это необходимо и в дальнейшем), так как без этого невозможно формирования лексических и грамматических навыков.

Рассмотрим конкретную ситуацию изучения русского языка в Доминиканской Республике, одной из крупных стран Карибского бассейна.

В настоящее время потребность в изучении русского языка выросла в стране по нескольким причинам. Во-первых, в стране, небольшой по численности населения (около 10 млн. чел.), есть достаточно много выпускников советских и российских вузов. Они являются членами Ассоциации и, если у них интернациональная семья, то сохраняют русский язык в бытовом общении.

Во-вторых, это возросший интерес российских туристов и туристов, говорящих на русском языке из стран СНГ, к региону Карибского бассейна, а как следствие этого, и развитие сотрудничества с туристическим бизнесом России, а также с другими направлениями бизнеса России и СНГ. В настоящее время в Доминиканской республике живут и работают уже более 30 000 русских, не считая русских членов семей. Русские, работающие в сфере недвижимости и туризма, проживают компактно на востоке страны. К их числу присоединяются туристы, количество которых все больше и больше растёт.

Доминикана предоставляет огромные возможности не только для пляжного, но и для экологического, исследовательского, авантюрного туризма, и в этом случае, гид испытывает дискомфорт, а иногда и реальные опасения, не зная в достаточной мере язык туристов, которых сопровождает. Такая ситуация влияет на то, что сами доминиканцы, не владея «таким трудным языком» как русский, уступают русским рабочие места в туристическом бизнесе. Работодатели в гостиницах и на других туристических объектах приветствуют знание русского языка на любом уровне. В итоге экономика управляет и гуманитарными интересами людей.

В-третьих, всегда есть определённая группа людей, интересующихся мировой культурой и литературой, в которой русская литература и искусство занимают одно из важнейших мест. Это лингвисты и переводчики, искусствоведы и культурологи, историки и литераторы. И, конечно, журналисты.

Следующий вопрос — это проблема преподавательских кадров русистов в Доминиканской республике. В Доминикане почти нет специалистов-русистов. Русский язык преподают в Университете (UAZD) выпускники советских вузов, окончившие университеты и институты (в том числе на Украине, в Армении, в Белоруссии) по различным специальностям, и чаще всего естественно-научным или техническим. Также преподают русский язык русские, которые не имеют специального образования и поэтому обычно не понимают, как преодолеть трудности в обучении русскому языку как иностранному. Обучение русскому языку в Университете Доминиканы до недавнего времени было только в столице и очень ограничено.

В настоящее время на юго-востоке страны в одном из Центров Университета Доминиканы (г. Игуэй) открыта программа «Русский язык» и «Русский язык: методика». Игуэй является столицей региона и находится рядом с курортной зоной, охваченной вниманием россиян и русскоговорящих туристов из стран СНГ. Программа привлекла большое количество студентов, однако полностью удовлетворить претендентов пока не удалось. В настоящее время работает две группы по 15 слушателей, и около 100 человек ожидают открытия новых групп. Кроме того, работает лекторий для работающих преподавателей русского языка, эта группа постоянно пополняется новыми слушателями, которые преодолевают большие расстояния, чтобы принять участие в семинаре. В соответствии с Договором о сотрудничестве между Российским университетом дружбы народов и Министерствами туризма и образования Доминиканской республики, в упомянутый Центр Университета были командированы два преподавателя-методиста. Тот факт, что доминиканские преподаватели русского языка приезжают в Игуэй еженедельно из других городов страны, в частности, из столицы, и что другие регионы проявляют интерес к программе и не исключают возможности открытия курса русского

языка в других Центрах Университета, говорит о настоящей потребности в специалистах-русистах в Доминиканской Республике.

Еще одна проблема — это проблема средств обучения русскому языку. К сожалению, учебники и учебные пособия по РКИ, которые используются в Доминиканской Республике, — это пособия, изданные в советский период развития методики РКИ², но и они есть в единичных экземплярах. А в настоящее время, как уже было сказано выше, отсутствуют базовые учебные пособия по РКИ с поддержкой на испанском языке (правда, некоторые учебные пособия есть в Испании).

Первый вопрос, на который нужно ответить, — является ли испанский язык Латинской Америки и, в частности Доминиканской Республики, испанским языком, на котором говорят в Испании. Ответ мы найдем в лингвистических исследованиях, которые рассматривают и дифференцируют варианты испанского языка стран Латинской Америки³. Для стран Карибского бассейна важным обстоятельством для изменений в испанском языке является влияние креольского, что можно наблюдать в Доминиканской Республике. Это выражается, прежде всего, в особенностях произношения, что должно быть учтено при разработке вводно-фонетического курса русского языка. Так, например, необходимо проводить постоянную кропотливую работу над «проговариванием» слова для сохранения его полного звукового образа, так как слуховое восприятие словесного окончания решает вопрос понимания высказывания в русской речи. Есть и другие произносительные и фонетические особенности, которые нужно учитывать при постановке русского произношения, и в то же время нет некоторых особенностей произношения, присущих испанцам.

Испанский язык Доминиканской Республики отличается не только лексическим своеобразием на уровне отдельных лексем, не используемых испанцами, но и своеобразным использованием некоторых штампов. Это необходимо учитывать при объяснении русских речевых ситуаций, семантизации лексики и переводе. Коммуникативные ситуации Доминиканы также своеобразны, как и жизнь народа, проживающего на острове, т. е. есть принципиальное отличие от европейской континентальной Испании. Таким образом, и предлагаемые учебные тексты на русском языке должны быть иными, нежели тексты европейского учебника, ведь рассматривая Россию и жизнь народа, говорящего на русском языке, учащийся пропускает её через призму собственного восприятия действительности.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что необходимо создавать учебники и учебные материалы, ориентированные именно на страну, где они будут использоваться, и основанные на принципах этноориентированной методики. Следует проанализировать языковую ситуацию в Доминиканской Республике, чтобы предложить учебную литературу,

актуальную именно для этого региона. Необходимо создание и пособий целевого назначения, в частности, для туристического бизнеса, ориентированных на конкретные условия страны, где будет использоваться русский язык (такие пособия есть в России, но все они имеют поддержку на английском языке).

Второй вопрос — это образовательная система страны, это традиции обучения, это методы и педагогические подходы к обучению. Русский язык является одним из трудных для изучения языков, для его освоения требуется работоспособность и дисциплина. Ни того, ни другого нет в педагогической системе Доминиканской Республики, нет этого и в традиционной жизни доминиканцев. Основная доля работы приходится на аудиторные часы. Только небольшая часть студентов работает самостоятельно. Из этого следует, что для работы с таким контингентом требуется большое количество тренингов, заданий, упражнений, рабочие тетради, которые способны организовать самостоятельную работу учащихся. Необходимо осуществлять регулярный контроль с последующим подробным анализом результатов.

Из-за большой наполняемости учебных групп (40–50 человек) учащиеся вынуждены выполнять в аудитории письменные лексико-грамматические работы и повторять хором. Это противоречит коммуникативной направленности обучения РКИ.

Можно предположить, что данная ситуация не уникальна, что высказанные в статье соображения актуальны и для других стран, где закрылись Русские Центры науки и культуры и интерес к русскому языку поддерживается только местными энтузиастами. Русистика Доминиканы развивается при поддержке государства — министерства туризма и министерства образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например, *Голиков С. Н.* Лингводидактические основы педагогического проектирования системы обучения испанцев русскому языку и тестирования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 294 с.

² *Раскина Л. С.* Вводно-фонетический курс для студентов, говорящих по-испански. Учебное пособие. М.: Русский язык, 1977. 141 с.

³ См.: *Фирсова Н. М.* Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. М.: Изд-во РУДН, 2000. 128 с.

Baryshnikova E. N.

STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DOMINICAN REPUBLIC

The situation with studying Russian is different in various Spanish-speaking countries. It is necessary to differentiate methodical approaches of Russian training, creating the ethnofocused training materials according to the region and the country where it is applied.

Keywords: Russian as foreign language, countries of Latin America., Spanish-speaking, the ethnofocused technique of training in languages.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ
ИСТОРИИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ
РУССКОЙ ГРАММАТИКИ Г. В. ЛУДОЛЬФА (1655–1712)**

Генрих Вильгельм Лудольф (1655, Эрфурт — 1712, Лондон) написал первую грамматику русского языка: *Grammatica Russica* (Оксфорд 1696). В докладе Русская грамматика Лудольфа рассматривается в аспекте обучения студентов истории предмета «Русский язык как иностранный».

Ключевые слова: Г. В. Лудольф, Русская грамматика 1696, РКИ, история, обучение.

Генрих Вильгельм Лудольф (1655–1712), известный дипломат, в 1692–94 годах совершил путешествие в Россию. В результате своего путешествия он написал первую грамматику русского языка — «*Grammatica Russica*» (Оксфорд 1696).

В обучении современных студентов-русистов Русская грамматика Лудольфа по меньшей мере имеет двойное значение. Она является источником по истории русского языка, а также по истории русистики. Следовательно, она может использоваться на занятиях по истории русского языка и на занятиях по истории русистики.

В настоящем докладе Русская грамматика Лудольфа рассматривается в аспекте обучения немецких студентов истории русистики. Обсуждается вопрос о том, какой вклад может вносить изучение Русской грамматики в формирование знаний о начальном периоде развития предмета «Русский язык как иностранный».

В предисловии к своей грамматике¹ Лудольф указывает на широкое распространение русского языка (русского наречия): русский язык употребляется на громадной территории от порта Архангела до Астрахани, от Ингерманландии до границ Китая. Он также употребляется за пределами Царской империи — даже бухарцы, которые ведут торговлю между Индией и Россией, изучают его. Исходя из этого Лудольф полагает, что его попытка составить начальное руководство по русскому языку, послужит общей пользе. Он считает, что, вероятно, его работа в определенной степени будет полезна тем, кому необходимо отправиться в Московию по политическим делам, по торговым или по церковным делам. В дальнейшем Лудольф ещё раз подчёркивает, что предпринимает своё исследование в практических целях, а не для того, чтобы искать славы в грамматических работах — «таким смешным честолюбием» он не страдает:

Nam sicuti ridicula ambitione non deliro, ut famam è grammaticalibus quæram, ita ex contraria parte meam non turbabunt quietem sententiæ eorum, qui

*alios carpendo potius, quàm pro modulo virium suarum utilitati publicæ studendo ingenium ostentare gestiunt*².

Характерной особенностью грамматики Лудольфа является направленность на практическое усвоение языка. Это выражается уже на уровне языкового материала (языка-объекта) грамматики.

Язык — объект грамматики Лудольфа — живой русский язык. В предисловии к грамматике³ Лудольф отмечает значение славянского языка для русских в сфере богослужения, науки и образования. В домашней сфере, в сфере повседневной жизни русские говорят по-русски, а пишут по-славянски. Большинство русских пишут слова не так, как произносятся, а так, как они должны писаться по правилам Славянской грамматики (грамматики Смотрицкого. — Х. Б.). Лудольф выбирает другой путь: он решил передать слова такими буквами, которые обозначают именно те звуки, что слышатся в произношении — на пользу тем, кто хочет научиться разговорному русскому языку:

*Quaquam autem plerique Russi, qui Idiotæ videri nolunt, vocabula scribere solent, non ut efferuntur, sed sicuti secundum Grammaticam Slavonicam scribi deberent; v. g. scribunt **сегодн(я)** *segodnia hodie*, cum tamen pronuncient **севодни** *sevodni*. Nihilominus confultum duxi in hac Grammatica & dialogis iis literis vocabula exprimere, quæ sonum efficiunt, qui in pronunciatione auditur; quo eo majori usui sit iis qui loquelam linguæ Russicæ addiscere cupiunt.*⁴

Лудольф почерпнул языковой материал своей грамматики из повседневной обиходной речи. Как известно, Лудольф в конце декабря 1692 года прибыл в Нарву. В конце января 1693 года он находится на пути из Нарвы в Новгород и делает в своём дневнике первые записи на русском языке⁵. Единицы языкового материала в грамматике Лудольфа основываются на эмпирических данных, на наблюдении живого языка, и не на сочинении диалогов за столом⁶.

Практическая направленность Русской грамматики Лудольфа проявляется и на уровне лингвистического описания языкового материала. Лудольф рассматривает русский язык как формирующийся самостоятельный язык, как наречие в процессе становления самостоятельного языка, которое нуждается в адекватном лингвистическом описании. Он пользуется Славянской грамматикой Смотрицкого настолько, насколько эта книга служит цели адекватного описания русского языка (в отграничении от славянского языка). Он не скован литературной традицией и идёт там, где это кажется нужным, новыми путями, так, например, в описании категории времени. В отличие от Смотрицкого, который различает шесть времён глагола, Лудольф устанавливает три:

*Tempora Indicativi habent tria. 1. Præfens, quod definit in y л ю. ut. **зд(е)лаю**
2. Præteritum, quod regulariter definit in л. & habet Fæmininum in tribus Personis Singularis numeri in а. ut. **(я) зд(е)лалъ feci. (vir) (я) зд(е)лала feci. (mulier.)**
3. Futurum quod ordinario fit addendo ad Infinitivum **буду vel стану. ut. буду зд(е)лать faciam**⁷.*

Лудольф использовал разные источники, в том числе исследования Иова Лудольфа по славянскому языку⁸). Он также сослался на западноевропейский источник — Краткую грамматику литературного немецкого языка Каспара Штилера (в книге Штилера «Родословное древо немецкого языка», нем. «Der Teutschen Sprache Stammbaum» 1691 года⁹).

Наконец, практическая направленность Русской грамматики Лудольфа проявляется и на уровне отбора языкового материала. Языковой материал отобран в целях практического овладения языком в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся. Практические цели овладения языком в первую очередь отражаются в диалогах, которые занимают большую часть книги (38 стр., грамматика в собственном смысле слова занимает 36 стр.). Здесь приводятся диалоги на бытовые темы, см. главы «(О) сочинен(и)и предлога», «Различные речи простие», «(О) (е)ствомъ и пит(и)и», «Между хос(я)ина и слуги», «(О) путешествован(и)и и иннихъ д(е)লেখъ», и на религиозные темы, см. главу «(О) служб(е) бож(и)еи». Посредством этих диалогов определяются коммуникативные компетенции, принципиально важные для тех, кто приезжает в Россию по политическим делам, по торговым делам или по церковным делам. В качестве примера ниже приводятся отрывок из главы «Различные речи простие» (установление, поддержание контакта) и отрывок из главы «(О) (е)ствомъ и пит(и)и» (угощение гостя):

Здравствуи. Как теб(я) богъ милует. — Спаси(б)о, (я) не гораздо здоровъ. — (Я) давно теб(я) не видалъ. — Т(я)перъ мен(я) видишь. — Дл(я)чево ты вчерась не ку мн(е) пришолъ. — Не досугъ мн(е) было. — Пожалуй садис(я). — Челомъ бью, (я) не усталъ. — Пожалуй приди чаще къ намъ въ предки. — (Я) радъ буду часто свидатъ с(я) стобую¹⁰.

Изволишь чарку вотки. — Вотку не уживаю. — Ренского у насъ (н)етъ, чемъ теб(я) потчиватъ. — Съ пивомъ, къ инному пит(и)ю (я) не (о)хотникъ. — Баренъ налей пиво, а прежде выплоцаи штеканъ, крушку... Буди здоровъ, на твое здоров(и)е. — Челомъ бью. (Я) починалъ питъ про здоров(и)е хос(я)ина. Про здоров(и)е хос(я)иски прежде питъ было. — Она добра жена сердитъс(я), прогн(е)ватъ с(я), не станеть. Какъ теб(е) покажетъ с(я) наше пиво. — Хорошо, а кр(еп)ко, бою с(я) упиватъ с(я). — Не бои с(я) еще (я) нико-во пи(я)ново напоилъ, кажетъ с(я) мн(е) что наше пиво очень житко. — Никак, сладко а (я) таковое люблю. — И (я) лутче люблю сладко, неже горко, горко не унимаетъ жажду¹¹.

Благодаря этим диалогам определяется и языковой материал, предназначенный для практического усвоения, а также и грамматического осмысления. Языковой материал в значительной степени совпадает с языковым материалом диалогов, в общий корпус языковых материалов грамматики и диалогов входит 221 (!) слово¹². В книге Лудольфа грамматические явления и диалоги образуют единое целое. Об этом свидетельствует и глава «(О) сочинен(и)и предлога», которая дополняет грамматику сведениями по синтаксису при помощи диалогов и фраз из обиходной речи:

Где ты былъ. У брата моего, у с(е)стр(е) твоеи. // (От) куди придешь. (От) батушки, (от) матушки. //... Куди идешь, по(е)дишь. Къ брату моему, къ с(е)

тр(е) мои. //... Поставъ штеканъ на столъ, на лавку. Вотъ, тамъ лежитъ тво(я) шапка на стол(е), на лавк(е). //... За эту(ю) цену (н)е зд(е)лаютъ бушмаки. Онъ за городъ пошолъ. Живет за город(е). Поди за р(е)ку. Смотри за р(е)кою продажна(я) ли дрова тамъ. Эта(я) деревн(я) за свицкимъ корол(е)мъ. Мо(я) с(е)стра уже три л(е)та за мужем. Поди за нимъ. Онъ за мною (е)халъ¹³.

Несомненно, Русская грамматика Лудольфа оказала огромную пользу иностранцам, путешествующим в Россию. Должно быть, грамматика послужила и пособием для «русских учеников» Лудольфа в Галле. Зимой 1697/98 года Лудольф провёл курс русского языка у Августа Германа Франке в Галле (первый курс русского языка в немецком университете¹⁴. Франке, так же, как и Лудольф, подходит к изучению языков с практической точки зрения. Цель изучения языков — умение пользоваться языком в устной и письменной речи¹⁵.

По окончании курса русского языка в Галле Лудольф отправляется в путешествие в страны Востока (Палестину, Египет). Он продолжает обучение русскому языку в рамках письменной корреспонденции со своими учениками (1698–1700). В качестве примера ниже приводится отрывок из писем Лудольфа (Лудольф Франке, Константинополь, 19 мая 1699 года). Лудольф пишет по-немецки и прибавляет к своему письму несколько строчек по-русски для того, чтобы Франке «немного попрактиковался в том, чему учился на уроках русского языка»:

Damit sie in dem, was sie von der rußischen Sprache gelernet, sich ein wenig üben mögen und nicht vergebens lehr Papier einen so weiten Weg gehe, so will ich etliche Zeilen auf Rußisch hier anhangen.

Еще въ добромъ здоровии живу, Слава Богу. Всегда радъ буду слышать, что со своею женою и съ твоими детьми въ желаемомъ благополучии обретаесться. Пожалуй скажи челоубытие от меня жене твои и всемъ въ дому твоёмъ стоящимъ. Естли некоторые вещи съ москвы принимаеши, пожалуй извещай мне, потому что давно ничево слышалъ о мноих другех въ той земле. По семъ въ сохранение милосердиваго отца тебя продаю и остаюся твои постоянною другъ и слуга HWL¹⁶.

В письме Лудольф использовал русский язык и для собственной речевой практики. Будучи преподавателем русского языка, он не перестаёт быть изучающим язык. Вот что он пишет русскому послу в Ден Хааге (Лудольф Матвееву, Лондон, 7 июня 1705 года):

Такъ я время не имель писать въ языке, въ которомъ толикою трудностью рошираю мысли моя какъ во вашомъ языке, однакожде охоту мою къ тому отложит не могу, и сего ради гораздо себя завязаного къ вам почитаю, что ваше превозходителство изволил допустит, чтобы я писал къ вамъ въ томъ языке и уповаю, что по обыкновенноу доброте вашей будете простить согрешения¹⁷.

Итак, в обучении студентов истории русистики грамматика Лудольфа занимает заслуженное место. Изучение Русской грамматики особым образом может содействовать формированию знаний о характере начального периода развития русистики. Характерной чертой этого периода было исследование русского языка в качестве самостоятельного языка в практических целях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Unbegaun B. O. (Ed.)*. *Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica Oxonii A. D. MDCXCVI*. Oxford, Clarendon, 1959. Præfatio, Ar-v.

² *Ibid.* Præfatio, n. pag. A3r.

³ *Ibid.* Præfatio, Av, A2r-v.

⁴ *Ibid.* Præfatio, A2r-v.

⁵ *Tetzner J. H. W.* *Ludolf und Russland*. Berlin, Akad.-Verl., 1955. S. 23 и сл.

⁶ *Ларин Б. А.* Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI–XVII веков. СПб.: Изд. СПбГУ, 2002. С. 529 и сл.

⁷ *Unbegaun B. O. (Ed.)*. *Op. cit.* С. 27.

⁸ Иов Лудольф 1624–1704, ориенталист, основоположник эфиопистики, дядя Генриха Вильгельма Лудольфа, см. записи Иова Лудольфа в йенском экземпляре Славянской грамматики М. Г. Смотрицкого 1619 г.: *Смотрицкий М. Г.* Граммат(и)ки Славенски(я) правильное С(ин)тагма ... Мелет(ия) Смотрицкого ... (1619)... (Е)вю. 494 с. (в библиотеке Йенского университета). См. также *Baumann, Hasso.* *Hiob Ludolf und Rußland*. Jena, Univ., Diss., 1957. S. 73 и сл.

⁹ *Stieler K.* *Kurze Lehrschrift Von der Hochteutschen Sprachkunst*. В кн.: *Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs oder Teutscher Sprachschatz*. Teil 3. München, Kösel, 1968. S. 1–243 (перв. изд. Nürnberg, Johann Hofmann, 1691). См. также *Keipert H.* *Ludolf und Stieler*. В журн.: *Zeitschrift für Slavische Philologie*, Heidelberg 64(2005/2006)1. С. 33–61.

¹⁰ *Unbegaun B. O. (Ed.)*. *Op. cit.* P. 46–47.

¹¹ *Ibid.* С. 50–52.

¹² См. указатель русских и церковнославянских слов, встречающихся в книге Лудольфа, который составил Б. А. Ларин: *Ларин Б. А.* Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI–XVII веков. СПб.: Изд. СПбГУ, 2002. С. 642–658.

¹³ *Unbegaun, B. O. (Ed.)*. *Op. cit.* S. 43–46.

¹⁴ Август Герман Франке 1663–1727, теолог, педагог, профессор греческого и восточных языков. См.: *Tetzner J. H. W.* *Ludolf und Russland*. Berlin, Akad.-Verl., 1955. S. 71.

¹⁵ *Apelt W.* *Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht. Berlin, Volk und Wissen, 1991. S. 124.

¹⁶ *Tetzner J. H. W.* *Op. cit.* S. 114. См. также: *Archiv der Franckeschen Stiftungen/der Hauptbibliothek des Waisenhauses*, Halle. D 71/18–19v, Ludolf an Francke, Konstantinopel, 19.5.1699.

¹⁷ *Tetzner J. H. W.* *Op. cit.* S. 142. См. также: *Archiv der Franckeschen Stiftungen...* D 23/79–80v, Ludolf an Matveev, London, 7.6.1705.

Baumann H.

TEACHING HISTORY OF RFL WITH H. W. LUDOLF'S GRAMMATICA RUSSICA (1696)

Heinrich Wilhelm Ludolf (1655, Erfurt — 1712, London) is the author of the first Russian Grammar: “*Grammatica Russica*” (Oxford 1696). In this paper, Ludolf’s Russian Grammar will be discussed from the viewpoint of teaching history of Russian as a foreign language (RFL).

Keywords: H. W. Ludolf, *Grammatica Russica* (1696), RFL, history, teaching.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО КУРСА)

В статье рассматриваются проблемы и методы преподавания русского языка в китайском университете с учетом этнокультурных особенностей китайской аудитории и специфики китайской системы обучения студентов. На примере аудиовизуального курса предлагаются отдельные методические приемы работы, которые способствуют формированию коммуникативной и социокультурной компетенций.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, языковая картина мира, мышление, аудиовизуальный курс, коммуникативная и социокультурная компетенции.

Всем известно, что методика преподавания иностранных языков проделала в XX веке путь от грамматико-переводного метода до коммуникативного. На каждом этапе были свои плюсы и минусы. Можно сказать, что в XX веке были предприняты попытки найти некий универсальный метод, которого, в действительности, не существует. В XXI веке вместе со сменой научной парадигмы в очередной раз сместился и акцент в методике преподавания иностранных языков — с коммуникативного на компетентностный. Педагогика в современном мире ставит задачу — формирование средствами изучаемого языка личностных качеств обучаемого. Таким образом, в первом десятилетии XXI века был сформулирован новый социальный заказ в области педагогики, а именно, обучение языку не только как средству общения, но прежде всего, формирующее личность, готовую к межкультурному общению, реализующую коммуникативную компетенцию.

Рассмотрим ситуацию преподавания русского языка в рамках аудиовизуального курса (АВК) в Китае. Хотелось бы отметить следующие моменты. Во-первых, обычно в вузах на 1 курсе у студентов по программе АВК 4 часа в неделю русского языка, на 2–3–4-м курсах — 2 часа в неделю, т. е. погружение в аутентичную языковую среду с помощью современных технических средств ограничено минимальным количеством времени. Во-вторых, группы формируются по 25–30 человек, и это снижает возможности преподавателя использовать индивидуальный подход. В-третьих, не секрет, что обучение русскому языку проходит под сильным гнетом государственных экзаменов (на 2-м и 4-м курсах). Студенты «прикованы» к учебным материалам, более того, появилась

тенденция обучения только тому материалу, который входит в тестирование. В-четвертых, необходимо учитывать довузовский опыт студентов в изучении иностранных языков. В китайской школе, где в классе может быть до 70 человек, обучение строится на традиционных методах, где основной способ усвоения материала — повтор за учителем слов, фраз, предложений, часто без вникания в смысловое содержание. Поэтому у первокурсника уже сформирована некая модель обучения, которая либо продолжает закрепляться, либо входит в противоречие с новой системой, предложенной преподавателем. Если происходит такое «столкновение», то не все студенты оказываются готовыми к сотрудничеству. В-пятых, не менее важным является и осмысление собственно лингвистических особенностей родного языка обучаемых, существенно дополняющих представление о национальной языковой личности. Русский и китайский языки часто приводят в пример как языки противоположных типов: русский — флективный тип, китайский — изолирующий тип. «Речь идет о глобальной межъязыковой интерференции, поэтому при слуховой рецепции русской речи сложности, связанные с интерферирующим влиянием родного языка, прогнозируются у студентов-китайцев на всех уровнях аудирования»¹. Эта проблема напрямую связана с еще одним вопросом, который давно интересует лингвистов и философов, а именно, взаимосвязь языка и мышления. Спор о влиянии китайской грамматики и системы письма на способ мышления китайцев возник в XX веке в рамках синологии и различных лингвистических направлений. В своей работе «О грамматической конструкции в китайском языке» В. фон Гумбольдт постулировал близкую связь грамматических феноменов и мышления, таким образом поднимая вопрос, является ли китайский язык, при «отсутствии флексий и нечетком порядке слов», достаточным средством для «точного выражения мысли»². В настоящее время исследователи также задаются подобными вопросами. В отношении китайского языка можно сделать некоторые выводы. Во-первых, для китайского языка характерно стремление к более четкой фиксации перехода из одного состояния в другое, чем в европейских языках. Во-вторых, китайский язык стремится к логически более четкому, соответствующему реальному положению дел, отражению ситуации. Например, в языковом сознании европейца «искать и найти», «ловить и поймать» — не только описывают разные ситуации. Глаголы типа «искать», «ловить» мыслятся как неопредельные, т.е. выражающие действие, не рассчитанное на определенный результат, а глаголы типа «найти», «поймать» — предельные, моментальные, нацеленные на результат, они входят в класс событийных глаголов. Иначе обстоит дело в китайском, где все подобные глаголы образуют однокоренные пары: *xīě* (букв. 'писать') и *xīě wán* (букв. 'писать+закончить'), *zhǎo* (букв. 'искать') и *zhǎo dào* (букв. 'искать+достичь результата'). В китайском языке «искать» — глагол, выражающий целенаправленное

действие, подразумевающее достижение какого-либо результата (не обязательно положительного). В этом смысле китайский язык оказывается более ясным с логической точки зрения. В-третьих, для китайского языка характерно более антропоцентрично ориентированное представление о существовании объекта в пространстве. Признаками этого является как дробность глагольных предикатов, описывающих человека и его деятельность, так и строгое отграничение человека от животных при употреблении глаголов, описывающих способы существования³. Еще один важный момент относительно китайской языковой картины мира, который необходимо иметь в виду, работая в китайской аудитории, связан с концепцией времени. Европейская культура предполагает существование линейного времени, тогда как для китайцев время циклично. Данная цикличность нашла свое отражение и в языке. Носители большинства азиатских языков склонны развивать аргументы по спирали, расширяя и углубляя их с каждым последующим витком, что способствует, по их мнению, проникновению вглубь описываемого явления⁴. Е. Л. Головлева говорит, что мышление представителей китайской культуры в большей степени ассоциативное, стремящееся не столько к тому, чтобы объяснять что-либо путем установления причинно-следственных связей, сколько к тому, чтобы вскрыть взаимозависимость, взаимосоотнесенность, коррелятивность вещей, явлений⁵. Также важно помнить, что конкретное или наглядное воспринимается китайцами лучше всего. В. В. Собольников, отмечая феномен ценности конкретного у китайцев, говорит: «Китайцу во время контакта трудно сосредоточить внимание на том, что воспринимается не сразу, не имеет своей законченной формы и требует абстрактных выкладок, поэтому при аргументации какого-либо положения он часто прибегает к образам, которые можно воспринять конкретно»⁶. Поэтому бывает очень трудно вовлечь китайских студентов в общение, при составлении диалогов им часто требуются заданные шаблоны, учащимся привычнее иметь опору на печатный текст. Студенты привыкли к учебным пособиям грамматико-переводного типа и предпочитают их. Китайцы «визуалы», это имеет прямое отношение к тому, что у китайцев картина мира репрезентирована и в знаке (иероглифах), и в дискурсе (в речи). Иероглиф «будучи по своей природе живописным изображением, сохранил за собой все свойства художественного образа»⁷. Каждый иероглиф наполнен символическим смыслом, отсюда конкретно-символическое сознание китайцев⁸. Поэтому, работая в китайской аудитории, следует опираться прежде всего на сильные стороны психики студентов и их привычную когнитивную стратегию. Здесь следует прежде всего отметить способность к интегрально-синтетическому, целостному восприятию письменной информации и большую скорость работы по ее осмыслению; высокий уровень развития интуиции, творческого воображения, образного мышления; доминирование зрительного и зрительно-двигатель-

ного каналов восприятия и опоры на письмо для лучшего запоминания языкового материала; активное использование аналогии, дедуктивного метода мышления и контекстуальной догадки⁹.

Конечно, одну из ведущих ролей в процессе обучения должны играть учебные материалы. Обычно на 3-м году обучения АВК проходит в рамках кинокурса. Информация, транслируемая посредством аутентичных видеоматериалов, должна являться стимулом для приобретения и развития социокультурной компетенции. Приведем наиболее обобщенный вариант структуры видеоурока.

Предпросмотровый этап. 1. Вступительная беседа, как правило, в режиме «учитель-класс», с целью предъявления темы и выявления фоновых знаний учащихся. Во время вступительной беседы также возможны: ориентирующие замечания учителя о важности информации, содержащейся в фильме; прогноз возможного содержания фильма по его заголовку. Иногда можно предложить учащимся упражнения на догадку и предсказание, связанные с содержанием, сообщив им название фильма или показав фрагмент без звука. Предъявление опор (вербальных: ключевых слов, зачинов монологов/диалогов, плана, вопросов; визуальных/ невербальных: картинки, схемы, карты и т. п.). 2. Снятие трудностей (языковых / лингвистических: фонетико-лексико-грамматических и содержательных) данного видеоматериала. Вводится новая лексика, необходимая для понимания фильма и предназначенная для активного использования в речи. Основное внимание уделяется фразеологизмам и прецедентным текстам; для этого используется страноведческий и культуроведческий комментарий. «Цепочки», т. е. повторение за преподавателем слов и словосочетаний с наращиванием длины¹⁰. 3. Предъявление учащимся установки перед просмотром фильма.

Просмотровый этап. Во время этого этапа студенты воспринимают предлагаемую фильмом информацию, делают пометки. Просмотр видеофильма должен быть активным, именно для этого учащимся даются предварительные вопросы и задания, чтобы сконцентрировать внимание на восприятии как можно большего объема информации.

Послепросмотровый этап. На этом этапе учащиеся выполняют различные упражнения. Все способы контроля, как правило, можно разделить на две большие группы: речевые и неречевые. Неречевые способы контроля: нарисуйте, составьте таблицу, схему в соответствии с содержанием видеофрагмента; расположите отрывки услышанного текста из видеосюжета в нужной последовательности; переставьте пункты плана в нужной последовательности; догадайтесь, о ком /чем текст; выберите (из нескольких предложенных) заголовки к тексту; расположите глаголы в последовательности, отражающей развитие основных событий в тексте. Речевые способы: ответьте на вопросы; прослушайте и повторите только те предложения, которые соответствуют содержанию услышан-

ного текста из видеосюжета; расспросите друг друга; согласитесь или возразите; выберите (из нескольких предложенных) подходящую половицу, объясните свой выбор; придумайте заглавие к тексту; закончите предложения и т. д.

Использование видеоматериалов в процессе подготовки студентов к межкультурному общению должно осуществляться с учетом когнитивного и аффективного аспектов формирования социокультурной компетенции. Говоря о когнитивном аспекте, мы подразумеваем развитие умения критически осмысливать и обогащать индивидуальную картину мира за счет приобщения к картине мира носителей других лингвокультурных сообществ, например, видеоматериал дает возможность студентам познакомиться с отношением представителей страны изучаемого языка к различным концептам, составляющим культурную картину мира (счастье, любовь, дружба и др.). Студенты могут сопоставить различия в трактовке концептов в родной и изучаемой лингвокультурах. Что касается аффективного аспекта, применение видеоматериалов способствует развитию умения распознавать чувства, эмоции коммуникантов в процессе межкультурного общения и на этой основе выстраивать адекватное общение.

В качестве методического инструментария для расширения коммуникативных компетенций иностранных учащихся интересно использовать сценарный подход, который противопоставляется ситуативному подходу, принятому за основу во многих «коммуникативных» учебниках. Автор сценарного подхода В. И. Шляхов отмечает: «В учебных материалах отсутствуют интеллектуальные стратегии речевого взаимодействия», и далее «ситуационно-коммуникативная технология обучения оказывается неспособной развить умения речевого поведения в проблемной среде общения»¹¹. Видеокурс как раз дает возможность студентам успешно применять сценарный подход. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку позволяет наиболее полно реализовать принципы обучения межкультурному общению и способствует эффективному формированию коммуникативной и социокультурной компетенций.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Нуртудинова А. Р.* Типологические различия русского и китайского языков: лингвистические трудности и анализ коммуникативных потребностей китайских студентов // Вестн. МАПРЯЛ. 2013. С. 73

² *Humboldt W.* Über den grammatischen Bau der chinesischen Sprache. 1906. S. 323

³ *Тань Аошун.* Китайская картина мира: язык, культура, ментальность. М.: Языки славянской культуры, 2004. 240 с.

⁴ *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. С. 79

⁵ *Головлева Е. Л.* Основы межкультурной коммуникации: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008. С.120

⁶ *Собольников В. В.* Этнопсихологические особенности китайцев. Новосибирск: СибАГС, 2001. С. 98

⁷ *Кравцова М. Е.* История культуры Китая. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Лань, 2003. С. 323

⁸ *Девятов А. П.* Практическое китаеведение. Базовый учебник. М.: Восточная книга, 2007. — 544 с.

⁹ *Владимирова Т. Е.* О китайской языковой личности как субъекте общения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. №1. С. 70–71

¹⁰ *Гончар И. А.* Модель обучения аудированию иноязычного текста [Электронный ресурс]// <http://sm.znaimo.com.ua/docs/62/index-145014.html> (14.12.2014)

¹¹ *Шляхов В. И.* Речевые сценарии и обучение русской речи (ситуативный и сценарный подходы) [Электронный ресурс]// <http://do.gendocs.ru/docs/index-343159.html?page=5> (14.12.2014)

Belichenko E. E.

SOME ASPECTS OF TEACHING IN CHINESE CLASSES: AUDIOVISUAL COURSE

The article is devoted to the problems and methods of Russian language teaching at Chinese university according to ethnocultural specifics of Chinese students and Chinese teaching system. On the example of audiovisual courses the author offers some instructional techniques, which can contribute to the formation of a communicative and social-cultural competences.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language, language picture of the world, the way of thinking, audiovisual course, communicative and social-cultural competences.

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

В статье рассматриваются особые образовательные потребности детей-билингвов, которые осваивают русский язык как родной в условиях ограниченной языковой среды или как неродной в условиях языкового окружения. Отмечается, что формирование и развитие двуязычия у детей нуждается в особой организации образовательного пространства.

Ключевые слова: дети-билингвы, особые образовательные потребности, родной язык, двуязычие.

В условиях усиливающейся социальной миграции, активного межнационального и межъязыкового взаимодействия билингвизм (а иногда и мультилингвизм) становится привычным феноменом в жизни современного общества. При этом несколько десятилетий назад чаще всего говорили о двуязычии и многоязычии применительно к особой исторически обусловленной ситуации, характерной для некоторой страны или ее региона (например, такова языковая ситуация в Бельгии, Финляндии, а также в национальных республиках Российской Федерации). Подобное соседство языков (чаще всего — большинства и меньшинства) отличалось относительной стабильностью (языковое меньшинство в разной степени использовало родной язык и язык большинства, были разработаны учебники и методические пособия для дошкольных учреждений и школ/классов с учащимися, для которых язык большинства не был родным), все это позволяло реализовывать стандартизированные образовательные программы.

В настоящее время важнейшей задачей, определяющей направление методической мысли в преподавании русского языка (как второго родного, неродного и иностранного), является создание дифференцированных образовательных программ, с одной стороны, для русскоязычных детей, проживающих за рубежом и нуждающихся в сохранении языка, развитии коммуникативных умений и навыков владения русским языком; с другой стороны, для детей, которые с переездом в Россию должны за короткое время включиться в образовательный процесс на русском языке и интегрироваться в образовательную и социальную среду страны проживания. В обеих, казалось бы, достаточно непохожих ситуациях перед педагогами стоят общие задачи: во-первых, диагностировать у детей, приступающих к занятиям, уровень владения русским языком, а также уровень коммуникативно-речевого развития в соответствии с возрастными особенностями, во-вторых, эффективно организовать об-

разовательный процесс в группе детей в разной степени владеющих русским языком и имеющих различные фоновые знания, в-третьих, обеспечить благоприятные условия для формирования и развития мотивации для изучения двух языков, получения образования и самообразования на обоих языках. Именно это позволяет говорить о том, что ребенок-билингв, если, разумеется, он не живет в ситуации сбалансированного двуязычия, в которой в равной степени присутствуют оба языка, — это ребенок с особыми образовательными потребностями, нуждающийся в создании специальных условий для овладения двумя языками, формирования учебных умений и навыков, большем внимании педагогов и родителей к особенностям индивидуального развития. Говоря о детях-билингвах, мы следуем широкому пониманию билингвизма как владения двумя языками для удовлетворения коммуникативных потребностей, таким образом¹, билингвом можно назвать ребенка, который использует (вынужден использовать) два языка в основных ситуациях общения.

Определение билингва как человека, в равной степени успешно владеющего двумя языками и способного к свободному переключению языковых кодов, может характеризовать в большей степени взрослого билингва, при том что каждый билингв являет собой совершенно неповторимый результат взаимодействия целого ряда разнообразных факторов, таких как язык(и) семейного общения, традиции семейного воспитания, уровень владения каждым из языков членами семьи и мн.др. Если говорить о ребенке, социализация которого так или иначе осуществляется средствами двух языков, то его овладение двумя языковыми системами происходит в соответствии с возрастными особенностями развития мышления и речи². Так, гармонично развивающийся ребенок-билингв младшего школьного возраста обладает достаточно обширным лексическим запасом (от 3000 лексических единиц), в том числе пассивным, при этом большая часть лексики — это конкретные существительные (наименования родных, профессий, предметов обихода, объектов инфраструктуры, животных и растений и т. п.), глаголы движения, действия, прилагательные и наречия, обозначающие цвет, размер, местонахождение; большинство лексических единиц употребляется детьми этого возраста в прямом значении, что соответствует особенностям речевого развития детей-монолингвов (с тем только отличием, что лексический запас монолингва, как правило, богаче и разнообразнее, чем у ребенка-билингва, а в речи могут иметь место различные проявления межъязыковой интерференции). Именно поэтому дети-монолингвы и дети-билингвы младшего школьного возраста в равной мере испытывают трудности с интерпретацией высказываний, содержащих лексические единицы в переносном значении, а также фразеологизмов, ср.: *Вода ушла из колодца* (= *Колодец высох*); *Капли дождя сбегали* (= *стекали*) *по стеклу*; *Школьник бежал сломя голову* (= *очень быстро*).

Термин «особые образовательные потребности» в настоящее время все чаще используется в широком научном и социальном контексте, ориентируя на использование «обходных путей» в образовательном процессе ребенка для достижения «тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования»³. В частности, данная характеристика распространяется не только на детей с нарушениями развития, но и на детей-билингвов, испытывающих определенные трудности в ходе овладения языками в образовательном процессе. Среди особых образовательных потребностей выделяются следующие:

Потребность во введении специальных разделов обучения, которые отсутствуют в стандартных образовательных программах. Так, в условиях изучения русского языка в системе дополнительного образования, существует потребность знакомства учащихся с наиболее значимыми фактами истории, культуры, произведениями литературы и т. п., которые усваиваются в условиях языковой среды в ходе социализации и обучения.

Потребность в использовании особых методов, приемов и средств обучения. Например, это потребность в тщательной организации работы над усвоением лексики учащимися, активном использовании средств наглядности, более дифференцированном обучении и др. В связи с тем, что образовательный процесс ребенка-билингва во многом индивидуален, существует необходимость в выстраивании определенной шкалы речевого развития и шкалы уровней владения русским языком как вторым родным / неродным для детей и подростков, которые (по аналогии с общеевропейской шкалой уровней владения иностранным языком) позволили бы оценить лексический запас учащегося и его соответствие возрастной норме, репертуар используемых грамматических конструкций, навыки письменной и устной речи, а также отметить динамику овладения языком.

Потребность в расширении границ образовательного пространства, в поддержке изучаемого языка за пределами школы, в создании и моделировании языковой среды, в том числе формирование навыков общения на русском языке со сверстниками, что особенно важно в условиях ограниченной языковой среды.

Потребность в иной продолжительности обучения и, соответственно, в индивидуализации образовательного маршрута учащихся. В частности, дети мигрантов, для которых русский язык не является родным, с большим трудом овладевают школьной образовательной программой в отсутствии специально организованных дополнительных занятий по русскому языку и общеобразовательным предметам, при обычной численности учащихся в классе (26–30 человек), а также при

условии начала обучения на русском языке в возрасте старше 11–12 лет, когда школьники должны изучать целый ряд предметов на русском языке, взаимодействовать со сверстниками и старшими, используя новый язык. Нередко следует говорить о внедрении особых *образовательных программ*, учитывающих динамику овладения языком, формирование коммуникативных умений и навыков с учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка.

Потребность в особом целенаправленном и формулировании ряда образовательных задач для двуязычного ребенка, который может испытывать трудности с восприятием и распознаванием звучащей речи, овладением письменной речью, недостаточной сформированностью навыков чтения и др.

Потребность в особой культурной и социальной адаптации, которая выражается в необходимости усвоить нормы поведения двух культур, а также провести между ними ситуационно обусловленные различия.

Потребность в квалифицированной поддержке и помощи специалистов (учителей-словесников и учителей общеобразовательных дисциплин, социальных педагогов, психологов, а также при необходимости — логопедов, коррекционных педагогов и др.). Процесс овладения двумя языками как инструментами активной коммуникации и познавательной деятельности, безусловно, требует больших усилий, чем овладение одним языком, именно поэтому двуязычные дети нуждаются в особом внимании к речевому и общему развитию, социальным связям и навыкам взаимодействия и др. Увеличенная нагрузка без учета индивидуальных психофизиологических и возрастных особенностей ребенка может привести к эмоциональным срывам, тревожности, снижению учебной мотивации и успеваемости.

Отдельного внимания заслуживает *потребность в особом взаимодействии ребенка-билингва с педагогами и родителями*, в том числе интеграция родителей в процессы образования и социализации ребенка на изучаемом языке. Данное обстоятельство имеет особое значение в связи с тем, что родители такого ребенка не всегда достаточно хорошо владеют языком социального окружения, не имеют необходимых познаний о традициях данного общества, правилах социального взаимодействия, не всегда располагают достаточным уровнем образования, чтобы оказать своему ребенку помощь в обучении и организации индивидуального образовательного пространства. В этом отношении педагогический коллектив школы, безусловно, берет на себя обязательства по включению родителей вместе с ребенком-билингвом в жизнь образовательного учреждения. Одним из факторов, отрицательно влияющих на усвоение языков, является так называемый хаотичный билингвизм, т. е. непоследовательное вхождение в язык, несистематичность и занятий, смешение языков в семейном общении, что приводит к трудностям восприятия

норм обоих языков, усилению межъязыковой интерференции, частотности ошибок.

Обладая различным коммуникативным и социальным опытом, двуязычные дети нуждаются в особой организации образовательного пространства (в том числе в условиях обучения на языке социального большинства), выработке индивидуализированных образовательных программ и широкой социокультурной интеграции.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Baker Colin*. Foundations of bilingual education and bilingualism. 5th ed. Multilingual Matters, Clevedon. 2011.

² *Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2015. С. 6–23.

³ *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 63.

Belova N. V.

THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF BILINGUAL CHILDREN

The article explores some special educational needs of bilingual children, who learn Russian as a native language in a limited environment or as a second language in a language environment. The author notes that bilingual children are in need of special education space organization.

Keywords: bilingual children, the special educational needs, native language, bilingualism.

ГЕНДЕРНЫЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ОШИБОК)

В статье представлены результаты эксперимента по определению степени влияния гендерного фактора в обучении русскому языку иностранных студентов медицинского университета.

Ключевые слова: гендер, ошибки, русский язык как иностранный.

Традиционно при обучении русскому языку как иностранному преподавателю приходится учитывать различные факторы: уровень владения языком (нулевой, элементарный, базовый, I или II Сертификационный), наличие/отсутствие языка-посредника, особенности фонетики и грамматики родного языка учащихся, возраст, цель и мотивы изучения иностранного языка, умение/неспособность организовать самостоятельную работу и т. п.

Долгое время степень влияния пола человека на процесс изучения им иностранного языка недооценивалась, а гендерный фактор в лучшем случае учитывался при формировании групп разных национальностей, однако в методике преподавания оценивался как несущественный. Тем не менее при анализе литературы не было обнаружено работ, свидетельствующих об этом. Наш опыт работы с поли- и мононациональными группами студентов постоянно дает повод задуматься о существовании такой специфики и попытаться выработать рекомендации, позволяющие преподавателю максимально эффективно организовать учебный процесс.

В гендерных исследованиях последних десятилетий существует мнение о лучших лингвистических способностях женщин, однако уже на первом этапе методического эксперимента при исследовании ошибок, допущенных иностранными студентами в контрольных работах, нами получены противоположные результаты. Безусловно, их нельзя считать окончательными, так как материал исследования очень невелик. Для чистоты эксперимента требуется равное (или с минимальной погрешностью) количество участников мужского и женского пола, желательного одного возраста и уровня образования, воспитанных в одних и тех же традициях. Однако в медицинских университетах в среде иностранных учащихся из дальнего зарубежья преобладают именно студенты, а не студентки. Этот факт сказался на отборе небольшого числа испытуемых: в эксперименте приняли участие 6 девушек и 6 юношей, проходящих обучение в одной группе в течение 2,5 лет. Возраст студентов от 19 до 25 лет. Учащиеся — граждане Нигерии, Ганы, Туниса, Ирака

и Индии. Обучение в российском вузе ведется с применением языка-посредника (английский), однако уровень владения английским языком у студентов сильно различается. У некоторых очень заметно влияние фонетики и грамматики родного языка. Проанализировано 32 работы по разным аспектам РКИ: грамматика, научный стиль, профессиональная коммуникация (по 16 работ у девушек и юношей).

Прежде всего отметим, что в исследовании использовалась собственная классификация ошибок, разработанная нами с целью выработки рекомендаций по их предупреждению и последующему устранению из речи иностранных учащихся*. Были выделены следующие типы характерных/частотных ошибок:

- 1) неправильное использование конструкции (отсутствие/замена одного или нескольких компонента(ов) на неверный, изменение значения конструкций);
- 2) неверное воспроизведение терминов;
- 3) ошибки в словообразовании;
- 4) ошибки в образовании словосочетаний;
- 5) выбор неправильной формы глагола;
- 6) ошибки в управлении, образовании падежных форм;
- 7) фонетические ошибки, связанные с лексико-грамматическими и существенно/несущественно влияющие на восприятие содержания высказываний;
- 8) ошибки, связанные с неправильной постановкой ударения и с неверным использованием правил произношения полного/редуцированного звука;
- 9) дислексия/дисграфия.

Последующее исследование позволило выделить еще одну группу ошибок — *трудно дифференцируемых однозначно*. Данный тип характеризуется свойством нарушать логику высказывания даже при сохранении правильных падежных форм. Например, предложение *Хрящ образует анатомическое строение гортани* при всей внешней правильности абсолютно бессмысленно по содержанию, так как хрящи образуют гортань, но не ее строение, а сама гортань имеет сложное анатомическое строение. То же самое можно сказать и о высказывании *Легкие состоят из альвеолы и клетки*. Во-первых, легкие состоят из *альвеол* (требуется множественное число), а во-вторых, они *располагаются* в грудной клетке, но никак не состоят из нее.

Исследование ошибок в речи иностранных студентов 2 курса, проведенное в 2008 году, показало, что наиболее частотными являлись фонетические ошибки (35%), ошибки в словообразовании (14%) и неправильное использование конструкций (18%). Однако гендерный фактор при этом не учитывался. Недавний анализ контрольных работ показывает, что на первом плане оказываются ошибки в управлении и образовании падежных форм (64% у юношей и 71% у девушек), выбор неправильной формы глагола (24% у юношей и 17% у девушек), неправильное использование конструкции (17% у юношей и 16% у девушек) и новая группа трудно дифференцируемых ошибок (33% у юношей и 58% у девушек). Небольшое количество фонетических ошибок в данной исследуемой

группе можно объяснить двумя причинами. Во-первых, студенты перед поступлением в университет прошли обучение на подготовительном факультете, где время, отводимое на ежедневные занятия, способствует более прочному развитию произносительных навыков, а это в свою очередь помогает при освоении новых слов — научных терминов. Во-вторых, фонетические ошибки в большей степени заметны в устной речи, а в письменных контрольных работах чаще видны только те фонетико-графические ошибки, которые связаны с влиянием на изучаемый язык фонетических особенностей родного языка: например, *бронки* (неразличение звуков /х/ и /к/ индийцами), *носовую* (неразличение арабами русских гласных /о/ и /у/).

Что касается использования конструкций научного стиля речи, то видимой динамики ни в лучшую, ни в худшую сторону не наблюдается. Хотя студенты, прошедшие обучение на подготовительном факультете, казалось бы, должны совершать меньше ошибок (аспект «Научный стиль речи» занимает почти четверть часовой нагрузки). Возможно, здесь проявляется отрицательное влияние языка-посредника, не дающего дополнительной мотивации к использованию научных конструкций в русской речи.

На данном этапе обучения иностранные студенты не до конца понимают, для чего нужно изучать конструкции научного стиля, если в повседневном общении, в разговорной речи они не используются. Единственная возможность применить полученные знания — участие в учебно-практических конференциях. Однако профильные кафедры предпочитают работать с учащимися старших курсов, а студенты младших курсов в основном принимают участие в работе секции кафедры РКИ, что создает у них впечатление некоей ограниченности использования научных конструкций в реальной жизни (они нужны только для общения с преподавателями-русистами). В результате, в контрольных работах часто можно увидеть такие нелепые ошибки как *Клинические формы являются стенокардией* (вместо *Клинической формой (заболевания) является стенокардия*) или *Эритроциты создают дыхательную функцию* (вместо *Эритроциты выполняют дыхательную функцию*).

Неожиданным результатом стали данные о резком снижении прочности знаний о системе падежных окончаний существительных и прилагательных и об употреблении глаголов. Причем девушки делают больше ошибок в управлении и падежных формах, чем юноши, а юноши чаще девушек ошибаются в выборе формы глагола. Объяснить причину появления таких ошибок, как *является главную функцию эритроциты* или *в повреждении сосудов кровь свертывается*, можно только низким уровнем мотивации студентов к изучению грамматики, так как осознание того, что тебя понимают и без правильных падежных окончаний, придает иностранным учащимся уверенность в достаточности имеющихся знаний.

Появление новой группы ошибок в речи иностранных студентов, видимо, связано с увеличением ошибок в падежных формах и непониманием значений конструкций научного стиля. К сожалению, сами студенты не видят недочеты в таких предложениях как *Эритроциты защищают дыхательную функцию* или *Кровь входит в состав плазмы и форменные элементы*. При сохранении всех необходимых элементов конструкции (в первом примере) студент, тем не менее, создал бессмысленное алогичное предложение, так как *функцию* можно только *выполнять* или *осуществлять*, о чем учащийся забыл. Что касается второго примера, то в нем есть не только грамматическая ошибка, но и фактическая: плазма входит в состав крови, но не кровь в состав плазмы.

Появление новой группы ошибок вызывает беспокойство не только тем, что они свидетельствуют об элементарной безграмотности. Эти ошибки показывают, что иностранные учащиеся, у которых уровень владения русским языком выше Базового (обучение на подготовительном факультете предполагает подготовку к I сертификационному уровню), не могут составить грамматически и фактически правильное предложение на изученную ими тему (анатомия человека, физиология и т. п.), в результате чего появляются предложения, в которых слова соединены хаотично: *Гортань анатомический строение образует сложный* или *Голосовые связка образованы голосовыми складками и слизистая оболочка покрыта голосовыми мышцами*. По-видимому, негативное влияние оказывает и уменьшение часов, выделяемых на изучение русского языка: когда проводился первый эксперимент в 2008 г. на I и II курсы English-media выделялось по 444 аудиторных часа. В настоящее время количество аудиторных часов на каждом курсе уменьшилось почти на 100. Исправить сложившуюся ситуацию можно только с помощью систематической практики и хорошо продуманной организованной самостоятельной работы студентов.

В целом исследование показало, что в работах девушек ошибок больше (172), чем у юношей (159). Насколько это связано с влиянием именно гендерного фактора, следует проверить бóльшим объемом материала, но в наших условиях это сделать пока еще трудно в связи с тем, что в учебных группах число юношей превышает количество девушек. Не исключено, что бóльшее количество ошибок допускается девушками из-за более легкомысленного отношения к учебе, ведь некоторым из них диплом медицинского университета нужен для подтверждения на родине своего высокого статуса и, соответственно, успешного замужества.

Экстралингвистические факторы, тем не менее, существенны, но не препятствуют переходу к следующему этапу нашего методического эксперимента: проверки выживаемости сформированных речевых компетенций на старших курсах, когда занятия по РКИ уже заканчиваются, а количество профессиональных ситуаций общения значительно растет. Наблюдения над контрольной группой будут продолжены.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Беляева А. Ю.* Классификация типичных ошибок в речи иностранных студентов медиков // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе: сб. научных трудов. Выпуск 5 / Под ред. д. ф. н., проф. О. В. Загоровской. Воронеж: Научная книга, 2008. С. 295–300.

Belyaeva A. Y.

GENDER IN RFL TEACHING

The article presents the results of an experiment for determining to what degree gender affects the learning of Russian language for foreign students of the medical university.

Keywords: gender, mistakes, Russian as a foreign language.

**Берарди Симона
Буглакова Людмила Михайловна**

Болонский университет, Италия

s.berardi@unibo.it, liudmila.buglakova@unibo.it

Петанова Анна Юрьевна

*Институт русского языка и культуры Московского
государственного университета, Россия*

annapetanova@gmail.com

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ ИТАЛИИ И РОССИИ

Настоящая статья основана на опыте использования новых информационных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного в двух сотрудничающих друг с другом университетах: Болонском университете и Московском Государственном Университете с учетом культурологических аспектов.

Ключевые слова: новые информационные технологии, культура, культурология, коммуникативные навыки, обучающая платформа, мультимедийные пособия и курсы, технология Web 2.0.

Как известно, основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции, что предусматривает развитие навыков межкультурной коммуникации. Коммуникативная компетенция тесным образом связана с лингвистической, дискурсивной, а также с социокультурной и социальной компетенциями. Компьютерные телекоммуникации предоставляют уникальную возможность обучаемым вступать в живой диалог с реальным партнером, совершенствуя умения монологического и диалогического высказывания. Это стимулирует и развивает такие коммуникативные навыки, как умение вести беседу, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником и лаконично излагать свою мысль. Таким образом, язык выполняет свою главную функцию — формирует и формулирует мысли. Так создается подлинная обучающая среда, погружающая не только в исследуемую проблему, но и в самую иноязычную деятельность, в другую культуру.

С 2006 года в Лингвистическом центре Болонского университета КЛИРО активно экспериментируется обучению иностранным языкам на платформе Moodle. В основу проекта «Русский язык в Moodle» был положен учебный контент из ранее созданных пособий «Краски-А1»

и «Краски-А2» — коммуникативных мультимедийных курсов для самообучения РКИ, реализованных авторами С. Берарди и Л. М. Буглаковой в Лингвистическом центре КЛИРО в формате SCORM (*Sharable Content Object Reference Mode*), который позволяет использовать учебные объекты (*Learning Object*) в любой момент и в любой образовательной среде. Мультимедийные пособия «Краски-А1» и «Краски-А2» уже зарекомендовали себя очень хорошо: они стимулировали и мотивировали учащихся, обеспечивали ясное и понятное знакомство с основами грамматики, словаря и функционирования русского языка, помогали лучше понять русскую культуру, историю, традиции. Как содержание, так и организация материала были направлены на расширение словарного запаса студентов по основным речевым темам, входящим в курсы, на развитие комплексных языковых и коммуникативных навыков, а также более четкое понимание обучающих стратегий, которые могут помочь в овладении языком.

В пособиях «Краски-А1» и «Краски-А2» соблюден ведущий принцип методики РКИ — изучение лексико-морфологического материала на синтаксической основе, то есть работа ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. «При таком способе подачи грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом фоне, что создает хорошую базу для дальнейшего творческого применения данного грамматического явления в речи. Факты языка предстают перед учащимися в виде живых, функционирующих в реальном речевом общении коммуникативных единиц»*. В данных пособиях продумана специальная дизайнерская стратегия (используется разнообразная цветовая гамма), а также сделан акцент на аспектах, способствующих более широкому ознакомлению с русской культурой в современной России. Пособия построены таким образом, что, работая над определенной грамматической категорией, учащийся непременно выходит на овладение культурологической темой уровня бытовой коммуникации. Например, в видеофрагменте раздела «В гостях» учащийся узнает простые правила межкультурной коммуникации и, естественно в этой ситуации, знакомится с формами императива; знание предложного падежа помогает нашим студентам сразу применить его в практике реальной жизни — во время собеседования при устройстве на работу или обучения в России по программам обмена; лексический и культуроведческий материал темы «Дательный падеж» соединен с темой туристического бизнеса, здесь же предоставлена информация о городах, которые обычно не входят в программу путешествий по России, и так далее.

Практически в это же время в МГУ на факультете Центр Международного Образования (сегодня преобразован в Институт Русского Языка и Культуры МГУ) был создан оригинальный учебный мультимедийный курс «Время говорить по-русски!» для начинающих по РКИ (авторы А. Ю. Петанова и Ю. А. Коваленко). За основу разработки и структуры

итальянского учебного курса «Краски» и российского курса «Время говорить по-русски!» взяты близкие дидактические приемы и методологические принципы, оба курса отличала общность поставленных задач.

Таким образом, можно было сделать вывод о параллельном развитии в области дистанционного обучения в разных странах (разница была, безусловно, в оригинальном наполнении контента и в техническом оформлении: итальянский курс размещен в Интернете со свободным доступом — версия «Краски-A1» с интерфейсом на английском языке, и на DVD, российский курс размещен в Интернете бесплатно на платформе Flash и доступен всем желающим), что, в свою очередь, способствовало обогащению учебного процесса и приводило к углублению сотрудничества между преподавателями РКИ России и Италии. Так, при работе с различными категориями итальянских учащихся в Москве, России (и даже в других странах) очень успешно использовалось пособие на итальянском языке «Краски», а итальянские преподаватели РКИ постоянно обращаются к курсу «Время говорить по-русски!», который содержит помимо основного обучающего блока необходимый материал по культурологии. Культурологическая информация размещена в следующих дополнительных разделах курса: «Медиаотека» (содержит аудиофайлы с народными и современными песнями, стихами, раздел активно используется и для отработки фонетики, например, при чтении «Мухи-Цокотухи», и для знакомства с новыми именами — например, личность и песни Высоцкого), «Библиотека» (содержит озвученные тексты различной степени трудности, а также активные гиперссылки, благодаря которым предоставляются учебные разработки по материалам прессы, по современной прозе, тексты для детей соотечественников, для проживающих в СНГ), «Страноведение» — необходимый познавательный и обучающий раздел по социокультурной адаптации, знакомство с которой так необходимо иностранцам, которые живут и учатся за рубежом. Благодаря текстам этого раздела учащиеся имеют возможность познакомиться с социокультурными нормами и традициями, принятыми в России, например, узнать о нормах этикета (как обратиться к незнакомому человеку, как использовать «ты»-«вы»), понять, почему русские не улыбаются, как вести себя в гостях и т. д.) и приобрести необходимые фоновые знания о стране (в чем особенности русской кухни, куда можно поехать ненадолго отдохнуть недалеко от Москвы, какие праздники и религиозные традиции существуют сегодня и т. д.).

Цифровые технологии, пришедшие на смену аналоговым, меняют отношения не только между субъектами образовательных процессов, внося новые психолого-педагогические особенности, но и технологию работы с обучающей информацией на всех стадиях: получения, хранения, обработки, передачи, управления, защиты, проектирования. Так, у итальянских коллег появилась идея нового проекта «Русский язык в Moodle», главные преимущества которого заключаются во взаимодействии обучающихся

и преподавателей в форуме и блогах и мониторинге уровня сформированности в процессе обучения. Уникальной инновационной особенностью в методике преподавания с помощью информационных технологий в эру Web 2.0 является использование всех мультимедийных средств общения через Интернет вместе с такими формами организации работы обучающихся, как блоги, форумы, подкасты и др. Пользователи могут участвовать в популярных социальных сетях, онлайн-сообществах, Wiki-проектах и др., делясь опытом и мнениями. Поэтому роль компьютера перешла от инструмента для самообучения к динамическому средству в распоряжении сообщества обучающихся в виртуальном классе в форме «*collaborative learning*» для всестороннего совершенствования языковых навыков и владения языком. Проект «Русский язык в Moodle» был размещен в «виртуальном пространстве» на сайте КЛИРО в 2011 году со свободным доступом для студентов факультета политологии Болонского университета, филиала города Форли. Курс был организован в формате *blended learning*, так как включал 70 часов фронтальных занятий и около 20 часов самостоятельной работы студентов в сети. Осуществление проекта оказалось возможным благодаря технической оснащенности КЛИРО в области дистанционного обучения. Как во всех социальных сетях, пользующихся большой популярностью среди молодежи, на платформе имелись блоги, куда студенты могли помещать свои комментарии, информацию, ссылки, которыми они хотели поделиться с *community*. Блоги использовались чаще, так как воспринимались обучающимися как «менее академическая», т. е. более свободная форма общения. В блогах выяснялось, какие темы больше интересуют студентов, о которых не очень часто говорится на занятиях. В частности, многие поставили ссылки из *Youtube* о русском балете, русской музыке и мультфильмах.

Мультимедийный курс «Время говорить по-русски!» также развивался в сторону использования технологии Web 2.0, открыв для всех пользователей страницы блога <http://really-easy-russian.blogspot.ru> и фейсбука <https://www.facebook.com/speak.ru>.

Новый российский проект не был ограничен рамками университета. Наблюдения показали, что на страницы фейсбука «Время говорить по-русски!» активно заходят не только иностранцы, но и преподаватели-русисты, поэтому особо популярны стали посты с материалами по современному русскому языку и русской культуре (например, такие посты, как «загадка русских фамилий», «можно ли говорить «вкЛЮчит», многозначность слов «испанка», «китайка», что за праздник 4 ноября и другие). Обратная связь с изучающими русский язык иностранцами, установившаяся благодаря фейсбуку, в значительной степени помогает авторам разрабатывать дальнейшую стратегию ведения этой страницы и отвечать на запросы аудитории. Материалы блога предназначены в первую очередь преподавателям, там собраны разработки к фильмам, мультфильмам, тексты сказок (Снегу-

рочка, Мужик и медведь), тексты о значимых, но неизвестных иностранцам фигурах, таких, как, например, Сахаров, Королев, Высоцкий; постоянно обновляются справочные ресурсы и ссылки на них. На страницах блога и фейсбука коллеги-русисты не только узнают что-то новое от модераторов, но и сами обмениваются нужной информацией, что способствует возникновению и углублению профессиональных международных связей. Таким образом, можно сделать вывод, что использование технологии Web 2.0 видоизменяет не только традиционную модель взаимодействия между преподавателем и студентом, но меняет и отношения между самими преподавателями.

В настоящее время продолжается создание новых и совершенствование уже существующих дистанционных проектов. В 2014–2015 году начал разрабатываться новый проект для студентов (3-й курс бакалавриата) и магистрантов (1-й курс) филологического факультета Болонского университета. Проект называется «Кинорус» и предназначен для обучения и самообучения аудированию в соответствии с ТРКИ2. Курс состоит из 3 модулей, основанных на следующих аудиовизуальных материалах: мультфильме «Ночь перед Рождеством», 10 песнях Высоцкого, фильме «Питер FM». В рамках сотрудничества между российскими и итальянскими преподавателями РКИ коллеги-авторы курса «Время говорить по-русски!» будут участвовать в проекте «Кинорус» с материалами о Владимире Высоцком.

Отбор аудиовизуального материала происходит в соответствии с профилем специальности студентов — то, что они смотрели и слушали на аудиторных занятиях и чего нет в традиционных учебниках. Структура и содержание курса дает возможность использовать его в условиях как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Курс состоит из введения с презентацией аудиовизуального материала, культурологической и страноведческой информации по теме, ознакомительного материала о главных героях, непосредственно аудиовизуального материала, разделенного на эпизоды, и упражнений, направленных на обогащение лексики и развитие навыков аудирования. Каждый раздел модуля и эпизоды видеofilmа предусматривают возможность распечатки текста и перевод *pop-up*, который можно читать во время просмотра. В конце даётся полная версия аудиовизуального материала. Модуль, содержащий мультфильм по знаменитой повести Гоголя «Ночь перед Рождеством», знакомит студентов с Рождественскими традициями, тем самым облегчает чтение этого непростого произведения.

Авторы мультимедийного курса «Время говорить по-русски!» в настоящее время работают над созданием специализированной авторской многофункциональной платформы «Быстрее, легче, лучше!», которая предоставляет разнообразные модели дистанционного обучения по РКИ в МГУ. Платформу отличает новизна стиля и дизайна: в работе дизайнера

и программиста заметна тенденция к визуальному упрощению материала, усиления его функциональности и удобству пользования. С другой стороны, видно усложнение технического наполнения, т. к. появляется множество новых возможностей: на платформе может быть размещен не один, а несколько учебных курсов-модулей разного объема (например, РКИ для начинающих, по фонетике русского языка, по глаголам движения, по современным фильмам, по истории России XX века). Подготовленный преподаватель сможет самостоятельно корректировать материал своего курса прямо на сайте, внося необходимые дополнения или изменения, создавая свои учебные разработки и задания.

Таким образом, на основе описанных выше процессов, мы можем вочию наблюдать, как современные проекты ДО и разнообразные мультимедийные курсы реально способствуют модернизации процесса обучения русскому языку и дальнейшему развитию культурологической составляющей в целях повышения интереса к «русскому миру».

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 2007. 185 с.

Berardi S., Buglakova L. M., Petanova A. Yu.

THE ROLE OF THE CULTURAL COMPONENT IN RFL TEACHING: INTEGRATION EXPERIENCE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN ITALIAN AND RUSSIAN UNIVERSITIES

The article describes the experience of using new information technologies in the methodology of teaching Russian as a foreign language in two collaborating universities: Bologna University (Italy) and Moscow State University (MGU, Russia) taking into account the importance of the cultural component.

Keywords: new information technologies, culture, cultural science, communicative skills, learning platform, multimedia training aids and courses, Web 2.0.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Анализируя состояние преподавания РКИ на современном этапе, автор приходит к выводу, что методика не удовлетворяет современным требованиям в изменившихся условиях изучения русского языка в Европе. Новые задачи ставит перед методикой РКИ, преподавание русского языка как второго или третьего иностранного и детям российских соотечественников за рубежом. Требуется реформа и подготовка всех специалистов по РКИ.

Ключевые слова: статус русского языка, русский язык в качестве второго или третьего иностранного, преподавание русского языка детям российских соотечественников за рубежом, тезаурус специальности, подготовка учителя РКИ, неотложные задачи методики РКИ.

В настоящее время статус русского языка в мировом коммуникативном пространстве изменился. Поэтому на современном этапе можно выделить 4 вида методик преподавания русского языка:

- 1) методику преподавания русского языка как **иностранного**;
- 2) методику преподавания русского языка как **второго**;
- 3) методику преподавания русского языка как **«семейного»**;
- 4) методику преподавания русского языка как **родного**.

Каждая из этих методик представляет собой систему образования средствами русского языка различных категорий обучающихся, т. е. имеет свои: цели, содержание, методы, средства и формы образования, т. е. свою теорию и свою технологию, обеспечивающую достижение целей наиболее оптимальным путём.

При этом за последнее десятилетие система каждой из них претерпела серьёзные изменения в связи с изменившейся геополитической ситуацией в мире. Изменился объект методики: им стал процесс межкультурного образования; изменился и её предмет: сами закономерности процесса межкультурного образования и управление этим процессом.

1. С начала 90-х годов **русский язык** перестал быть обязательным для изучения в качестве первого иностранного языка в Восточной Европе, а в Западной Европе он всегда изучался **в качестве второго или третьего иностранного**.

Однако методика РКИ этого изменившегося факта не учитывает и продолжает развиваться как методика обучения русскому языку как первому иностранному, рассматривая обучающихся как *tabula rasa* в иностранном языке. В этом плане межкультурное образование средствами русского языка как второго, а чаще — третьего иностранного должно иметь последовательную ориентацию на языковой, учебный и межкультурный опыт обучающихся и учитывать стратегии устного

и письменного общения, полученные ими в процессе изучения первого (второго) иностранного языка и культуры его носителя или, если это имело место, в процессе межкультурного образования средствами первого (второго) иностранного языка. Следовательно, необходимо и новое поколение учебников по **русскому языку как второму или третьему иностранному**.

2. В последнее десятилетие методика РКИ столкнулась ещё с одной, совершенно новой для неё проблемой: **преподавание русского языка детям российских соотечественников за рубежом**.

Дело в том, что эти дети не являются чисто русскоязычными, т. к. со сверстниками, а в двуязычных семьях — и с одним из родителей, они общаются на языке страны проживания, который в этом случае преобладает в их общении. Для них русский язык фактически перестал быть родным, но в то же время и не стал иностранным.

Поэтому для обучения этих детей не срабатывает методика преподавания русского языка как родного или как иностранного. Необходима специальная методика «русского как семейного».

3. Коммуникативный подход в изучении русского языка как иностранного, который был актуальным с 70-х годов 20 века, на современном этапе требует ряда дополнений, а именно следующие.

- Расширение границ **иммерсионного обучения**.
- Как известно, для продуктивного усвоения ИЯ с целью последующего общения на нём требуется довольно много времени. В качестве альтернативы предлагается **модель рецептивного усвоения ИЯ**, при которой каждый из участников общения говорит (пишет) на своём родном языке, но понимает своего партнёра, также говорящего (пишущего) на своём родном языке.
- В связи со всеобщей европеизацией и глобализацией экономики увеличивается **роль языков специальности** (экономический русский, медицинский испанский и т. д.), основа которых должна закладываться уже в школе. В связи с этим необходимы исследования по определению потребностей различных профессиональных групп обучающихся.
- Увеличение **роли общеучебных умений и навыков** в связи с задачами непрерывного образования, в том числе, и при изучении иностранных языков, а также выбор различных стратегий обучения в зависимости от психо-физиологического типа обучающегося
- Увеличение роли **мультимедиальных средств** обучения в ходе самостоятельной работы учащихся: использование новейших информационных технологий, напр., вынос этапа тренировки фонетики, лексики, грамматики в компьютерные классы, использование аутентичных материалов из интернета и т. п.;
- Задача **объективизации и стандартизации контроля обученности** учащихся с помощью различных аутентичных тестов, моделирующих их будущую деятельность общения на иностранном языке; при этом контроль уровня коммуникативной компетенции обучающихся часто происходит за пределами данного учебного заведения (сертификаты ЕС, модули, языковые портфели, интернет и т. д.);
- В связи с задачей формирования межкультурной компетенции значительно **возрастает роль и место родного языка и родной культуры** при изучении иностранного.

4. В многочисленных дискуссиях и предложениях по реформе высшей школы в Европе, которые активизировались в последнее время, подчёркивается, что в качестве первого шага такой реформы было бы определение тех компетенций, которыми должны овладеть будущие специалисты в процессе обучения в вузе — определение квалификационных языковых требований к специальности определённого профиля.

Такие квалификационные языковые требования могут быть выделены на основе *тезауруса конкретной специальности* — множества умений (компетенций), которыми обучающийся должен овладеть для осуществления профессиональной деятельности.

Тезаурус специальности позволяет разработать модели специалистов различного профиля, применительно к владению ими русским языком.

Разработка таких моделей будет включать следующие этапы.

1 этап. Прогнозирование будущей иноязычной профессиональной деятельности выпускников: выделение коммуникативных сфер общения, в которых будет протекать эта деятельность — анализ реальной коммуникации на иностранном языке в процессе профессиональной деятельности на основе анализа рабочих мест, опроса экспертов и международного опыта — разработка *профессиональной модели* специалиста.

2 этап. Выявление, классификация и социально-психологический анализ наиболее типичных коммуникативных макро- и микроситуаций внутри сфер с учётом комплекса статико-динамических условий общения: партнёров, предмета, места, времени и видов речевой деятельности и выделение уровня владения языком специалистами данной категории на основе Европейского языкового портфеля — определение *модели профиля* данного специалиста.

3 этап. Формулирование конечных целей образования в виде языкового, коммуникативно-речевого, текстового, теоретико-лингвистического, межкультурного, методического и иноязычно-учебного минимумов (компетенций обучающихся) и определение оптимальных путей достижения выделенных целей — разработка *модели профессиональной подготовки* специалиста.

5. Подготовка учителя РКИ.

Ещё в Мадридском Манифесте 1988 года, опубликованном после пятнадцатилетней дискуссии, подчёркивалось, что в существующей форме ни филологическая, ни педагогическая подготовка будущих учителей в университетах не удовлетворяет требованиям *межкультурной коммуникации*.

Поэтому назрела необходимость в оптимизации системы подготовки современного учителя русского языка как иностранного, т. е. приведение её в соответствие с социально-экономическими потребностями современного развития общества.

Современный рынок профессий в Европе требует от специалистов как профессиональной, так и географической мобильности. Помимо

чисто профессиональной компетенции требуется широкая социальная компетенция: умение работать в творческой группе, умение обучаться самому, умение адаптироваться, креативность, умение анализировать и решать проблемы и, не в последнюю очередь, коммуникативные умения в мультикультурном пространстве.

Поэтому основной задачей курсов усовершенствования учителей является повышение их профессиональной мобильности и гибкости, а также формирование их социальной компетенции.

6. Филологи-исследователи.

За последние годы изменились сферы деятельности выпускников филологических отделений. Профессионально-трудовая сфера включает: педагогическую и научную деятельность (преподавание в вузах), издательскую, работу в СМИ, в экономике (внешняя торговля), туризм, работа в международных организациях, которые требуют владение языком на довольно высоком уровне. Кроме первого направления, остальные сферы деятельности включают уже не чисто филологическую профессиональную сферу, где язык является только средством осуществления профессиональной деятельности.

7. Подготовка переводчиков.

С образованием новой Европы в конце 20 века, расширением международных связей, усиленным изучением иностранных языков (по требованию Совета Европы каждый европеец должен владеть как минимум двумя иностранными языками) и ложным пониманием того факта, что для процесса перевода достаточно только знаний языка, в обществе несколько снизилась значимость профессии переводчика.

В связи с данным фактом хотелось бы отметить следующее.

8. Нефилологи.

В связи с возрастающей интернационализацией профессий в Европе в настоящее время необходима подготовка специалистов, сочетающих владение иностранным языком на высоком уровне с выбранной специальностью (экономисты, юристы, медики и т. д.). Поэтому на рынке труда больше ценятся специалисты со знанием иностранного языка, чем филологи с поверхностными знаниями в определённой области производства.

Поэтому в настоящее время назрела необходимость реформы преподавания русского языка в высшей школе.

9. В последнее время большое значение при изучении русского языка придаётся тестированию. И это можно понять: важно определить уровень владения языком для определённой профессии. Однако это имеет и негативную сторону: теряется привлекательность и творческий подход к изучению языка. Мотивом становится подготовка к сдаче теста на определённый уровень владения и во главу угла ставится измерение этого уровня. Сильный акцент на экзамен снижает внимание к самому учебному процессу и к отдельному учащемуся, а сам учебный про-

цесс превращается в *teaching to the test*. Поскольку ориентируются при этом на Общеευропейские компетенции владения иностранным языком, из учебного процесса выпадает содержание, не отражённое в них и трудно поддающееся тестированию: литературные тексты и межкультурная коммуникация, проблемный подход, не говоря уже о формировании личности обучаемого. Тесты не учитывают также индивидуальный подход и способности каждого, о чём сейчас много говорится. Таким образом, ориентируемый на тестирование подход к образованию препятствует реализации социальных и межкультурных целей образования и индивидуальному подходу к учащимся. Поэтому некоторые европейские методисты скептически относятся к увеличению роли тестирования в обучении иностранным языкам.

Berditchevski A.L.

METHODS OF RFL TEACHING IN THE 21ST CENTURY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The article deals with the problems of modern methods of teaching Russian as a foreign language. Analysing the situation in teaching Russian as a foreign language now, the author comes to the conclusion that the methods do not satisfy modern demands of studying Russian in the changed conditions of Europe. Teaching Russian as a second or third language and for children of compatriots abroad invokes new problems with methods of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: communicative methods, problems of modern methods, teaching Russian as a second or third language and for the children of compatriots abroad.

ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассказывается о новых тестах по русскому языку и русской культуре для московских учащихся-инофонов начальной школы. Приводятся варианты заданий, анализируются типичные ошибки, позволяющие учителю планировать индивидуальный образовательный маршрут учащегося.

Ключевые слова: язык и культура, культуроведческий тест, базовый уровень, начальная школа, индивидуальный образовательный маршрут.

В качестве приоритетных направлений столичного образования на 2012–2016 годы в Программе развития системы Московского образования заявлены «настройка ... на новые вызовы, с которыми сталкивается Москва» и «создание системы обеспечения социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов в городское общество средствами образования»¹.

Посмотрим, какой он, типичный учащийся-билингв, инофон, ученик-мигрант. Кто он и откуда? Каковы его особенности восприятия? Прежде всего, необходимо отметить, что спектр национальностей инофонов весьма широк: это и мигранты из стран-участников СНГ (Азербайджан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан и т. п.), и мигранты из дальних регионов России (Дагестан, Ингушетия, Чечня, Бурятия и т. п.).

Самым ярким отличием учеников-мигрантов, естественно, является их разноуровневое владение или невладение вовсе русским языком. Среди учеников московских школ можно выделить три основные группы по уровню владения языком: 1) мигранты, не говорящие или с трудом говорящие по-русски; 2) мигранты, владеющие русским языком на разговорном уровне; 3) мигранты, хорошо владеющие русским языком и способные изъясняться на нем, как на втором родном языке. Присутствие первых двух групп мигрантов в составе российских школ значительно осложняет учебный процесс, «тормозит» успеваемость русской половины классов, провоцирует недопонимание, а иногда и межнациональные конфликты внутри учебных групп.

Актуальным во многих современных исследованиях, посвященных обучению детей-мигрантов² является вопрос о степени билингвизма инофонов. На наш взгляд, у большинства учеников-мигрантов билингвизм проявляется на рецептивно-репродуктивном уровне³. Типичный инофон может понимать (пусть и не всегда) русскую речь и воспроизводить (пусть и с ошибками) прочитанное и услышанное, однако затрудняется

в построении самостоятельных цельных осмысленных высказываний, текстов, то есть не выходит на продуктивный уровень владения языком.

Внимание большинства исследователей и методистов, разрабатывающих дидактические материалы и учебные пособия по данной проблеме (Е. А. Хамраева, И. П. Лысакова, Т. В. Савченко, О. Н. Каленкова, И. Е. Шатилова, Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, О. В. Синева, М. С. Берсенева и мн. др.), приковано, в основном, к двум трудностям при обучении инофонов: недостаточному владению ими русским языком и незнанию русской культуры.

Отвечая на вызовы времени, методика преподавания русского языка инофонам на базе коммуникативного метода разработала концепции межкультурного образования и компетентностного подхода. В настоящее время они признаны базой модернизации российского образования, предполагающей, что в основу обновленного содержания учебных программ будут положены «ключевые компетенции», которые рассматриваются как конкретизированные цели образования.

Стала утверждаться уровневая концепция владения языком, согласно которой цель обучения иностранному/неродному языку определяется через достижение актуального уровня коммуникативной компетенции, а весь процесс обучения рассматривается как последовательное достижение сертифицируемых и промежуточных уровней.

Весной 2014 года по заданию Московского Департамента образования лаборатория стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного МГПУ работала над созданием тестов по русскому языку и культуре для входного тестирования прибывающих в Москву детей из семей мигрантов. Коллективом научных сотрудников были подготовлены тесты по всем видам речевой деятельности и аспектам преподавания русского языка школьникам-инофонам, тесты для элементарного и базового уровней владения русским языком для учащихся начальной школы.

Цель входного тестирования школьников — проверка уровня владения русским языком ребенка из семьи мигрантов и вынужденных переселенцев, оказание помощи учителю в создании индивидуального маршрута обучения школьника и ознакомление родителей с исходной ситуацией. Апробация тестов проходила в десяти школах Москвы, а научная апробация на семинаре РОПРЯЛ в Санкт-Петербурге в апреле 2014 года, на конференции «Русский язык как неродной: новое в теории и методике» в мае 2014 года в МГПУ, на методических мастерских Россотрудничества для преподавателей-русистов Узбекистана (октябрь 2014 года).

Составление заданий входного тестирования осуществлялось с опорой на «Программу по русскому языку для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком» (Т. В. Савченко, Е. В. Какорина)

и тексты учебников по русскому языку, чтению, «окружающему миру» для московских школ.

На базе упомянутой программы были созданы УМК «Русский язык: от ступени к ступени» в 6-ти частях (Е. В. Какорина, Л. В. Костылёва, Т. В. Савченко), сборники «Читаем тексты — изучаем язык» (сост. М. С. Берсенева). Издания получили положительную оценку учителей московских и зарубежных школ, обучающихся русскому языку детей младшего и среднего школьного возраста. Описанный в Программе и присутствующий в учебных пособиях объем знаний позволяет учащимся понимать материал уроков, осваивать содержание школьных учебников, включиться в коммуникацию со сверстниками и участвовать в культурной жизни школы.

Подобно тому, как в современной лингводидактике дифференцируют линейную и функциональную (коммуникативную) грамматику, точно так же необходимо различать описание русской культуры для русских и ее преподавание для тех, кто принадлежит к другим лингвокультурным сообществам. Обучение культуре страны изучаемого языка, помимо прочего, позволяет быстрее и полнее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции инофона,

составляющей которой должна стать и *культуроведческая (лингвострановедческая) компетенция*.

Проблема *культуроведческой компетенции* неизбежно выводит нас в область культурного минимума, т. е. вопроса о том, **что** из массива русской культуры должно предлагаться учащимся, изучающим русский язык. Составленные сотрудниками лаборатории лингвострановедческие (культуроведческие) тесты для базового уровня помогают учителям и родителям учащихся увидеть культурные лакуны, и в то же время уже само содержание тестов формирует лингвострановедческую (культуроведческую — в школьной терминологии) компетенцию инофонов.

В тестах нашла отражение русская действительность в её разнообразии. Тематику заданий составляют 9 тематических блоков:

- I. Страна, символика.
- II. Москва.
- III. География.
- IV. Русская кухня.
- V. Спорт.
- VI. Сказки и поверья.
- VII. Искусство, культура.
- VIII. Речевой этикет.
- IX. Природа, домашние животные.

Предлагаемые материалы представляют собой тесты, разработанные в русле современной методики тестирования уровня сформированности культуроведческой компетенции школьников-инофонов. Тесты могут быть использованы для проверки и совершенствования знаний как

российских учащихся-инофонов, так и (после необходимой корректировки вопросов) иностранных учащихся, а также учащихся русских диаспор в зарубежье, всех тех, кто проявляет интерес к русскому языку, русской культуре.

На выполнение лингвострановедческого теста отведено 30 минут. Он адресован учащимся-инофонам, владеющим русским языком на базовом уровне. Возраст — 3–4 классы. Тест составляет 23 задания. На каждое задание предлагается четыре ответа, из которых требуется выбрать одно. Таким образом, максимальное количество баллов, которые может набрать ученик, — 23. За каждый правильный ответ ставится один балл.

При отборе заданий авторы руководствовались культуроведческими и страноведческими сведениями, содержащимися в школьных учебниках и своим жизненным и педагогическим опытом.

Приведем примеры некоторых заданий.

Главная площадь Москвы называется

- А. Новая
- Б. Дворцовая
- В. Красная
- Г. Театральная

Назовите животное — героя многих русских сказок

- А. лев
- Б. медведь
- В. тигр
- Г. слон

«Сказку о рыбаке и рыбке» написал...

- А. Лев Николаевич Толстой
- Б. Николай Васильевич Гоголь
- В. Александр Сергеевич Пушкин
- Г. Иван Андреевич Крылов

Символом России является ... (дерево)

- А. дуб
- Б. берёза
- В. ольха
- Г. сосна

Проверка выполнения тестов, проведенных как в обычных московских школах среди учащихся-инофонов, так и в школах с этно-компонентом, выявила лакуны в культуроведческих знаниях учащихся. Это незнание персонажей русских народных сказок (20%), авторов прецедентных текстов, включая авторские сказки 30%, фольклорной символики (60%), этикетных формул (20%). Совместный с учителем анализ пробелов, наряду с пробелами, выявленными в других типах тестов по русскому языку для начальной школы, способствует грамотному составлению маршрута обучения и работе, в частности, в группах продленного дня.

Таким образом, культуроведческая компетенция в преподавании русского языка становится одним из важнейших средств духовно-нрав-

ственного развития школьника, формирования его самосознания и становления системы общечеловеческих ценностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственная программа города Москвы на среднесрочный период 2012–2016 гг. Развитие образования города Москвы («Столичное образование») [Электронный ресурс]. URL: http://s.mos.ru/common/upload/programma_obrazovanie.pdf (дата обращения: 04.03.2015).

² *Шаклеин В. М., Рыжова Н. В.* Современные методики преподавания русского языка нерусским. М.: РУДН, 2008. 258 с.

³ *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) 1969. 160 с.

Berseneva M. S.

ENTRANCE TESTING OF MIGRANTS' SCHOOL STUDENTS: LINGUO-CULTUROLOGICAL ASPECT

The paper deals with new tests in the Russian language and Russian culture for Moscow school students from the families of migrants in elementary schools. Variants of assignments are given, typical mistakes allowing the teacher to plan an individual educational route for a school student are analyzed.

Keywords: language and culture, culturological test, basic level, elementary school, individual educational route.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ В ВУЗЕ

В центре статьи — вопрос об использовании игровых технологий в обучении иностранным языкам в вузе на примере обучения РКИ болгарских студентов-гуманитариев. Автор делится своим методическим опытом и подчеркивает необходимость активного использования игровых технологий в университетском обучении. Такой интерактивный подход способствует формированию речевых умений по русскому языку, развивает коммуникативные и творческие умения студентов и повышает эффективность обучения.

Ключевые слова: игра как метод обучения, технологии, РКИ, студенты-гуманитарии, коммуникативная компетентность, интерактивный подход.

В теории и практике современного обучения иностранным языкам в качестве ведущих рассматриваются интерактивные технологии, важной частью которых составляют игровые технологии¹. Как правило, они анализируются в контексте обучения младших школьников и подростков. Сравнительно слабо исследованной остается сфера применения игровых технологий в вузовском обучении иностранным языкам, в том числе и РКИ. Этот аспект находится в центре настоящей статьи, в которой рассмотрены примеры игровых технологий, использованные автором статьи в его практике преподавания русского языка в Софийском университете им. Св. Кл. Охридского. Термин «технология» используется в статье в следующем значении: *применение конкретного метода обучения, т. е. приемы, виды обучающей деятельности и обучающие средства*. В данном случае речь идет о методе игры (игровом методе) в обучении РКИ. Далее приведены основные характеристики, совокупность которых отличает игровой метод от так называемых традиционных методов обучения иностранным языкам.

1. Интерактивный метод обучения иностранным языкам: основан на игровом взаимодействии учащихся с изучаемым языком и друг с другом в процессе обучения, а также на сочетании речевой деятельности с другими видами деятельности (рисованием, пантомимой, пением и т. п.).

2. Использование лингвистического феномена языковой игры ЯИ (в ее тренировочной функции) на материале изучаемого иностранного языка с целью развития чувства языка и осознания норм его употребления в процессе обучения (например, игра с омонимами, антонимами и т. д.).

3. Использование дидактических, ролевых игр, симуляций, проектов, презентаций, занимательных и творческих задач и упражнений, развивающих «чутье к языку», память, логическое и художественное мышление; присутствие в заданиях элемента творческого вызова.

4. Игровой метод предполагает добровольное участие и возможность выбора.

5. Отличается позитивной эмоциональной атмосферой непринужденности, свободного действия и игрового азарта; развивает коммуникативные умения обучаемых.

6. В учебной среде создается естественный контекст, в котором знания иностранного языка и умения его употребления становятся необходимыми и востребованными.

7. В его основе — принцип информационного пробела, т. е. содержит элемент неизвестности и предполагает поиск верного решения. (Например, правильная языковая форма может быть скрытой или представленной на части, и ее нужно открыть или собрать).

8. Широкое использование рифмованных и песенных форм, приоритет ритмической организации изучаемого языка.

9. Игровой метод применяется для тренировки и закрепления языковых знаний и речевых умений, для повторения учебного материала, а также для активного отдыха в процессе обучения.

10. Игровой метод поддерживает и развивает мотивацию обучаемых в процессе обучения.

11. Применяется для развития всех видов речевых деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Вместе с тем развиваются ассоциативное мышление, когнитивные умения и творческие способности обучаемых.

12. Метод игры — высокоэффективный метод в обучении иностранным языкам. Его нужно использовать при обучении как детей, так и взрослых, адаптируя игровые технологии к конкретной аудитории и к целям обучения.

Можно сделать вывод, что по сравнению с другими методами обучения, игровой метод обладает большим преимуществом: от поддерживает интерес и мотивацию обучаемых и превращает процесс обучения в интеллектуальный вызов и положительное эмоциональное переживание. В дошкольном возрасте и в начальной школе этот метод является основным и ведущим в обучении, а на следующих возрастных этапах — стратегически важным методом обучения иностранным языкам, которым следует пользоваться активно. На наш взгляд, в современных образовательных условиях необходимо сочетать игровой метод с традиционными методами обучения РКИ. От такого умелого сочетания во многом зависит эффективность обучения.

Далее представлены примеры игровых технологий, которые мы используем в своей практике при обучении болгарских студентов-гуманитариев: филологов и педагогов, изучающих РКИ на среднем и продвинутом этапе (уровни В1–С1).

Одной из эффективных игровых технологий являются студенческие презентации, которые студенты самостоятельно готовят и предлагают для обсуждения в группе. В рамках выбираемого курса «Игра в обучении русскому языку» студенты-русисты, будущие учителя, выступают с темами, предполагающими творческое осмысление вопросов русской лексики и грамматики с учетом их представления через призму игровых, занимательных заданий. Повышенный интерес вызывают студенческие презентации, посвященные использованию новых электронных образовательных ресурсов в игровом формате в целях обучения и самообучения русскому языку. Например, в студенческой презентации на тему «Как можно учи-

ть русский язык на базе песен?» был проанализирован сайт <http://www.languagesbysongs.eu/page-01-rus.htm> и показаны его дидактические возможности в процессе обучения РКИ. Чтобы помочь преподавателям и учащимся выбрать подходящую песню, в начале каждого файла указаны: уровень языковой подготовки, содержание и время. Учебные файлы включают грамматические упражнения, задания с использованием караоке, словник, а также информацию об истории, культуре и традициях России, которые отражены в песнях. В конкретном случае игровая технология основана на межкультурном подходе, который предполагает представление изучаемого языка на основе иноязычной культуры в сопоставлении с родной. Этот подход находит реализацию в презентациях студентов-педагогов и филологов о личностях в русской культуре, науке, политике и спорте, о русских сказках и праздниках, после чего проводится обсуждение в группе. Эта интерактивная технология имеет ряд преимуществ, например:

- студенты сами выбирают и самостоятельно исследуют данный интересный для них вопрос и стараются представить его на русском языке в определенном формате так, чтобы вызвать интерес аудитории;
- студенты приучаются выступать устно на русском языке и отстаивать свою точку зрения в дискуссии;
- развиваются социальные, коммуникативные и речевые умения студентов.

К игровым технологиям в иноязычном обучении можно отнести также работу над проектами, которая успешно реализуется в болгарских вузах². В проектном методе дается простор исследовательскому поиску и творческому осмыслению студентами актуальных общих или узкопрофессиональных проблем через посредство иностранного языка и информационных технологий. По этой причине его можно рассматривать как высокоэффективный и перспективный метод в вузовском обучении иностранным языкам.

Среди игровых технологий в процессе обучения студентов РКИ важное место занимают ситуативные игры и симуляция. Ситуативная (ролевая) игра — вызов как участникам, так и самому преподавателю, она улучшает межличностное общение и способствует повышению эффективности обучения.

Приведем пример такой ситуативной игры на тему «Наука и образование». Студенты выбирают роли и каждый сам строит словесный портрет своего героя, опираясь на собственные знания языка и на личный жизненный опыт и наблюдения. Примерный *сценарий и роли*: декан, инспектор, отличный студент, плохой студент, преподаватель. *Ситуация*: место — факультет, время — конец семестра. Декан распределяет задачи между подчиненными, инспектор — пытается разрешить проблему с задолженностями плохого студента, который обсуждает с преподавателем возможность пересдачи экзамена, отличник интересуется возможностью записаться на обучение второй специальности. Мотивирующей студентов формой ситуативной игры является интервью. Чаще всего оно посвяще-

но значимым проблемам современности, например, экологии. *Ситуация*: Экологическое состояние Витоши. Репортер готовит вопросы и задает их прохожим. Комиссия комментирует и обобщает высказывания граждан. *Роли*: радиорепортер, случайные прохожие, комиссия экологов. Необходимое *средство обучения* — репортерский диктофон. Поскольку все тексты записываются на диктофон, то преподаватель может исправить и прокомментировать ошибки при прослушивании записи. Данная игровая технология воспринимается студентами с большим интересом, она развивает их коммуникативные умения в аудировании и говорении.

Другой игровой технологией в обучении РКИ студентов являются дидактические игры, которые развивают умения в устных и письменных видах речевой деятельности в непринужденной забавной форме. Нами был произведен методический отбор разнообразных видов игр для начального, среднего и продвинутого этапа обучения РКИ³. Перечислим некоторые игровые задания, подходящие для закрепления изученного материала и для активного отдыха в студенческой аудитории: снежный ком, исключить лишнее, угадать слово или название книги/фильма, задавая вопросы, решить кроссворд или чайнворд, анаграммы, логические задачи, викторины типа «КВН» и др. Игровые задания превращают обучение в стимулирующее общение, в котором учебное содержание усваивается непроизвольно и с удовольствием.

В заключение следует подчеркнуть, что игровые технологии в обучении иностранным языкам, в том числе и РКИ, требуют серьезного переосмысления и активного применения в обучении в вузе. Умелое сочетание традиционных и игровых технологий в процессе обучения русскому языку способствует формированию речевых, когнитивных и коммуникативных умений студентов и повышает эффективность обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Birova I.* Game as a Main Strategy in Language Education, *American Journal of Educational Research*, Volume 1, number 1, 2013. С. 7–11; *Лозанов Г.* Суггестопедия — дегустивно обучение, София, Университетско издателство «Св. Кл. Охридски», 2005. С. 91–100; *Соосар Н., Замковая Н.* Интерактивные методы преподавания. СПб.: Златоуст, 2004. 188 с.

² *Шамонина Г. Н.* Методът на проектите в чуждозиковото обучение. Варна: ВСУ «Черноризец Храбър». 2008. 148 с.

³ *Бирова И. Л.* Языковые игры в обучении РКИ // *Современные педагогические технологии в обучении РКИ*. Изд. ВСУ им. Ч. Храбра, 2010. С. 81–88, С. 347–366.

Birova I. L.

GAME TECHNOLOGIES IN THE UNIVERSITY RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION FOR STUDENTS OF HUMANITIES

The article examines game technologies in teaching Russian as a foreign language for Bulgarian University students. The author shares her experience in this sphere and underlines necessity of using game technologies in language education at the university. This approach develops communicative and creative skills of students.

Keywords: game technologies, Russian language, university education, communicative competence, interactive approach.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

В докладе описывается опыт работы по подготовке иностранных студентов продвинутого этапа обучения к сдаче экзамена по русскому языку делового общения (Базовый сертификационный уровень), рассматриваются возможности комплексного введения языкового и страноведческого материала с учётом регионального компонента, национально-ориентированного подхода к преподаванию русского языка, анализируются учебные и экзаменационные задания, предлагаемые учёными Института русского языка им. А. С. Пушкина.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, деловое общение, региональный компонент.

Во многих странах мира растёт количество людей, желающих изучать русский язык с целью использовать его в качестве рабочего языка. Задачу обеспечения интеграции языковой и общепрофессиональной подготовки ставит и Болонский процесс. Однако в вузах Европы на изучение русского как второго (или третьего) иностранного языка отводится небольшое количество часов. Преподаватель оказывается в сложной ситуации: для того чтобы за минимальное учебное время помочь студентам достичь довольно высокого уровня владения умениями во всех видах речевой деятельности, необходимо заинтересовать учащихся, научить их при помощи русского языка решать коммуникативные задачи не только в быту, но и на работе. Естественно, встаёт вопрос о поиске путей активизации и мотивации студенческой аудитории. Интерес в этом плане представляют не только новые, но и подчас несправедливо забываемые приёмы и методы.

Так, в рамках лингвокультурологического аспекта преподавания русского языка как иностранного на занятиях с будущими славистами особое внимание всегда уделялось региональному компоненту. Его систематическое и последовательное включение позволяет представить Россию через её часть — край, округ, город, район. Это даёт возможность сформировать у инофонов представление о богатстве и выразительности русского языка, его стилистических ресурсах, о взаимодействии литературного языка и различных пластов диалектной речи; способствует более быстрой адаптации иностранцев к русской культурной среде. Такой подход был описан нами и применён в учебной литературе¹, апробирован в практике преподавания русского языка во Владимирском государственном университете, в Волгоградском государственном университете, во время работы в Западно-Венгерском университете «Savaria» (Вен-

грия), в Университете Константина Философа (Словакия), в Мэнсфилдском университете (США).

Как показывает опыт, интересным представляется использование регионального компонента и на занятиях по русскому языку со студентами-нефилологами продвинутого этапа обучения. Так, при обучении будущих специалистов в области европейской экономики и менеджмента в Венском университете прикладных наук (ВФИ) одной из задач преподавателя-русиста является подготовка учащихся к сдаче экзамена (Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция), разработанного учёными из Института русского языка им. А. С. Пушкина.

Естественно, что облигаторным учебным пособием на таких занятиях является тестовый практикум, написанный группой методистов, занимающихся созданием как самих тестов, так и тренировочных материалов². Достоинства этой книги хорошо известны, мы же хотим остановиться на тех содержательных аспектах, которые, к сожалению, оказались в ней не представлены. В частности, в рамках формата экзамена (Базовый уровень) в субтест по чтению разработчиками включены тексты, которые предполагают проверку понимания основного содержания. В качестве материалов для подготовки предлагаются тексты, содержащие краткую информацию о российских компаниях и фирмах. Обращает внимание на себя тот факт, что авторами представлены только крупные холдинги и сети, московские и петербургские компании. Единственным исключением является текст о региональном российско-американском предприятии «Самара-Диалог».

Однако именно специфика регионального бизнеса вызывает особый интерес у будущих менеджеров, так как международное сотрудничество России с европейскими странами строится — прежде всего — на региональном уровне. Так, для австрийской экономики главный интерес представляют именно регионы. В частности, интенсивно развиваются торгово-экономические отношения австрийских федеральных земель с Дальневосточным федеральным округом, Краснодарским краем, Калининградской, Калужской, Самарской, Смоленской областями, с Дагестаном и Татарстаном (более 1500 фирм). Парадоксально, но факт, что эта часть экономической жизни очень незначительно представлена и в европейских СМИ.

В связи с этим возникает необходимость на занятиях по РКИ показать богатство российских регионов, разнообразие форм бизнеса в провинции, познакомить учащихся с историей русского предпринимательства. Подспорьем для педагога в выполнении этой задачи может стать тестовый практикум по русскому языку делового общения, разработанный нашими коллегами³. Познакомившись с материалами практикума, студенты могут узнать о совместных австрийско-российских предприятиях, почерпнуть информацию о городах Золотого кольца, Нижегородской яр-

марке, прослушать записи презентации краснодарского пивоваренного завода и переговоров в офисе с владимирскими предпринимателями.

К сожалению, составители сертификационных тестовых заданий, сосредоточившись на столичных мегакомпаниях, упустили из виду такую важную форму предпринимательской деятельности, как семейный бизнес. Необходимо заметить, что для европейской студенческой аудитории понятен и близок прежде всего малый и средний бизнес, который, представлен семейными предприятиями, составляющими, например, в Австрии 54% от числа всех австрийских фирм и компаний. Многие из семейных династий известны всему миру: Глок, Майнл, Маннер, Палфингер, Сахар, Сваровски и др.

Именно на примерах семейных предприятий уже на начальном этапе обучения легко вводить и отрабатывать языковой материал, необходимый для формирования навыков и умений в деловой и обиходно-деловой коммуникации. Так, педагоги нашего вуза, поставив перед собой задачу создать учебные материалы, которые дают возможность одновременно обучать повседневному и деловому стилю речи, широко использовали потенциал текстов об этом секторе бизнеса⁴. Например, личные формы глагола *работать* вводятся в тексте о семейном магазине «Коллибри», а газетная статья о семейном ресторане «Как дома» становится началом знакомства студентов с малым бизнесом в России. Большое внимание в учебном комплексе уделено и регионам России: герои учебных текстов — это люди, живущие не только в Москве, но и в Екатеринбурге, Владимире, Омске, Самаре и т. д. Студентам предлагается найти в Интернете информацию и подготовить сообщения о городах, население которых превышает миллион жителей, о часовых поясах России. Фотографии вывесок и рекламных плакатов, используемые в качестве страноведческого аутентичного материала, сделаны как в столице, так и в небольших провинциальных городах.

Завершив работу с этим учебным комплексом, выводящим учащихся на уровень А2, студенты хотели бы и дальше, при подготовке к экзамену на Базовый уровень владения русским языком делового общения, работать с учебным материалом, который не ограничивается только жизнью столицы. Это ставит перед преподавателем задачу подобрать соответствующие учебные материалы. Так, в качестве тем для презентаций студентам предлагается рассказать о династиях русских меценатов и предпринимателей Демидовых, Мамонтовых, Морозовых, Рябушинских и др. По нашему мнению, нельзя обойти вниманием тот факт, что многие из российских предпринимателей, приехавшие из других стран, смогли раскрыть свой потенциал именно в России. Например, династия шведа Людвиг Нобеля, семья немецких предпринимателей Вогау, еврейские банкиры Гинцбурги, уроженцы Бремена Кнопы, заводчики Миллеры и др. У австрийских студентов живой интерес вызывает судьба

их соотечественника — дворянина, купца первой гильдии, пивовара, мецената, основателя Жигулевского пивоваренного завода в Самаре Альфреда Филипповича фон Вакано.

Для облегчения понимания презентации сокурсниками каждый студент должен подготовить список ключевых слов и выражений, встречающихся в тексте сообщения, с переводом, что необходимо для расширения словарного запаса учащихся. Введённые на презентациях, а затем отработанные слова и фразы важны для выполнения различных заданий: чтение текста, написание собственных текстов (в частности, составление рекламы), упражнения по лексике и грамматике.

В ходе подготовки сообщений по перечисленным выше темам студенты пополняют свой словарь именами существительными и именными сочетаниями, обозначающими отрасли промышленности (*горная промышленность, лесная промышленность, машиностроение, металлургическая промышленность, текстильная промышленность* и др.) и сферы деятельности (*банки, недвижимость, торговля* и др.). Активно используются, а, следовательно, запоминаются студентами такие необходимые для раскрытия черт характера человека имена прилагательные, как *изобретательный, надёжный, предприимчивый, трудолюбивый, щедрый* и др. Кроме того, в процессе работы над текстами презентаций учащиеся должны проанализировать данные таблиц и диаграмм, свидетельствующих о росте добычи, расширении производства и т. д., что даёт возможность повторить такую важную для экономистов часть русской грамматики как имена числительные.

После презентаций студентов о российских предпринимателях педагог может рассказать о том, какие интересные люди жили и работали в его родном городе. Ведь уже при знакомстве студенты всегда живо интересуются, из какого региона приехал их преподаватель, где его малая Родина. Общение на эту тему создаёт особую доверительную атмосферу на занятиях, помогает представить ту землю, где говорят по-русски, через эмоциональные яркие детали — через «лица не общим выраженьем». Так, студентам было интересно узнать, какой была жизнь Царицына в XIX веке: познакомиться с владельцами крупнейшего торгового дома «Мебель, фарфор, хрусталь» братьями Рысиными, с промышленниками и просветителями Серебряковыми, известными портными Рудыкиными, прочитать о лесопильной империи братьев Максимовых. Такого рода тексты могут стать отправной точкой для дискуссии о меценатстве и филантропии в прошлом и в современном мире.

Безусловно, интересуют студентов и судьба современного семейного бизнеса в России. Чтобы показать его разнообразие, нами был отобраны для заданий по аудированию интервью с Заслуженным юристом Российской Федерации В. Вологиным, генеральным директором ООО «Юридическая фирма Вологин и К»; с руководителями Центра европейского

делового образования семьей Перепелкиных, с директором дома цветочной моды «Флора-Дизайн» Н. Рудченко. Все тексты представляют собой беседы о законах существования современного семейного бизнеса в России, его плюсах и минусах, перспективах развития.

Адаптированные статьи из журнала «Деловой Волгоград» (специальный проект «Семейный бизнес Волгограда»), которые предлагаются в качестве домашнего чтения, служат прекрасным исходным материалом для заданий, связанных с написанием рекламы. Студенты довольно успешно справляются с ними, так как в опубликованных интервью собеседники называют девиз фирмы, конкретные услуги компаний, говорят о сильных сторонах своего бизнеса.

Анализ материала показывает, что сфера деятельности современного российского семейного бизнеса намного шире, чем предлагаемый московскими авторами тестового практикума спектр услуг, в котором представлены лишь производство и продажа товаров. А студентов интересуют юридические, дизайнерские услуги, услуги туристического бизнеса и т. д. Ведь многие адвокатские конторы и дизайнерские студии в Австрии являются семейным бизнесом, так же как и гостиницы, рестораны, кафе.

Предлагаемый студентам материал воспринимается живо, помогает моделировать ролевые игры, в которых клиент должен позвонить, представиться и записаться на прием к адвокату, флористу, в Центр образования и т. п., объяснить суть дела и договориться о встрече. Или может быть предложена ситуация, в которой клиент по каким-либо причинам не может прийти на встречу и хочет перенести её. Важна отработка и такой коммуникативной ситуации, когда клиент и предприниматель анализируют объём заказанных работ, обсуждают сроки и условия их выполнения и оплаты. Отработанный в устной форме учебный материал затем повторяется в лексических и грамматических упражнениях, построенных по принципу выбора соответствия и множественного выбора. Это задания на уточнение семантики слова, разведение значений паронимов, наблюдение над глагольным управлением, употребление определительной конструкции со словом *который*; образование причастий и форм повелительного наклонения и др.

Комплексное, последовательное введение языкового и страноведческого материала на каждом этапе обучения с учётом регионального компонента и национально-ориентированного подхода помогает сделать процесс изучения русского языка эффективным и интересным, так как экстралингвистический компонент, с одной стороны, способствует моделированию ситуации, знакомой для обучаемых (семейный бизнес), а с другой — мотивирует профессиональный интерес, предоставляя новую информацию (региональные предприятия), тем самым повышая личностную заинтересованность в успешном овладении русским языком.

Думается, накопленный в Венском университете прикладных наук (BFI) опыт работы по подготовке студентов продвинутого этапа обучения к сдаче экзамена по русскому языку делового общения на Базовый сертификационный уровень, будет полезен не только преподавателям, но и разработчикам учебных и экзаменационных заданий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. об этом: *Блюм Т., Нири М., Ростова Е.* Эхо. Россия — Венгрия: диалог культур. Пособие по развитию речи на материале межкультурного диалога. Сомбатхей, 2004. 213 с.; *Рудыкина Е. С.* Комментированное чтение художественного текста на занятии по русскому языку как иностранному // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы IX Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. София, 2007. С. 140–144.

² *Калиновская М. М., Большакова Н. В., Глива Н. Б. и др.* Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность. Базовый сертификационный уровень. М.: Русский язык. Курсы, 2010. С. 36–57.

³ *Бердичевский А., Блюм Т.* Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Уровень В 1. Weber, 2011. 95 с.

⁴ *Блюм Т., Горелова Е.* Путь к успеху. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf: Kursbuch. Wien: facultas. wuv., 2014. 192 с.

Blum T. D., Maleeva E. S.

REGIONAL COMPONENT IN TEACHING BUSINESS RUSSIAN TO FOREIGNERS

This report describes the experience in training foreign students of advanced level to pass the basic level exam in Business Russian. The authors consider possibilities of complex introduction of language and cross-cultural information in the light of regional component and national-orientated approach to teach Russian language. Drills and examinational assignments suggested by the scientists of Pushkin institute are analysed.

Keywords: Russian as a foreign language, business communication, regional component.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛИ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ

В статье описывается место грамматического значения в семантической системе языка, определяются компоненты языкового сознания и роль грамматической составляющей в формировании картины мира носителей языка, раскрываются способы конструирования смыслового поля речевого произведения в процессе коммуникации на примере анализа речемыслительной деятельности читателя.

Ключевые слова: семантическая система языка, значение лексическое и грамматическое, языковое сознание, структура и компоненты содержания, языковая картина мира, конструирование смыслового поля текста, речевая деятельность.

Специфика семантической системы языка заключается в воплощении представлений, образов предметного мира в сознании носителей языка. Таким образом, языковое сознание можно представить как некую идеальную сущность, объективирующуюся в структурах лексического и грамматического пространства, в структурах речевой организации.

Слово, являясь главным элементом системы языка, одновременно представляет собой и единицу языкового сознания. Поэтому, говоря о слове, можно говорить и об устройстве всего языкового сознания. Так, в плане содержания выделяют следующие компоненты: денотативный — феномен внешнего мира, внеязыковой действительности; сигнификативный — феномен внутреннего мира; коннотативный, отражающий переживания, вызываемые взаимодействием с миром, другими людьми, с самим собой.

Рассматривая семантическую структуру слова, можно заметить, что в лексическом значении проявляются все три компонента плана содержания, а грамматическое значение в основном сигнификативно. Эти различия в компонентах значения соответствуют разным реальностям языкового сознания. Номинативное значение слова обусловлено особенностями восприятия как памяти о разнообразных конкретных предметах, процессах, свойствах, ситуациях, как некое чувственное представление, сенсорный образ. Семантическое представление является своеобразным «атомом мысли» в её отвлечении от чувственного мира¹.

Известно, что психолингвистическое понятие «картина мира» коррелируется с лингвистическим понятием «языковое сознание» и может быть описано как совокупность представлений о мире, способ устройства мира, некий концепт действительности, закрепленный в сознании носителя языка.

Принято считать, что в формировании языкового сознания большую роль играет лексическое значение слова как представляющее собой содержание, устанавливаемую мышлением соотношенность между звуковым комплексом и предметом или явлением действительности, которые обозначены этим комплексом звуков. Так, В. Н. Телия считает, что метафора — одно из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований в создании языковой картины мира². Грамматическое значение слова считается формальным, абстрактным, выступающим как добавочное к лексическому значению, выражающее различные отношения, например, отношение говорящего к сообщаемому и др.

Принимая точку зрения тех исследователей языка, для которых значение слова имеет процессуальный характер, можно заметить, что в момент восприятия содержания текста и фиксации внимания на отношениях между словами в предложении или словосочетании, мы выделяем реляционные значимости и конструируем синтагматическую составляющую грамматического значения. Исследуя семантическую структуру текста и акцентируя внимание на слово как принадлежность той или иной части речи, мы актуализируем его частеречное значение. Обращаясь к формобразовательным вариантам в рамках парадигмы слова, мы устанавливаем морфологическую часть грамматического значения. Словообразовательная, или деривационная, составляющая грамматического значения актуализируется в момент соотносения однокорневых слов в рамках одного словообразовательного поля.

Элементы грамматического значения слова, грамматические семы, могут иметь референциальный характер, относить данную словоформу к какому-то внеязыковому моменту. Так, например, значение ед. ч. имени существительного выражает идею единичности данного предмета. Грамматические семы могут характеризоваться конкретной коммуникативно-ситуационной соотношенностью. Так, значение первого лица предполагает указание на говорящего как активного участника данного коммуникативного акта³.

Известно, что в акте коммуникации проявляется языковая модель мира. Рассмотрим текст как продукт речевой деятельности автора и выделим содержательные компоненты произведения в семантическом поле текста.

Перед нами стихотворение Н. Заболоцкого «Одинокий дуб»:

*Дурная почва: слишком узловат
И этот дуб, и нет великолепья
В его ветвях. Какие-то отрепья
Торчат на нем и глухо шелестят.*

*Но скрученные намертво суставы
Он так развил, что, кажется, ударь —
И запоет он колоколом славы,
И из ствола закапает янтарь.*

*Взглядишь в него: он важен и спокоен
Среди своих безжизненных равнин.
Кто говорит, что в поле он не воин?
Он воин в поле, даже и один.*

Опишем картину действительности. Мы видим посреди широкого пустынного пространства одинокий дуб как символ силы, твердости, непоколебимости. О переносе значимостей нам говорят лексемы «дурная» и «отрепья». Первое слово свидетельствует о характеристике, относящейся обычно к человеку, а вторым называют ветхую одежду. Понять, что лирический герой величественен и внутренне красив, мы можем по фразе «запоет он колоколом славы», судить о достоинстве и ценности героя читатель может, узнав, что «из ствола закапает янтарь». Так, перед нами возникает образ одинокого, но сильного и смелого человека, полного внутренней красоты и достоинства.

Обратим внимание на синтаксическую организацию данного текста и проанализируем семантическое строение предикативных конструкций. Тема текста раскрывается тремя подтемами: почва, на которой дуб произрастает; дуб, его внутренняя сила; обсуждение с собеседником состояния дуба.

Текст состоит из шести предложений. Первое — бессоюзное сложное предложение, раскрывающее причину состояния лирического героя. Автор старается объяснить, почему малоэстетичен, некрасив персонаж, о котором идет речь в тексте. Для того чтобы читатель мог охватить предмет речи целиком, с разных точек зрения, автор выстраивает вторую часть бессоюзного предложения как сложносочиненную конструкцию. Простое предложение с однородными сказуемыми позволяет закончить первую подтему, представленную как экспозицию всего речевого описания.

Следующая подтема выражается одной синтаксической фразой — конструкцией с бессоюзием, сочинением и подчинением, в которой, неожиданно для окружающих, раскрываются внутренние возможности дуба. Само построение фразы, использование приемов параллелизма и градации, позволяет читателю почувствовать силу и мощь персонажа.

Третья, заключительная подтема текста реализована тремя синтаксическими конструкциями: бессоюзная часть побуждает читателя понять мысль автора, вопросительное сложноподчинное предложение помогает обратиться к собеседникам с вопросом, а заключительное простое предложение с уточняющим утверждением позволяет сделать вывод, с которым невозможно не согласиться.

Выделяя в смысловом поле текста значение грамматической составляющей, мы можем заметить, с одной стороны, лаконичность и немногословность лирического героя, о чем свидетельствует употребление бессоюзных конструкций со значением пояснения и раскрытия содержания сказанного, а с другой — разнообразие и широту души, в его арсенале весь спектр синтаксических конструкций — от простых до сложных.

Использование нескольких рядов и однородных членов, и однородных предложений наводит на мысль об однотипности, типичности происходящего: дурная почва: узловат дуб, нет великолепья; отрепья торчат и шелестят; ударь — запоет он, закапает янтарь; он важен и спокоен.

Вслушаемся в звуковую гамму стихотворения и услышим, что в тексте преобладают глухие шумные [с], [х] и шипящие [ж], [ш], которые подчеркивают впечатление одиночества, тишины, шелеста листьев, свиста ветра и звона славы. Отрывистые [д], [т], [б], [п], разбросанные по всему тексту, вызывают ассоциацию удара капель — то о звонкий предмет, то о глухой — мы видим, как плачет лирический герой, вглядываясь в поле, на котором растет одинокий, крепкий, раскидистый дуб.

Понятна становится лаконичность автора: многое пережито лирическим героем, многое понято, сквозь слезы ведется рассказ о его внутренней силе и целеустремленности, готовности отстаивать свои принципы.

Так, рассматривая семантическое поле текста, мы обратили внимание на роль звуковой, лексической и грамматической составляющей в формировании образной действительности. Картина мира автора текста станет более понятной, если обратиться к биографии Н. Заболоцкого, тогда мы получим весомое основание для подтверждения своих впечатлений, полученных в процессе чтения.

Обратимся к технологии исследования семантического поля текста и проанализируем путь конструирования смысла текста. В процессе коммуникации, чтения текста, читатель вступает в диалог с автором, пытаясь понять, о чем произведение. Отвечая на этот вопрос, собеседник устанавливает тему речи. В процессе чтения важно следить за путем развития темы, выделяя подтемы и выстраивая общую канву описываемой картины. В нашем случае это фиксация первого впечатления от образа дуба. От общей картины образа перейдем к детальному описанию. Для этого обратим внимание на слова, определим тип значения каждого. Так, мы заметили, что два слова отличаются переносным наименованием, что натолкнуло нас на мысль о том, что основной образ дуба является символом, за которым можно увидеть человека. В результате лексического анализа семантического поля текста мы рисуем авторскую картину, представленную в данном тексте. На звуковом уровне выделяем характерные фонемы и выстраиваем звуковые образы-ассоциации. Исследование семантики текста на синтаксическом уровне позволяет определить круг синтаксем, использованных автором в произведении.

Затем диалог усложняется, зададим вопрос, зачем автору потребовалось описание дуба, что стоит за всем этим? Поиск ответа позволит проникнуть в глубокий слой семантического уровня текста. Для работы на этом уровне нам потребуются умения не просто определять значения слов, языковых единиц, образных средств и выражений, но и понимать цель использования каждой конструкции. Так, мы определили значе-

ние слова дурной — скверного качества, плохой, предсудительный, безнравственный. Почему автор не использовал синоним плохой? Видимо, наличие в значении этого слова таких сем, как ‘предсудительный’, ‘безнравственный’, описывающих качества человека, которые невольно возникнут в ассоциативном поле читателя, соответствует цели автора — описания внутреннего состояния лирического героя. Понимание цели использования бессоюзных сложных конструкций вывело нас на мысль о лаконизме речи, а наложение ассоциативных связей с фонетической семантикой позволило понять, что герою трудно говорить — слезы мешают речи. Мы слышим внутренний плач человека о горькой судьбе, о своем одиночестве, но герой полон решимости перебороть в себе грустные настроения и быть готовым жить, пусть даже эта жизнь будет тяжелой.

Важной составляющей является конструирование выводов, которые необходимо делать на каждом этапе исследования текста. Таким образом, речевая коммуникация раскрывается как полилог между читателем и автором в момент понимания смысла текста и проникновения в глубины построения образа и читателя с самим собой в момент уточнения верности своих предположений.

Мы рассмотрели ситуацию анализа семантического поля текста и выяснили, что для проникновения в глубинный пласт текста и определения мысли автора, порой и неосознанной им самим, лежащей на уровне подсознания, необходимо конструирование сигнификативного компонента содержания, основу которого составляют грамматические значения языковых конструкций. Описываемый взгляд автора на мир представляется нам уже не статичной картиной, а динамичной многомерной конструкцией, позволяющей не просто увидеть ситуацию, о которой ведет речь повествователь, но и заглянуть во внутренний мир человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Волков В. В. Введение в психолингвистику. Ужгород, 1994. 199 с.

² Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. С. 173–203.

³ Сусов И. П. Введение в языковедение. М.: Восток — Запад, 2006. 382 с.

Bobrova S. V.

THE DEFINITION OF THE WORD'S GRAMMATICAL MEANING ROLE IN THE FORMATION OF LINGUISTIC IMAGE OF THE WORLD IN RUSSIAN GRAMMAR STUDYING

The article studies the place of grammatical meaning in the language semantic system, and defines the components of linguistic consciousness and the role of grammar in the process of native speaker's linguistic image of the world formation. The author deals with methods for semantic field of speech products construction in the process of communication by the example of processes of reader's intelligibility of speech analyses.

Keywords: language semantic system, lexical and grammatical meaning, linguistic consciousness, structure and components of the meaning, linguistic picture of the world, construction of semantic field of the text, speech activity.

Бончани Даниела

Сиенский университет, Италия

boncianidaniela@virgilio.it

Романьоли Раффаелла

Болонский университет г. Форли, Италия

raffaella.romagnoli5@unibo.it

Смыкунова Наталья Валерьевна

Университет Ка Фоскари, г. Венеция, Италия

smykunova.natalia@unive.it

**МИР ТЕСЕН
(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ
И СТРАНОВЕДЕНИЮ РОССИИ
ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЛИЦЕЕВ)**

Интерес к русскому языку в Италии растёт с каждым годом. Имеющиеся учебные материалы не всегда отвечают интересам и потребностям учащихся. Новое учебное пособие по русской культуре и страноведению России для университетов и лингвистических лицеев предназначено решить эту проблему — широкий спектр тем, различный уровень владения языком (A1–B1) поможет подготовить учащихся вести успешный диалог в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: учебное пособие для итальянцев, культурология, страноведение

Интерес к русскому языку в Италии существовал всегда. В последние годы этот интерес не только вырос, но и продолжает расти. Например, число студентов, изучающих русский язык в качестве первого или второго языка, в университете Ка Фоскари (Венеция) 10 лет назад составляло 50–60 человек. В этом году эта цифра превысила 300 человек. Примерно такое же число студентов выбрали русский язык в университетах в Риме и в Падуе.

Похожая ситуация наблюдается и в лингвистических лицеях. После недавней образовательной реформы русский язык в лицеях был включен в число второго изучаемого иностранного языка (ранее он был только третьим иностранным языком и изучался три года, а не пять лет). На сегодняшний момент из 100 учащихся уже 70 (а не 15) выбирают русский язык. Назвать однозначно причины роста к русскому языку трудно.

С целью выявления причины такого выбора в последние годы в университете Ка Фоскари среди студентов 1 курса на первом занятии проводится опрос. Примерно 95% студентов выбирают русский язык по **экономическим** соображениям, имея ввиду их будущее резюме. Владение русским языком даже на уровне B1 (как минимум такого уровня достигают студенты университетов к концу их обучения, начав изучение русско-

го языка с нуля) существенно увеличивает конкурентоспособность, и, как следствие, возможность найти хорошую работу. Следует отметить, что русский язык рассматривается студентами как **инструмент** в их будущем, а не как специальность. Сферы использования русского языка в данном случае различны. В первую очередь они связаны с областью туризма (туристические агентства, магазины, рестораны и т. д.) и бизнеса. И лишь 5% студентов выбирают русский язык, потому что **нравится русская литература и культура**, потому что по различным причинам у них уже было составлено представление о русских, об их жизни, и они хотели бы расширить и углубить уже полученные знания, изучая язык.

Сложившаяся ситуация проблематична для всех — как для студентов, так и для преподавателей. Очень часто в одной группе насчитывается от 50 до 100 студентов. Кроме сложности преподавания русского языка в такой многочисленной аудитории, наметилась еще и другая проблема — нехватка учебных материалов.

Изначально в университетах Италии русский язык изучался на основе русской литературы, т. е. язык был только инструментом для познания русской классической литературы. Сегодня ситуация изменилась. В основу обучения закладываются общеевропейские концепции владения иностранным языком, при котором во главу угла всего образовательного процесса межкультурный и коммуникативный опыт учащегося. Министерство образования Италии настоятельно рекомендует при составлении программ по иностранным языкам, а также при выборе учебной литературы пользоваться принципами, заложенными в *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*¹.

Уже не подвергается сомнению тот факт, что становление и развитие у учащихся только знаний собственно вербального кода (т. е. языка, вербально-семантический уровень языковой личности) и правил его использования оказывается недостаточным для успешного общения с носителями того или иного языка. В процессе обучения (вне зависимости от языка) возникают ситуации, для объяснения которых требуется привлекать дополнительные знания, которые принадлежат невербальным кодам культуры того национально-лингво-культурного сообщества, на языке которого осуществляется коммуникация, и которыми должен овладеть обучающийся, для осуществления успешной коммуникации на изучаемом языке².

В учебных пособиях, которые сегодня используются в качестве методической и учебной литературы в университетах и лицеях в Италии, присутствует лингвокультурный компонент, однако представленные материалы не покрывают всех запросов, которые продиктованы как личными интересами учащихся, так и современной ситуацией. Появилась потребность в создании **нового учебного пособия**, которое отвечало бы этим требованиям.

Данное учебное пособие задумывалось в качестве **дополнительного учебного материала** (как на занятиях, так и самостоятельно), а не как справочник по определённым темам современной российской жизни или её истории и культуре с комментариями на итальянском языке. При его создании авторы руководствовались следующими целями:

- развить и закрепить у учащихся навыки понимания и смысловой обработки прочитанного текста на русском языке;
- развить переводческие навыки;
- обогатить и систематизировать лексический запас;
- развить и улучшить языковую и коммуникативную компетенцию;
- углубить знания о России;
- сопоставить две культуры (Россия / Италия) на основе предъявленного материала, выявив сходства и различия;
- способствовать формированию межкультурной компетенции.

Готовящееся учебное пособие состоит из двух частей. **В первой части** содержится по 5 уроков уровней А1 и А2 соответственно. **Во второй части** — 5 уроков уровня В1. Именно на данных уровнях, особенно на уровне А1 и А2, т. е. на начальном этапе изучения русского языка, ощущается острая нехватка страноведческого материала и сведений по русской культуре и повседневной жизни в России. Студенты имеют в своём багаже знаний лишь то, что Россия — большая и богатая страна; столица — Москва; Толстой и Достоевский — русские писатели. Этого мало даже для общения на элементарном уровне. Приведем пример. Студент, закончив краткосрочные вечерние курсы по русскому языку, устроился подрабатывать официантом в ресторан. Он выучил наизусть по-русски меню, прекрасно понимал конструкции *Мы будем есть / Мы хотим сначала суп, а потом пасту*, при этом всегда переспрашивал: «*Пасту или суп?*»...диалог повторялся...студент-официант краснел, клиенты нервничали. Для русских сначала суп, а потом паста (макароны) — обед, т. к. это первое и второе блюдо. Для итальянца — как можно? и суп и пасту? — это два первых блюда. В рамках данной статьи невозможно привести многочисленные примеры похожих коммуникативных неудач в разных сферах общения, причина которых — владение только грамматическими конструкциями.

Тексты для пособия отбирались на том основании, чтобы у учащихся была возможность сопоставить, соотнести российские реалии, элементы русской культуры с тем, что есть в Италии, чтобы они сами смогли построить **диалог культур**. Такой подход также отвечает тому, что в последнее время очень поддерживается и продвигается в Италии при обучении иностранным языкам в соответствии с QCER³: учащиеся в процессе обучения должны понять, что любой иностранный язык и стоящая за ним культура, это другой язык, другая культура, отличная от родной, но это не чужой язык, не чужая культура (**altro e non estraneo, другой, но не чужой**). Осваивая ценности окружающего мира, человек опирает-

ся на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни. На этой основе в каждой культуре складывается своя система ценностей, отражающая её специфическое положение в мире. Какие ценности имеют для людей важное значение и обладают большим влиянием, а какие не принимаются во внимание или отрицаются — зависит от культуры. Более того, даже значительная часть собственной культуры, как правило, не всегда осознаётся. Осознание наступает лишь при встрече с представителями других культур, когда обнаруживаются различия в их ценностных ориентациях⁴. И чтобы подобное обнаружение не было конфликтным и болезненным, нужно быть готовым к этому, т. е. нужно научиться воспринимать, принимать (или не принимать, но не отрицать) ценности другой культуры. Другими словами, этому нужно учить. Результатом такого обучения должна стать языковая личность, толерантная к другим народам, направленная на интеграцию и способная вести межкультурный диалог.

При отборе текстов, кроме культурологической важности, ценности и их возможности быть связующим звеном между двумя культурами, мы руководствовались еще и другими критериями:

- тематическим;
- лексическим и грамматическим уровнем сложности.

Каждый урок подразделён на 7 этапов-шагов.

1 шаг. Введение в тему. Подготовительные (предтекстовые) упражнения, направленные на работу с языковым материалом (синонимы/антонимы, лексические группы слов, перевод), а также на формирование коммуникативной установки на чтение. Особенное внимание уделяется работе со словами на так называемом микроуровне. Под **макроуровнем** понимается язык как орудие общения, средства обмена мыслями, а также достояние коллектива, которое складывается и существует веками.

На микроуровне даже в самых простых словах часто можно обнаружить внутреннюю форму, являющуюся уникальной для данного языкового сообщества. Для носителя языка внутренняя форма зачастую является прозрачной, для изучающих язык — закрытой. В связи с этим, нам видится целесообразным, там, где это возможно, объяснять значение слова, ориентируясь на особенности его внутренней формы, а не посредством перевода (например, *первоклассник, дачник*).

2 шаг. Презентация текста/текстов (в зависимости от темы урока и уровня в уроке может быть представлено несколько текстов)

3 шаг. Послетекстовые упражнения, направленные на контроль понимания прочитанного и успешность выполнения смысловой обработки информации. В зависимости от уровня (на русском или итальянском языке) предлагается выполнить различные упражнения (дополните предложения, ответьте на вопросы, выберите правильный ответ и т. д.)

4 шаг. Сопоставление Италия-Россия на основе заявленной темы.

5 шаг. Дополнительный материал на расширение и углубление заявленной темы, интересные случаи и факты, тем или иным образом связанные с темой.

6 шаг. Уголок переводчика: советы и упражнения будущему переводчику

7 шаг. Контроль и самооценка (задание в тестовой форме на проверку всего усвоенного материала данного урока).

Кроме этого в каждом уроке

- приводятся пословицы, поговорки или устоявшиеся выражения (прецедентные выражения), так или иначе связанные с темой урока;
- объясняются (или переводятся) значения некоторых выражений, которые сопровождают определённую деятельность русских, например, *посидим на дорожку, ни пуха, ни пера*.
- даются рекомендации, связанные с правилами поведения и этикета, что делать и чего делать нельзя; например, *итальянцы очень музыкальная нация и очень часто они насвистывают (fischiettare) какую-нибудь мелодию по дороге или же дома. В доме у русских это делать категорически нельзя!*
- даются ссылки и рекомендации по использованию интернет-ресурсов.

Выпуск книги (с мультимедийным приложением) намечен на сентябрь 2015 в издательстве НОЕPLI.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2001. 273 p.

² Прохоров Ю. Е. Методические проблемы роли и места национальных социокультурных стереотипов речевого общения в организации и содержании процесса преподавания русского языка как иностранного // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М.: Филология, 1997. С. 5–20.

³ Там же. С. 5–20.

⁴ Филиппова М. М. Взаимосвязь языка, мышления и культуры и преподавание иностранных языков // Язык. Сознание. Коммуникация / под ред. В. В. Красных. М.: МАКС Пресс, 2008. Вып. 36. С. 105–118.

Bonciani D., Romagnoli R., Smykunova N. V.

“MIR TESEN”: A TEXTBOOK ON RUSSIAN CULTURE FOR UNIVERSITIES AND LANGUAGE SCHOOLS

The authors argue that the interest in Russian language in Italia is growing year after year, with an increasing number of students attending Russian courses, but there is a lack of materials, addressed to Italian audience, useful in the classroom. The textbook presented is based on a new approach, it provides students with deeper cultural and linguistic information, that belong to the linguistic personalities of Russians and are essential to have a real intercultural communication.

Keywords: linguistic personalities of Russians, new approach textbook.

МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье обосновывается методика построения обучающей системы научной письменной речи на русском языке студентов технического профиля с учетом навыков и умений, сформированных на кыргызском языке и тех различий, которые имеются в грамматике изучаемого языка.

Ключевые слова: оптимальная методическая система, интерференция, кыргызско-русское двуязычие.

Вот уже более 20 лет как Кыргызстан — суверенное государство, в котором кыргызский язык стал государственным, а русский — официальным. Регионы республики практически стали моноязычными, количество школ с русским языком обучения сократилось, а в вузах процесс обучения происходит на русском языке, что вызывает острую необходимость оптимизации процесса изучения русского языка.

Почти по всем специальным дисциплинам студентам приходится выполнять и составлять отчеты по лабораторным работам. Такой отчет представляет собой цельное речевое произведение, которое решает коммуникативную задачу — проверить полученные знания и умения студентов по названной теме. Это речевое произведение выполнит свою функцию, если оно будет оформлено правильно с точки зрения норм литературного языка, то есть не будет нарушений на уровне порождения речи.

Для этого в методической системе формирования навыков и умений письменной речи необходимо уделить внимание особенностям языкового оформления отдельных частей данного жанра.

Формулировка цели. Для формулировки цели в научной речи используются безличные предложения со сказуемым, выраженным инфинитивом, а также конструкции с составным именным сказуемым, в которой в функции связки выступает глагол «являться» — наиболее десемантизированный связочный глагол. По своей семантике предложения с глаголом «являться» представляют собой наиболее типичный образец предложений классифицирующего типа.

Описание хода работы. Для описания хода работы, эксперимента используются предложения, передающие информацию во временной последовательности, которые оформляются видовременными формами глагола, обеспечивающими необходимый динамизм, подчеркивающими смену событий.

К высшему уровню речепорождения относится умение делать заключения, выводы, которые отражают «логический процесс, посредством которого на основании исходных данных делается вывод относительно других данных, состоящих с исходными в каких-либо существенных взаимосвязях»¹.

Для оформления вывода используются чаще всего, следующие языковые средства: *итак, таким образом, следовательно*. Но когда делается вывод, в котором обосновывается, подтверждается используемая проблема, то, как правило, используются такие языковые средства, как ... *пришли к заключению, как видим ..., ... дают основание сделать вывод*.

Заключение выражается предложениями, которые играют важную роль в организации текста, являясь завершающей частью целого текста или определенного его отрезка. Предикатами в этих предложениях служат глаголы: *свидетельствовать, показывать, указывать, подтверждать, следовать, означать, доказывать, значит*. В позиции вывода может находиться придаточное предложение: *... сделать вывод, что....* Для предложения заключения-вывода характерна, таким образом, позиция придаточного присоединительного предложения с союзным словом *что*, обобщающим содержание предыдущего высказывания².

Наши наблюдения показывают, что каждому из рассматриваемых жанров «присущи свои стилевые черты, которые, однако, не перерастают в качественные характеристики, а поэтому и не нарушают единства самого понятия стиля как особого функционального стиля». Из этого следует, что предлагаемый нами материал (тексты) отвечает важнейшему методическому принципу «соответствия языкового материала, отбираемого для обучения, виду речевой деятельности»³, то есть форма воплощения научной речи определяет выбор материала для обучения.

Иначе говоря в методической системе, обучающей письменной речи на втором языке, необходимо предусмотреть упражнения и задания, направленные, с одной стороны, на формирование навыков и умений производить логические операции: определять главную и второстепенную информацию, тему и подтемы, правильно распределять предметные признаки описываемых явлений, уметь устанавливать смысловые связи на всех уровнях речепорождения; с другой — на формирование умений языкового оформления порождаемого текста. А то обстоятельство, что мы не просто формируем навыки письменной речи, а билингвальные навыки и умения, требуют выбора адекватных методов обучения. Таким методом при обучении билингвов является сравнительно-типологический, который позволяет на основе анализа двух языков выявить явления интерференции в процессе употребления обоих языков билингвами (на уровнях языка и речи).

Такой анализ, как нам представляется, поможет не только выявить явление интерференции, но будет способствовать «решению лингводи-

дактических задач более интенсивного и эффективного обучения русскому языку на разных этапах и в самых различных социолингвистических и педагогических условиях». А решение данной задачи, как известно, «предполагает, прежде всего, правильную и обоснованную презентацию научно отобранного материала». И презентация языкового материала, и сам этот материал должны быть скорректированы с учетом тождеств, сходств и различий русского и родного языка, возможных языковых ошибок и способов их предупреждения и устранения, надежных методических опор в родном языке⁴.

Таковыми опорами в методике преподавания русского языка в киргизкоязычной аудитории служат знания и умения, полученные при изучении родного языка: логическое мышление учащихся и способность к мыслительным операциям, нужным для усвоения грамматических знаний (анализ, синтез, сравнение и т. д.); способность оперировать грамматическими понятиями, преодоление узкобытового понимания значения слов и восприятия их как отвлеченных категорий; овладение определенным кругом знаний (о частях речи и их функции в речи, о словосочетании и предложении, о членах предложения); чутье к языку, выработанное у школьников в процессе длительного параллельного обучения двум языкам.

Не менее важно для построения оптимальной методической системы работы по формированию активного киргизско-русского двуязычия в учебно-профессиональной сфере общения сопоставление грамматики научно-технического языка.

Специфика научного стиля речи наиболее ярко проявляется в области синтаксиса. Научный стиль литературного языка отличается не только специфическим словоупотреблением, но и структурными и синтаксическими особенностями⁵. Именно через синтаксис единицы других уровней языковой системы участвуют в формировании мысли и коммуникативном ее выражении. Г. А. Золотова подчеркивает роль синтаксиса как организационного центра грамматики и соотносит этот раздел с построением речи⁶.

Русский и киргизский языки принадлежат к типологически разным группам, хотя в них используются аналогичные синтаксические категории. Например, при сопоставлении русских предложно-именных словосочетаний и их киргизских соответствий выявляются глубокие расхождения в структуре, характере и способах сочетания слов, в морфологическом оформлении и порядке расположения компонентов.

Значение предлогов русского языка в киргизском языке передается послелогом: в киргизском языке в таких словосочетаниях место зависимого слова перед главным.

Особое значение порядок расположения частей приобретает в сложноподчиненных предложениях киргизского языка, где сказуемые прида-

точных частей выражаются неличными формами глаголов (причастиями, деепричастиями). В таких сложных предложениях придаточные части стоят преимущественно впереди главных частей. Причем такой твердый порядок расположения используется в качестве одного из способов связи. Каждый член предложения в киргизском языке выполняет свои синтаксические функции, находясь на определенном месте. Так, например, определение всегда должно предшествовать определяемому слову; дополнение — дополняющему; подлежащее — сказуемому. Такие расхождения обнаруживаются как на уровне предложения, так и на уровне нескольких логически связанных между собой предложений, то есть текста. Как известно, последовательно идущие в тексте предложения не просто соединяются друг с другом, а вытекают из замысла данного смыслового отрезка. В таком случае возникают внутренние связи между двумя предложениями, двумя смысловыми кусками, которые требуют адекватных внешних средств их выражения, что создает определенную целостность текста, единство его темы и подтем⁷.

Для синтаксической структуры русского предложения характерны флективная система, служебные слова, относительно свободный порядок слов. Для киргизского — определяющим являются агглютинативность, наличие послелогов, соблюдение строгого порядка слов как в словосочетании, так и в предложении (зависимое слово предшествует главному). В киргизском языке наиболее частотным является синтаксический параллелизм структуры самостоятельных предложений, выражающихся в обязательной конечной позиции сказуемого, тогда как в русском языке он используется довольно редко. В связи с данным различием, где в синтаксическом оформлении для текста в русском языке характерна цепная связь самостоятельных предложений, а в киргизском более типична параллельная связь. Поэтому упражнениям, формирующим навыки и умения создания связного текста и использования различных средств межфазовой связи, необходимо уделить особое место в методической системе работы над учебным текстом.

Таким образом, при усвоении русского языка киргизами-билингвами все перечисленные расхождения создают те специфические трудности усвоения русских языковых единиц, закономерностей и явлений, учет и понимание которых и должны быть одним из важных факторов, определяющих содержание языкового материала, ориентированного на киргизскоязычную аудиторию.

С точки зрения этих трудностей, то есть интерференции, должен производиться отбор языкового материала для обучения. Четкое представление о многоплановом комплексе всех форм проявления интерференции по каждому разделу изучаемого материала очень важно для эффективности обучения русскому языку киргизских студентов. Оно подскажет оптимальные формы его подачи, определит содержание и характер упражнений, нацелив их на предупреждение таких ошибок.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Михеев А. Ф.* Грамматические формы и средства выражения логических отношений основания-вывода в простом предложении // Вопросы морфологии современного русского языка / отв. ред. Ю. В. Фоменко. Новосибирск, 1966. С. 145.

² *Пумпянский А. А.* Функциональный стиль научной и технической литературы // Вопросы языкознания. 1977. № 2. С. 90.

³ *Лантева О. А.* Лингвистические вопросы обучения русскому языку в неязыковом вузе / Обучение иностранных студентов русскому научному стилю. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. С. 9.

⁴ *Шанский Н. М.* Русская лингводидактика и языкознание // Третий международный конгресс русистов. М., 1979. С. 50–51.

⁵ *Бархударов С. Г.* Основные проблемы преподавания русского языка в национальных группах вузов // Русский язык в национальной школе. 1964. № 2. С. 15

⁶ *Золотова Г. А.* Очерки функционального синтаксиса. Изд. 3-е, М.: Эдиториал УРСС, 2009.

⁷ *Городилова Г. Г.* Речевое общение и проблемы лингводидактики // Актуальные проблемы лингводидактики в педвузах и педучилищах союзных республик. сб. науч. трудов / под. ред. Н. М. Шанского. М., 1985. С. 5.

Bostonova P. Z.

METHODS OF BUILDING THE TRAINING SYSTEM OF RUSSIAN SCIENTIFIC WRITTEN SPEECH FOR STUDENTS OF TECHNICAL PROFILES

The article provides rationalization for methods of building the training system of Russian scientific written speech for students of technical profiles in the light of skills, formed in Kyrgyz language and the differences in the grammar of the language to be studied.

Keywords: optimized methodical system, interference, Kyrgyz-Russian bilingualism.

**ТРИАДА «УЧИТЕЛЬ — УЧЕБНИК — УЧЕНИК»
В АСПЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА РУССКОГО ЯЗЫКА
ПРИ РОССИЙСКОМ ЦЕНТРЕ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ В МОНГОЛИИ**

В статье речь идет о деятельности Центра русского языка, направленной на повышение статуса русского языка и укрепление его позиций в Монголии. Рассматриваются три приоритетных направления: мероприятия, способствующие повышению уровня педагогического мастерства монгольского Учителя русского языка, проблемы, связанные с Учебником как главным инструментом учебного процесса, а также вопросы, связанные с главным объектом обучения — Учеником. Особо автор останавливается на проблемах набора монгольских абитуриентов в российские вузы по внешнеполитической квоте.

Ключевые слова: статус русского языка, монгольские абитуриенты.

Центр русского языка при Российском центре науки и культуры в Монголии был создан 15 лет назад и основными направлениями его деятельности являются популяризация русского языка и русской культуры, а в последние годы — российского образования.

Сегодня Центр русского языка — это своеобразный центр образовательных услуг, а, как известно, любая образовательная деятельность основана на триединстве «Учитель-Учебник-Ученик», которое существует ровно столько, сколько существует сама идея образования.

Однако в данной статье речь пойдет не о традиционном выявлении постоянно изменяющихся приоритетов в этой парадигме и рассуждениям на тему: «Кто главный в этой триаде и кому или чему принадлежит доминирующая функция ее составляющих звеньев». Речь пойдет о трех основных направлениях деятельности Центра и о проблемах, связанных с каждым из звеньев этой триады.

Первое — это **Учитель**, и не просто учитель, а монгольский русист — преподаватель русского языка как иностранного во внеязыковой среде.

Обучение русскому языку в Монголии имеет традиционную историю, характерную для многих стран Ближнего и Дальнего зарубежья. Во времена Советского Союза в столице Монголии Улан-Баторе многие годы успешно функционировал филиал ИРЯП, где работали советские лингвисты, русский язык изучался во всех средних школах, начиная с 3-его класса, десятки монгольских русистов окончили филологические факультеты советских вузов, защитили кандидатские и докторские диссертации по лингвистике и методике.

Сегодня, к сожалению, в своем большинстве они уже являются заслуженными пенсионерами, и на смену им пришли представители молодого поколения русистов — выпускники монголо-русских и англо-рус-

ских отделений бакалавриата, изучавшие русский язык в монгольских университетах в течение двух лет.

На выпускающих кафедрах русского языка монгольских университетов основным является грамматико-переводный метод, когда обучение языку сводится к изучению его системы и грамматических структур, чтению, переводу и выполнению письменных упражнений. Конечно, такие учителя русского языка, работая после окончания вуза в средних общеобразовательных школах, «успешно» переносят грамматико-переводный метод в классы и обучают детей, которые зазубривают длинные списки слов, т. к. основным средством семантизации является перевод. Учителя не ставят перед собой цели научить говорить на русском языке, и практически весь урок проходит на монгольском, т. к. обучать русскому языку по традиционному методу может даже педагог, который сам неуверенно владеет языком, что имеет место в современной монгольской русистике.

Поэтому одним из главных направлений деятельности Центра русского языка является организационная поддержка проведения курсов повышения квалификации специалистами российских вузов по Федеральной целевой программе «Русский язык», семинаров по русскому языку как иностранному в рамках Дней русского языка в Монголии, а также проведение семинаров для учителей русского языка в регионах Монголии. Только в начале 2014–2015 учебного года в РЦНК и на других площадках Улан-Батора было проведено три семинара повышения квалификации при участии лекторов московских вузов и Санкт-Петербургского университета, а также организованы семинары в 4-х регионах. Так, во время Дней российско-монгольской дружбы и сотрудничества, которые ежегодно проходят в течение одного-двух осенних месяцев, более 200 монгольских учителей -русистов получили хорошую возможность послушать лекции ведущих преподавателей университетов Москвы и Санкт-Петербурга о новых направлениях коммуникативной методики преподавания русского языка как иностранного, принять участие в работе круглого стола «Русский язык сегодня», который провела президент МАПРЯЛ Л. А. Вербицкая. Семинар «Россия – Монголия» в рамках научно-практической сессии «МАПРЯЛ-Русскому миру», который вызвал большой интерес у всех его участников –преподавателей кафедр русского языка монгольских университетов.

Безусловно, все формы повышения квалификации монгольских учителей и преподавателей русского языка, организуемые в Российском центре науки и культуры, способствуют повышению их профессионального уровня, но, имея кратковременный характер (3–5 дней), явно являются недостаточными для осмысления коммуникативных методов обучения и использования их в учебном процессе. Некоторым решением проблемы эффективного повышения квалификации учителей, а также совершенствования знаний студентов, будущих учителей-русистов, яв-

ляются стажировки в языковой среде, т. е. в российских вузах. Так, при активном содействии Центра русского языка студенты-русисты 3-его курса Монгольского государственного университета образования в течение 2014–2015-ого учебного года обучаются в Калмыцком государственном университете по программе включенного обучения, где в русской языковой среде получают возможность усовершенствовать свои знания по русскому языку и методике его преподавания, а также познакомиться с русской культурой и культурой республики Калмыкия. Кроме этого, 15 учителей русского языка из общеобразовательных школ столицы и разных регионов Монголии при организационном участии Центра русского языка направлены на переподготовку в один из главных центров российской русистики — Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина.

На наш взгляд, эффективной формой повышения квалификации преподавателей русского языка монгольских университетов является ежегодная международная научно-практическая конференция по проблемам монгольской русистики. Уже состоялась 10-ая юбилейная конференция, и на протяжении 10-ти лет она проводится Центром русского языка совместно с Монгольским государственным университетом науки и технологии, университетом образования или Монгольским государственным университетом. По итогам конференций издано 10 сборников научно-методических материалов, и все они представляют научную и методическую ценность для русистики Монголии.

Учебник. Одной из важных проблем, которые обсуждаются на всех конференциях, являются вопросы подготовки учебников русского языка для общеобразовательных школ Монголии, т. к. отсутствие современного национально-ориентированного учебного комплекса, включающего пособие для учителей и аудиовизуальные приложения, является одним из факторов, препятствующим популяризации русского языка. В настоящее время, во многом благодаря целенаправленной деятельности Центра русского языка, при переходе на 12-летнее школьное обучение русский язык введен в качестве обязательного предмета в 7- 9-ых классах, а в 10-ом и 11-ом по выбору или в качестве факультатива. Однако школьные учебники, созданные авторским коллективом монгольских преподавателей, не всегда соответствуют современным коммуникативным требованиям по РКИ.

Центр русского языка прилагает определенные усилия к решению проблемы обеспечения учебного процесса комплексом качественных учебников как одной из актуальных мер, способствующих повышению статуса русского языка и укреплению его позиций в стране. Так, во время визита Президента МАПРЯЛ Л. А. Вербицкой в Монголию и ее встречи с ответственными представителями Минобразования достигнута предварительная договоренность о создании российско-монгольского

авторского коллектива по подготовке учебного комплекса по русскому языку, и в настоящее время решается вопрос о направлении российского специалиста по проекту «Профессор русского мира» в институт образования при министерстве образования, который занимается подготовкой учебников и учебных программ для образовательной системы Монголии.

Необходимо отметить, что в отличие от предыдущих лет, в Монголию регулярно поступает учебно-методическая литература по русскому языку по Федеральной целевой программе «Русский язык». Ежегодно Центром русского языка по предварительным заявкам от учебных заведений Монголии формируются несколько посылок литературы, которые торжественно передаются в дар школам и вузам.

По большому счету, деятельность Центра русского языка, направленная на повышение уровня педагогического мастерства учителя, а также определенная работа по обеспечению процесса обучения современными учебниками подчинены **Ученику** как главному объекту обучения. Большая часть учеников, изучающих русский язык в общеобразовательных школах, студенты-русисты монгольских университетов и учащиеся 3-х школ монгольской столицы, работающие по российским образовательным стандартам, — частые гости Российского центра науки и культуры, заполняющие его актовые залы во время проведения мероприятий лингвострановедческого характера, которые регулярно организуются Центром русского языка. Участие в различных музыкальных и творческих конкурсах на русском языке, олимпиадах, викторинах, Днях русского языка — все это, безусловно, способствует повышению интереса к изучению русского языка, знакомству с русской историей и русской культурой.

Особой категорией учеников Центра русского языка являются слушатели курсов, которые обучаются в Российском центре науки и культуры по разным программам, зависящим от цели изучения русского языка и уровня подготовки. Учебно-методическая база Центра русского языка при РЦНК — современные учебники, аудиовизуальный материал, возможность участия во всех мероприятиях, проводимых в РЦНК, а главное — опытные доброжелательные преподаватели — все это привлекает все больше и больше желающих обучаться на курсах.

Почти для ста слушателей курсов изучение русского языка и знакомство с русской культурой в РЦНК — это первая ступень к получению российского высшего образования. В течение целого учебного года слушатели дневной формы обучения изучают русский язык по программе подготовительного факультета российского вуза — это будущие абитуриенты российских университетов, а слушатели вечерней формы обучения — это молодые люди, которым русский язык необходим для работы в совместных монголо-российских предприятиях. По итогам 2013–2014-го учебного года все выпускники курсов, успешно освоившие программу обучения, были направлены в российские университеты по внешнеполитической квоте.

Сегодня Центр русского языка выступил с инициативой о расширении сети курсов русского языка на базе высших учебных заведений Улан-Батора и филиалов российских университетов для подготовки кандидатов на обучение в российских вузах на бюджетной основе. Целью этой инициативы является совместная деятельность, направленная на повышение уровня знаний по русскому языку абитуриентов, поступающих в вузы России по внешнеполитической квоте.

По опыту прошлого учебного года, когда Центр русского языка принимал непосредственное участие в организации комплекса мероприятий по набору и направлению монгольских абитуриентов в российские университеты (было направлено более 400 монгольских юношей и девушек), выяснилась проблема нулевого владения русским языком кандидатов, поступающих на подготовительные факультеты, причем как по программам бакалавриата и специалитета, так и в магистратуру и аспирантуру. В требованиях, регламентирующих правила поступления иностранных абитуриентов в российские вузы, говорится о том, «что кандидаты, недостаточно владеющие русским языком, пользуются правом на обучение на подготовительных факультетах по программам, обеспечивающим подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

Безусловно, специалистам в области преподавания русского языка как иностранного понятно различие смыслов «недостаточное владение языком» и «нулевой уровень подготовки по языку». К сожалению, приходится констатировать тот факт, что монгольские абитуриенты, поступающие на подготовительные факультеты, зачастую имеют нулевой уровень подготовки по русскому языку. Российские преподаватели-практики, имеющие большой опыт в методике преподавания РКИ, категорически не советуют направлять таких абитуриентов на обучение в новую языковую среду. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что абитуриенты, которые планируют учиться в России, должны иметь минимальный запас слов и владеть основами предложно-падежной системы русского языка в соответствии с требованиями элементарного уровня для поступления на подготовительные факультеты по специальностям бакалавриата и специалитета, а для поступающих в магистратуру и аспирантуру считать обязательным экзамен в соответствии с требованиями 1-ого сертификационного уровня Государственной системы тестирования иностранных граждан по русскому языку. Если у абитуриентов, поступающих на бакалавриат и специалитет, есть надежда продолжить изучение языка после окончания подготовительного факультета, то кандидаты, поступающие в магистратуру и аспирантуру, могут вызвать только сочувствие у членов приемной комиссии, потому что никакие доводы на монгольском языке о том, что за год подфака невозможно выучить русский язык, чтобы сдать на нем кандидатские экзамены в ас-

пирантуре, а затем написать научное исследование и успешно защитить кандидатскую или магистерскую диссертацию, к сожалению, так и не были услышаны.

По-нашему мнению, количество принятых абитуриентов на обучение в вузы России не решит проблему продвижения российского образования за рубежом, и только набор кандидатов, мотивированных на изучение русского языка еще у себя на родине, в перспективе обеспечит подготовку в российских университетах высококвалифицированных специалистов для всех отраслей народного хозяйства Монголии, что является важной гуманитарной составляющей внешней политики РФ.

В широком спектре деятельности Центра русского языка, связанной с триадой «Учитель — Учебник- Ученик», качественный набор монгольских абитуриентов для обучения в вузах России по внешнеполитической квоте, а в 2014–2015 учебном году планируется направить в Россию более 500 человек, в настоящее время является одной из приоритетных задач Центра русского языка при Российском центре науки и культуры в Монголии.

Bronskya T. V.

**THE TRIAD “TEACHER – STUDENT’S BOOK – STUDENT”
IN ACTIVITY OF RUSSIAN LANGUAGE CENTRE OF RUSSIAN SCIENTIFIC
AND CULTURAL CENTRE IN MONGOLIA**

Three priority trends in Russian language centre activity are considered in the article: advanced trainings of Mongolian teachers of the Russian language; problems connected with the student’s book as the main instrument of the teaching process; issues connected with a student as the major education object. The author pays special attention to the problems of Mongolian students recruitment to Russian higher education institutions according to foreign policy quota.

Keywords: Russian language status in Mongolia, Mongolian prospective students.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СЕРТИФИКАЦИОННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РКИ

Статья посвящена проблеме разработки электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ. В ней рассматриваются вопросы актуальности указанного электронного средства обучения, а также отличие от он-лайн тестов.

Ключевые слова: электронный тренажер, сертификационное тестирование, он-лайн тест.

Наиболее значительные изменения в сфере образования в последнее время обусловлены процессами информатизации современной жизни человека. Изучение потенциальных возможностей использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе в настоящий момент является одним из приоритетных направлений педагогических исследований. В данной статье рассматривается один из видов электронных образовательных ресурсов, а именно, электронные тренажеры, применение которых в практике обучения иностранным языкам (в частности, русскому как иностранному) еще недостаточно изучено с научно-методической точки зрения. Электронные тренажеры будут рассматриваться в аспекте их применения в целях подготовки к прохождению сертификационного тестирования.

Под электронным тренажером понимается электронное средство обучения практической направленности, включающее батарею заданий в тестовой форме, предназначенную для выработки и закрепления коммуникативных (языковых и речевых) навыков и умений учащихся, позволяющую индивидуализировать процесс подготовки к сертификационному тестированию.

Актуальность разработки и внедрения в практику обучения русскому языку как иностранному электронных тренажеров обусловлена социальным заказом современного общества, широкой интеграцией в жизнь современного человека электронных средств связи, новых технологий обучения. Практическое значение использования тренажеров заключается в более широких возможностях организации учебного времени, прежде всего, за счёт рациональной организации самостоятельной работы, индивидуализации процесса подготовки к сертификационному тестированию. Эти цели достижимы благодаря следующему:

- 1) электронный тренажер — современный и доступный каждому кандидату инструмент подготовки к сертификационному тестированию, т. к. он позволяет учащимся эффективно подготовиться к экзамену, вне зависимости от того, где они живут (находятся) в каждый конкретный момент, по каким материалам и методикам шло их обучение, каков был его срок;

2) разрабатываемый вид электронных образовательных ресурсов позволяет реализовать одно из важнейших методических требований — сделать подход к обучению личностно-ориентированным, дать ученику возможность работать в удобном для него темпе, в удобное время, а также по индивидуальной траектории, формируемой непосредственно в процессе выполнения заданий на основе учета наиболее типичных для данного учащегося ошибок;

3) использование электронных тренажеров позволяет увеличить удельный вес самостоятельной работы учащихся, а также обеспечить эту работу разнообразным и обширным материалом и приемами работы с ним, что также считается одним из приоритетных направлений в современной методике;

4) работа с электронными тренажерами помогает снизить тестовую тревожность с помощью выработки у обучаемого чувства привычности и искусственности в работе с тестовыми заданиями;

5) работа с электронными тренажерами обеспечивает повышение эмоционального комфорта в ходе подготовки к тестированию;

6) наличие электронных тренажеров является необходимым условием для перехода к введению дистанционного сертификационного тестирования с удалённым доступом.

В первую очередь представляется важным разграничить понятия «электронный тренажер» и «он-лайн тест», которые встречаются в научно — методической литературе.

Общей чертой электронного тренажера, используемого для подготовки к сертификационному тестированию, и он-лайн теста является организация в виде набора заданий, проверяющих владение материалом программы уровня. Однако в жанре он-лайн теста преобладает контролирующая функция, он позволяет достаточно быстро определить степень готовности учащегося к прохождению сертификационного тестирования, но в отличие от электронного тренажера он-лайн тест:

- не предусматривает компонента собственно процесса обучения, не даёт ориентировочной основы действия учащемуся (например, таких, как вывод подсказок для принятия решений, отсылка к правилу, предъявления правильного ответа с комментарием, разъясняющим, почему именно этот вариант является единственно верным в данной ситуации, что особенно актуально на продвинутых уровнях);

- не адаптирует состав, количество и порядок предъявления заданий в соответствии с типичными для каждого конкретного учащегося ошибками;

- не предоставляет полную ориентировку в задании с разъяснением учащемуся состава и последовательности действий, которые необходимо совершить для правильного выполнения задания.

С одной стороны, учащийся имеет возможность использовать он-лайн тест как средство подготовки к тестированию, неоднократно выполняя задания подобного теста и определяя верный ответ в результате нескольких попыток. Но, с другой стороны, подобная организация работы, называемая в психологии «методом проб и ошибок», является наименее эффективной, так как знания и навыки, полученные указанным путем, обладают крайне слабой способностью к переносу на новый материал.

Не отменяя он-лайн тесты как средство подготовки к тестированию, электронный тренажер позволяет решить названную проблему. Являясь

образовательным продуктом с преимущественно обучающей функцией, тренажер разрабатывается таким образом, что помогает учащемуся определить правильный ответ посредством подсказок и/или отсылок к правилу, предусматривает разработку полной ориентировочной основы действия, руководствуясь которой учащийся сможет правильно выполнять определенный тип заданий, а также содержит набор параллельных заданий, с помощью которых осуществляется отработка и закрепление навыка работы с коммуникативным (языковым и речевым) материалом уровневого теста.

Важнейшие особенности электронных тренажеров — это совмещение обучающих и контролирующих функций предлагаемого контента, его гипертекстовая организация, базирование на статистических данных обработки результатов сертификационного тестирования.

В настоящий момент разрабатывается структура тренажера и алгоритм его работы, на основе которых будут созданы различные версии тренажера. Экспериментальная проверка позволит определить наиболее эффективный алгоритм и набор элементов программы.

Итак, электронные тренажеры для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ являются современным и перспективным с методической точки зрения инструментом оптимизации и интенсификации обучения русскому языку как иностранному. Они позволяют учесть особенности личности учащегося, типичные для него ошибки, вызванные как особенностями родного языка, так и другими факторами, и на основе этого сделать процесс подготовки к сертификационному тестированию наиболее эффективным и личностно-ориентированным.

Bulygina E. V.

USING THE ELECTRONIC TRAINING SYSTEM FOR CERTIFICATION EXAMS PREPARATION

The article is devoted to the electronic training system for certification exams preparation.
Keywords: certification exams, on-line tests.

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности речевого поведения китайских учащихся и пути преодоления трудностей в обучении их русскому языку.

Ключевые слова: национально-ориентированная модель обучения, этнокультурные особенности, китайские учащиеся.

В последние годы на подготовительных факультетах российских вузов наблюдается тенденция увеличения учащихся из Китая, которые желают получить в России образование по самым разным специальностям.

Опыт работы с китайскими учащимися показывает, что для данного контингента существуют определенные трудности в изучении русского языка.

Эти трудности связаны как с этнокультурными особенностями учащихся, с разницей в подходах к обучению иностранным языкам в Китае и России, так и с различием в специфике систем китайского и русского языков.

«Язык, предопределивший особенный путь формирования и развития данного этноса, является важнейшим источником понимания специфики мышления и мировоззрения китайских студентов»¹.

В китайской фонетической системе слог играет определяющую роль. Звуки в слогe располагаются в определенной последовательности: сначала согласные, затем гласные. Закрытые слоги невозможны, поэтому студенты часто пытаются вставить между согласными звуками гласные или закончить слово гласным звуком. Стечения согласных внутри слога в китайском языке не бывает, поэтому для облегчения произношения учащиеся не произносят один из согласных. Задача преподавателя — предотвратить «отрицательный» перенос на русский язык привычной слоговой структуры китайского языка.

Как известно, графическая система китайского языка также имеет свои особенности. Китайское письмо — иероглифическое (общее число примерно 50 тысяч иероглифов, в современном китайском языке используется 4–7 тысяч). Большинство из них (90%) образовано из одного графического элемента и одного фонетического. Графический элемент, который имеет специальное название — ключ, указывает, к какому тематическому кругу принадлежит слово. Всего имеется 214 ключевых знаков. Частые ключи: сердце, вода, дерево, идти, человек, женщина, болезнь. Иероглиф — это некий символ, образ, несущий информацию.

При обучении китайских учащихся письму следует учитывать, что графическая система русского языка строится на звуко-буквенных соответствиях, которых в китайском языке не существует.

Грамматика китайского языка очень проста. Китайский язык — аналитический, в отличие от флективного русского языка. Слова, как правило, лишены внешних морфологических признаков. В китайском языке отсутствует словоизменение, например: ты, тебя, тебе, тобой — 你. Связи между словами, а часто и значения их выражаются исключительно синтаксическим окружением: слово «да», например, меняет содержание в зависимости от того, с какими словами мы его сочетаем и в качестве какого члена предложения употребляем: «дасяо» — размер («да» — большой, «сяо» — маленький), «дафан» — щедрый («фан» — квадрат). Другие примеры: «тон» (восток) в сочетании с «си» (запад) образует «тонси» — вещь; «ма» (лошадь), «шан» (верх) — «машан» — сейчас (на лошади можно прыгнуть сразу вверх). Сложная грамматическая система русского языка должна детально анализироваться на уроках.

В китайском языке практически отсутствует интернациональная лексика. Фонетический облик заимствованных слов в китайском языке совершенно не похож на оригинал. Разночтения зависят от того, в какой системе транскрибировано слово (латинизированная транскрипция китайского языка Уэйнда и Джайлса или официальная система транскрипции — пиньин). Всем известные фамилии художников, композиторов, ученых или географические названия не понятны студентам, так как в китайском языке звучат совсем по-другому, например: Пекин — Бейджин, Берлин — Борин, Россия — Элоси, Испания — Сипанья. Интересны названия государств: Франция, Германия, Англия, которые образованы слиянием части «гуо» (государство) и производного варианта английского корня: Фрагуо, Дегуо, Ингуо. При заимствовании новых слов, особенно технических терминов, китайцы используют описательный способ толкования, например: не автомобиль, а паровая машина; не поезд, а огненная машина; не спичка, а огненная палочка; не очки, а глаз и зеркало; не холодильник, а холодная коробка; не мобильный телефон, а ручная машина.

С китайской традиционной культурой тесно связана специфика китайского философского мышления. Если сравнивать западную (также и русскую) и китайскую логику философского мышления, можно заметить, что первая базируется на принципе линейной последовательности (сначала исходная позиция, затем вывод), тогда как вторая функционирует концентрически, то есть выделяются центральные понятия и приводится ряд сопоставлений и объяснений.

Это отражается и в письменной речи. Так, для западного письменного стиля типична ситуация, когда автор в начале статьи формулирует тему работы, затем приводит примеры с аргументацией, после чего следует вывод. Китайские же авторы используют метафору в качестве исход-

ной позиции, чтобы только намекнуть на связи между идеями. Умение читателя самостоятельно проследить связи высоко ценится в Китае.

Исследователи отмечают, что китайцы, отдавая предпочтение простым интеллектуальным построениям как наиболее доступным для запоминания, жизни и деятельности, очень редко руководствуются абстрактными принципами, и их логика отличается высокой предметностью². «Долгая речь к ошибке ведет, длинная нить — обрыв недалек». Китайским учащимся трудно выделить главное, анализировать материал, прослеживая причинно-следственные связи.

Для китайцев также не характерен диалектический метод поиска истины путем постановки наводящих вопросов. При ответах на вопрос преподавателя, студенты не рассуждают, а дают заученные заранее ответы.

Вполне понятно, что в личности студента отражаются особенности национального характера, этнического сознания нации. Кроме того, важно учитывать, что китайские учащиеся — это продукт национальной системы образования.

Своеобразие современной технологии обучения иностранным языкам в Китае сводится к следующему:

- основными видами речевой деятельности являются чтение и письмо (предпочтение отдается зрительному восприятию);
- при раскрытии значения слова важен перевод;
- в основе метода объяснения лежат модели и образцы;
- используются преимущественно тренировочные упражнения;
- важны вопросно-ответные «схемы» и диалоги, а также доскональный контроль.

В связи с этим исследователи и преподаватели-практики отмечают следующий ряд особенностей китайских учащихся, объясняемых спецификой национальных лингвометодических традиций.

В Китае учащийся — это объект, пассивно усваивающий знания (учитель — садовник, ухаживающий за цветами). Принципы активного взаимодействия с преподавателем, сотрудничества, принятые в российской методике обучения, для китайцев оказываются новыми. Китайские учащиеся, привыкшие к авторитарным методам управления учебным процессом, ожидают четких указаний преподавателя. Им очень трудно проявить инициативу и творчество.

Запоминая огромное количество учебного материала, китайцы должны воспроизвести его, как правило, не анализируя, не выражая своего отношения. Метод заучивания текста учебника наизусть сохранился как основной не только в средней, но и высшей школе Китая³.

Китайские учащиеся, механически выполняя подстановочные упражнения, заучивая грамматические правила, с трудом справляются с творческими заданиями, испытывают большие трудности в процессе коммуникации.

Для китайцев очень важно знать (наизусть) изречения древних, определенные фразы из исторических и литературных произведений.

Книга в Китае — источник мудрости. «Три дня не прочтешь нового — и речь станет скучной». Главная задача учителя состоит в том, чтобы научить ученика, у которого при пересказе наизусть была ошибка. Фраза за фразой из учебника читается и повторяется за учителем на занятиях.

У китайских учащихся преобладает зрительный тип памяти. Китайцы отлично владеют письменной формой работы, хорошо запоминают языковой материал, используя моторную память. При необходимости же вести диалог и построить монологическое высказывание они испытывают большие трудности.

Конфуцианский принцип самообразования актуален в Китае и сегодня: поощряется самостоятельная работа студентов даже на учебных занятиях. В китайской методике преподавания используется дидактический принцип, выдвинутый еще Мао Цзедун: «Офицер учит солдата, солдат учит офицера, и солдаты учат друг друга».

Следуя китайскому этикету, учащиеся обязаны контролировать эмоции, «держат лицо»⁴. С точки зрения китайской этики необходимо почитать старшим, начальнику, преподавателю. «На лице улыбка, а в сердце кинжал», «Молчание вреда не приносит», «Торопливым людям не хватает мудрости», «Чтобы овладеть высоким мастерством, надо много трудиться».

Немногие китайцы смогут понять и оценить иронию. Китайский юмор веселый и добрый. При чтении юмористических историй из учебников по русскому языку студенты проявляют полное равнодушие.

В Китае традиционно большое внимание уделялось воспитанию коллективизма в организации учебной деятельности. Используя коллективные формы, учащиеся с интересом воспринимают учебный материал. С другой стороны, существует «жесткая зависимость студентов от группы, дискомфорт при работе у доски, в китайской аудитории не всегда возможно использовать приемы самооценки»⁵. Традиционно поощряется скромность «Скромность вселяет доверие», «Можно быть скромным, не будучи мудрым, но нельзя быть мудрым, не обладая скромностью».

Таким образом, знание специфических особенностей и менталитета китайских студентов позволяет переориентировать их на новые учебные стратегии, принятые в российских вузах⁶. Разрабатывая национально-ориентированную модель обучения, необходимо опираться на сильные психологические стороны учащихся: высокий уровень памяти, хорошо развитую интуицию, доминирование зрительного восприятия, активное использование аналогий и письма для лучшего запоминания языкового материала.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Васильев Л. С. Культы, религии, традиции в Китае. М., 2001. С. 48.

² Крысько В. Г. Этническая психология. М., 2002. 320с.

³ Деватов В., Мартирисян М. Китайский прорыв и уроки России. М., 2002. С. 305.

⁴ *Владимирова Т. Е.* Некоторые размышления о китайском языке, этике «лица» и конфуцианских принципах общения // Мир русского слова. 2004. № 3. С. 48–55.

⁵ *Капитонова Т. И., Московкин Л. В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. С. 237.

⁶ *Годенко А. Е., Еремина В. В., Филимонова Н. Ю.* Дистанционное обучение китайских студентов русскому языку: технологии и перспективы // IX Международный конгресс МАПРЯЛ: Тезисы докладов и сообщений. Братислава, 2009. С. 115–120.

Bure N. A., Bystrykh M. V.

SAINT PETERSBURG STATE UNIVERSITY, RUSSIA

National-oriented model of teaching Chinese students Russian language

The article discusses features of verbal behavior of Chinese students and ways to overcome difficulties in teaching them Russian language.

Keywords: national-oriented model of teaching, ethnocultural features, Chinese students.

Быкова Ольга Петровна

*Московский государственный университет
геодезии и картографии, Россия*

olbyk@rbemail.ru

Сиромаха Виталий Григорьевич

Литературный институт им. А. М. Горького, Россия

siromaha@mail.ru

РОЛЬ ФАКУЛЬТЕТОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО РКИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РУСЛЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В статье отмечается, что на занятиях со слушателями факультетов повышения квалификации (ФПК) недостаточное внимание уделяется методическому дискурсу, что, по мнению авторов статьи, снижает эффективность занятий. Особую роль в повышении этнометодической компетенции преподавателей РКИ должна играть этнометодика. Желательно включение в программу обучения этнометодического практикума.

Ключевые слова: этнометодика, компетенция, методический дискурс, медиатор.

В Российском университете дружбы народов (РУДН) на протяжении ряда лет под руководством доктора педагогических наук Т. М. Балыхиной проводятся исследования по выявлению факторов, способствующих увеличению экспорта образовательных услуг вузов России, определяются тактические и стратегические цели и задачи, стоящие перед факультетами повышения квалификации (ФПК).

Так, Т. М. Балыхина выделяет четыре главных задачи, актуальных в настоящее время: 1) реализация многоуровневого, разнопрофильного, вариативного повышения квалификации, 2) системный подход к обучению, 3) развитие творческого профессионально-педагогического мышления слушателей, 4) диалогичность в процессе обучения¹.

Эти задачи соотносятся с такими функциями постградуального обучения, как познавательная, компенсаторная, диагностическая, адаптационная и пр. Задачи повышения квалификации, реализующие вышеперечисленные функции данного этапа обучения, призваны способствовать преодолению профессиональной пассивности.

Российские факультеты и курсы повышения квалификации по специальности РКИ имеют дело с очень разным контингентом слушателей. Остановимся более подробно на такой форме обучения, как лекции-беседы по методике преподавания РКИ, которые проводятся со всеми категориями учащихся и в процессе которых должны учитываться как профессиональный опыт учащихся (или его отсутствие), так и учебные ситуации, в которых предстоит работать слушателям.

На современном этапе развития методической науки в свете реализации диалогичности в процессе обучения востребованной представляется задача формирования у слушателей ФПК понимания этнометодического контекста, знакомства их с методическим дискурсом в русле диалога культур с целью предупреждения профессиональной межэтнокультурной интерференции.

Однако, на наш взгляд, вышеперечисленному в процессе построения методического дискурса на занятиях по методике преподавания РКИ уделяется недостаточно внимания, что снижает и эффективность занятий, и обедняет деятельность самих российских преподавателей. Эти вопросы актуальны, поскольку, с одной стороны, болонский процесс захватывает все больше стран, объединяя их в единую образовательную сеть и ориентируя российского преподавателя на европейскую систему образования; с другой — неевропейские страны, оказавшиеся вне данного процесса, требуют особого внимания методистов и преподавателей РКИ, так как культурно-образовательная дистанция между российскими и, к примеру, азиатскими системами образования оказывает сильное влияние на взаимодействие преподавателя и учащихся. Российский преподаватель-методист должен владеть подобной информацией и умением ею оперировать в зависимости от условий обучения и научить этому слушателей.

Под **методическим дискурсом** мы понимаем учебный процесс во всей совокупности факторов, присущих этому процессу: методический текст, задания, практикум, методы и приемы преподавания, речевой этикет преподавателя, его действия, жесты, мимика, сопровождающиеся методическими комментариями и беседой со слушателями, а под **этнометодическим контекстом** — информацию о методах, способах, приемах преподавания русского языка как иностранного не только в России, но и в других странах.

Этническая культура как совокупность культурных элементов структур, обладающих этнической спецификой и выполняющих дифференцирующие функции, включает и систему образования как один из таких элементов. По-видимому, в рамках этнометодологических исследований речь может идти и об **этнометодике** как компоненте этнообразовательной системы и об этнометодической компетенции преподавателя РКИ как составной части его профессиональной компетенции.

В настоящее же время российский методист как правило оставляет этническую культуру за скобками, оставаясь в рамках собственной системы образования, российских методических установок, то есть он учит так, как его учили. Методический дискурс предстает в виде монолога российского специалиста, а не диалога коллег, в результате чего многие его существенные моменты, не вписанные в этнометодический контекст, не работают или работают не в полную силу. Навязывание зарубежным коллегам ме-

тодических установок без учета их видения проблемы не ведет к плодотворному творческому диалогу, к методическому взаимообогащению друг друга, закрывает уникальную возможность для обмена опытом.

Приведем пример. Преподаватель-методист проводит лекцию-беседу со слушателями (корейскими преподавателями или русскоязычными преподавателями, намеренными работать с корейскими учащимися), посвященную обучению чтению русских поэтических текстов. Если методист не знает, что в традиционной корейской поэзии отсутствуют привычные средства художественной выразительности (рифма, ритм, метафора), что анализировать художественные произведения ни в корейских школах, ни в корейских вузах не учат, то есть, что у корейцев отсутствуют пресуппозиционные знания на родном языке, то его лекция пройдет впустую. Впустую она пройдет и для преподавателей РКИ, носителей языка, которые будут работать в корейской аудитории и столкнутся с тем, что учащиеся не слышат и не понимают стихов русских поэтов, даже элементарных с точки зрения языка и грамматики.

Полагаем, что в лекциях-беседах по методике преподавания РКИ не стоит акцентировать внимание на трудностях технического порядка, когда в зарубежных учебных заведениях могут отсутствовать лингафонные кабинеты, компьютерные классы, Интернет, видеомагнитофоны, учебники. Это, естественно, не значит, что не должно быть лекций об использовании этих средств обучения в процессе преподавания РКИ, но осведомленность методиста о конкретных ситуациях поможет ему смикшировать, а возможно, и предложить выход из тех трудностей, с которыми встречаются наши коллеги в той или иной стране.

Так, например, работая с малийскими студентами, будущими преподавателями русского языка в лицеях, мы убедились в насущной необходимости научить их самостоятельно составлять / создавать минитексты, сопровождая их упражнениями и заданиями, так как в лицеях Мали практически отсутствуют даже старые советские учебники по РКИ для начального этапа обучения.

В настоящее время для лекций-бесед (особенно в иностранной аудитории) могут использоваться пособия «Методические задачи по русскому языку» Е. И. Василенко, В. В. Добровольской и «Учимся учить» А. А. Акишиной, О. Е. Каган². Они содержат теоретический и практический материал, позволяющий презентовать, повторить, закрепить (в зависимости от уровня знаний учащихся) определенный методический материал и попрактиковаться в его применении на занятиях по РКИ.

Однако пособие «Учимся учить» ориентировано в основном на западноевропейских учащихся. Например, А. А. Акишина, О. Е. Каган предлагают следующее задание по развитию речи. Студенты получают список исторических лиц: *Линкольн, Брежнев, Бетховен, Эйнштейн, Ленин, Вашингтон, Гитлер, Чайковский, Моцарт, Ньютон, Наполе-*

он, Шекспир, Сталин, Конфуций, Клеопатра, Юлий Цезарь, Сократ, Пушкин. Затем студенты распределяются на группы, и каждая группа обсуждает, кого она считает нужным пригласить в гости и почему³. Понятно, что данное задание трудно использовать в университетах Азии, но его нецелесообразно использовать и в интернациональных группах в российских университетах, так как оно может лишь подчеркнуть неравенство базовых культурных знаний студентов из разных регионов мира и нарушить микроклимат в аудитории.

Задача преподавателя-методиста, работающего по данным пособиям, — постоянно обращаться к учебно-педагогическому опыту самих учащихся, побуждать их к сравнениям, к анализу, к выражению собственных умозаключений. Какие выводы мы можем сделать из вышесказанного?

Перед началом обучения необходимо проводить **анкетирование**, которое может проходить и в форме беседы с нашими коллегами, приезжающими на факультеты и курсы повышения квалификации в российские учебные заведения, с целью познакомиться с системой образования их стран, условиями обучения иностранным языкам и т. п.

Программы по методике преподавания РКИ должны содержать цикл лекций или спецкурс, посвященные особенностям работы преподавателя РКИ-носителя языка в иноязычной среде вне российского образовательного пространства.

Еженедельные традиционные лекции должны быть дополнены или заменены лекциями-беседами в русле диалога культур, пополняющими профессиональный багаж не только слушателей, но и самих российских методистов.

Желательно включать в лекции-беседы и в семинарские занятия этнометодический практикум, который мог бы состоять из заданий следующего типа:

- проанализируйте учебники по русскому языку зарубежных авторов и скажите, какие методические подходы в них реализованы, для учащихся из каких стран и какого возраста они предназначены; сравните данные учебники с аналогичными пособиями российских авторов;
- познакомьтесь с содержанием данных упражнений, определите аудиторию, на которую они рассчитаны, объясните, почему вы так думаете;
- предложите / сформулируйте задание, типичное для ваших учащихся, сокурсников-иностранцев, сравните его с типичными русскими заданиями; прочитайте формулировки заданий и определите, какие из них предназначены для работы с западными, а какие с восточными учащимися, аргументируйте свое решение;
- напишите национально ориентированные комментарии лингвокультурологического характера к предложенным вам текстам, диалогам, видеосюжетам;
- найдите в данных текстах концепты, логоэпистемы, отразите их значение в лингвострановедческом словаре;
- подготовьте по данному плану сообщение, доклад, национальноориентированные методические рекомендации для преподавателей, отъезжающих работать в Мьянму, в Швецию и т. д.;

- разработайте анкету, тест, целью которых является определение культурно-образовательной базы, методических предпочтений иностранных учащихся из той или иной страны;
- составьте культуuroграмму вашей страны;
- создайте варианты культуuroведческих / лингвокультуроологических текстов / тестов, отражающих стереотипы речевого поведения носителей данного языка в той или иной ситуации;
- продумайте / напишите / обсудите систему работы по сравнительно-сопоставительному анализу русских и зарубежных (китайских, корейских, немецких и др.) сказок, разработайте план урока на данном материале⁴.

Зарубежные коллеги, безусловно, ощущают необходимость в новых подходах, которые бы позволили им научиться самим и научить работать других в русле диалога культур. Так, Кун Ай Лин, преподаватель из Китая, считает, что «особая ответственность в процессе изучения ценностей русской культуры в сопоставлении с ценностями китайской культуры лежит на преподавателе РКИ как межкультурном и межъязыковым медиаторе. Необходимо повышение социокультурной и языковой компетенции преподавателя для создания национально ориентированной методики обучения русскому языку»⁵.

ФПК должны откликнуться на запросы зарубежных коллег-русистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Балыхина Т. М.* Инновационно-педагогический смысл современного языкового образования // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф., посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного) РУДН. М.: РУДН, 2010. С. 42–48.

² *Василенко Е. И., Добровольская В. В.* Методические задачи по русскому языку: уч. пособие. СПб.: Златоуст, 2003. 276 с. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2004. 256 с.

³ *Акишина А. А., Каган О. Е.* Указ. соч.

⁴ *Быкова О. П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. М.: Русский язык. Курсы. 2014. 200 с.

⁵ *Кун Ай Лин.* Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок (в сравнении с китайскими сказками): автореф. дис. ... канд. пед. наук. / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2009. 23 с.

Bykova O. P., Siromakha V. G.

THE ROLE OF ADVANCED TRAINING FACULTIES OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE (RSL) IN METHODOLOGICAL DISCOURSE CREATION IN LINE WITH THE DIALOGUE OF CULTURES

The authors argue that there is a lack of attention to methodology in the area of advanced training and it diminishes the effectiveness of the educational process. A special role in ethnic and methodological competence enhancement of RSL instructors must be played to ethnomethods. It is desirable to include into the plan of study the ethnic and methodological practicum.

Keywords: ethnomethods, competence, methodical discourse, mediator.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

В статье обсуждаются проблемы использования аутентичных материалов на разных этапах обучения русскому языку как иностранному в пространстве современных коммуникативных методов преподавания. Особое внимание уделяется применению методики педагогической поддержки (скаффолдинга) как гаранту успешной интеграции аутентичных материалов в учебный процесс. В статье приводятся как теоретические основы проблемы, так и конкретные примеры применения методики.

Ключевые слова: аутентичные материалы, методика педагогической поддержки, скаффолдинг.

Использование аутентичных материалов в обучении иностранным языкам — одна из центральных тем коммуникативной методики преподавания. Под *аутентичными материалами* понимаются устные и письменные материалы, изначально созданные носителями языка для носителей языка¹. Согласно Стандартам обучения иностранным языкам², принятым в штате Огайо в 2012 году, использование аутентичных материалов является обязательным не только при разработке учебных планов и программ, но и при аттестации знаний учащихся, поскольку учебные материалы с искусственно упрощенным языком не помогают студентам научиться успешно общаться в реальной языковой среде и не могут служить правомерным инструментом оценки приобретенных ими языковых знаний и навыков.

В литературе обсуждаются как положительные стороны использования аутентичных материалов, так и проблемы, с этим связанные. В качестве преимуществ называются подготовка учащихся к решению реальных коммуникативных задач, естественный интерес учащихся к культуре изучаемого языка, раннее ознакомление с техникой работы с текстами и другими типами материалов с конкретно заданной целью (в отличие от ознакомления без задачи), возможность варьирования педагогических целей при работе с одним и тем же материалом для учащихся с разным уровнем владения иностранным языком, уровень когнитивной нагрузки, соответствующий возрасту обучаемых и др.

Противники широкого использования аутентичных материалов (особенно применительно к ранним этапам обучения) говорят о наличии в таких материалах ненужных учащимся грамматических структур и лексики, неинтересной культурологической информации, а также подчеркивают потенциальное развитие неуверенности в учащихся при работе

с аутентичными текстами³. Упоминается и тот факт, что преподавателю приходится прибегать к прямому переводу, которого советуют избегать современные коммуникативные школы обучения иностранным языкам.

В настоящей статье мы попытаемся ответить на вопрос, как можно преодолеть вышеуказанные проблемы с помощью методов продуманной педагогической поддержки (*скаффолдинга*) в работе с аутентичными материалами. Данные методы на протяжении нескольких лет успешно используются в летней программе погружения по русскому языку, предлагаемой учащимся старших классов в Кентском государственном университете (США, Огайо) при поддержке организации STARTALK⁴.

Методика педагогической поддержки позволяет использовать аутентичные тексты, соответствующие программным целям и возрастным интересам студентов, при этом не позволяя учащимся «потеряться» в языковом окружении. Самой распространенной ошибкой при этом является выбор «простых», с точки зрения преподавателей, материалов — а именно, детской литературы. Наш опыт показывает, что акцент на материалах, изначально созданных для детей, методически не оправдан. В первую очередь стоит отметить, что язык, используемый в детской литературе, нередко отличается от общепринятого языка общения, которому мы стремимся научить студентов. Кроме того, взрослым студентам-иностранцам, работающим с детским материалом, зачастую не так интересна заложенная в нем языковая и культурологическая информация. Наконец, нередко учащиеся не располагают необходимыми для понимания таких текстов фоновыми знаниями о культурных реалиях и поведенческих схемах, поскольку таковые могут отличаться или полностью отсутствовать в их родной культуре.

Теоретики педагогики и психологии неоднократно подчеркивали важность осмысленной, значимой тематики в контексте аутентичной коммуникации, а также фокус на общении и его результатах, а не на грамматических конструкциях. Так, например, в конце 1970-х годов американский психолингвист и педагог Стивен Крашен выдвинул гипотезу «понимаемого входного материала», основанную на значимом (понятном и интересном для обучаемого) общении⁵. По мнению С. Крашена, усвоение иностранного языка происходит только тогда, когда студент получает материал в доступном ему контексте, с задачей, которая ему ясна и интересна. Теория С. Крашена соотносится с термином «зона ближайшего (проксимального) развития», предложенным в 40-х годах прошлого столетия известным психологом Львом Выготским, который утверждал, что дети приобретают новые навыки через активное и значимое взаимодействие с окружающими⁶. При этом и Л. Выготский, и С. Крашен подчеркивали важность продуманной педагогической поддержки учащихся в осмыслении нового и неизвестного, заложенного в учебном задании.

Продуманная педагогическая поддержка при работе с аутентичными материалами позволяет обеспечить их успешное использование на всех уровнях обучения иностранному языку — от начального до продвинутого. С. Перегой и О. Бойл определяют *педагогическую поддержку* как временные поддерживающие элементы, создаваемые преподавателями и позволяющие учащимся участвовать в решении комплексных коммуникативных задач еще до того, как они способны сделать это самостоятельно, вместо того, чтобы разбивать задачу на контекстно малозначимые элементы и работать над каждым из них отдельно, в коммуникативном вакууме⁷.

Для русского языка подобные структуры поддержки включают в себя использование когнатов, повторений, графиков, рисунков, карт, жестов, форматирования, интонации, вариации скорости речи и других приемов, способствующих пониманию задачи и материала учащимися. Например, вместо того, чтобы рассказать студентам историю кириллицы на их родном языке, можно составить короткий рассказ с картами и картинками о братьях Кирилле и Мефодии (монахах в монастыре в Македонии — сразу три когната для англоговорящих учащихся), которые создали кириллицу на основе греческого алфавита.

Кроме того, важен выбор задачи, которую мы ставим перед учащимися. Нельзя недооценивать уровень возрастных умственных способностей группы. Так, если мы используем газетные статьи в работе со студентами вузов, начинающими изучать русский язык и только что познакомившимися с алфавитом, не стоит предлагать им найти в газете пять знакомых слов, вырезать из газеты буквы алфавита и наклеить их на бумагу. В современной политической ситуации студентам вузов интересно насущное настоящее — то, что происходит в современной России. Целесообразной задачей может быть нахождение названий стран и городов (когнатов) в заголовках и подзаголовках статей (онлайн или на бумаге) с целью охарактеризовать основные направления внешней политики России. Студентам физического факультета могут быть интересны тематические статьи, в которых нужно найти знакомые им имена российских ученых или составить список ученых-физиков, известных в России. Другим возможным заданием может быть предсказание тематики научного журнала по ссылкам на ученых или названиям статей. А старшеклассникам будет любопытно исследование меню московского Макдональдса. Жаль, что нельзя заказать через океан «Картофель по-деревенски».

Следующим важным моментом педагогической поддержки является подготовка учащихся к коммуникативному заданию. Зачастую знания учащихся о предстоящем решении проблемы недостаточны, что мешает им сориентироваться в незнакомом и сложном тексте. Подходящим подготовительным этапом в задании о внешней политике может

быть обсуждение предсказаний студентов о том, что они могут найти в российских газетах.

Важен и заключительный этап задания. Например, в газетном исследовании можно предложить студентам сравнить полученные результаты с тем, какие страны и регионы находятся в центре внимания в их родной стране. В задании с меню Макдональдса можно попросить студентов дать совет относительно выбора блюд для вегетарианца и т. п.

Разработка педагогической поддержки не обязательно ограничивается рамками коммуникативного задания. В идеале важно продумать систему поддержек, которые должны быть задействованы в целом модуле или всей программе. Одним из примеров такой системы поддержек в нашей программе является создание студентами своих визитных карточек. Такое задание позволяет студентам создать законченный аутентичный продукт уже в первые дни изучения РКИ. Визитки отвечают требованиям личной и профессиональной релевантности и используют систему поддерживающих элементов — когнатов, форматирования, предсказуемости информации, рисунков, графиков и т. п. Однако интерес к созданию визиток не ограничивается конечным продуктом. Учащиеся заранее знают, что они смогут использовать свои визитки в течение всей программы на последующих занятиях — например, в ситуации интервью при приеме на работу или при встрече с русскими, украинскими и другими русскоговорящими гостями класса, приглашенными на занятия из университетского сообщества. Визитки могут также размещаться на вебсайте программы или в социальных сетях, используемых студентами.

Таким образом, применение методики педагогической поддержки (*скаффолдинга*) позволяет использовать аутентичные материалы в обучении русскому языку уже на начальном этапе. Это, в свою очередь, готовит учащихся к существованию в реальной языковой среде с самых первых занятий, помогает им овладеть навыками работы с комплексными аутентичными материалами и развить уверенность в себе, а также, что немаловажно, и в дальнейшем успешно продолжать осваивать русский и другие иностранные языки.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. 296 p.

² *Ohio Department of Education.* Ohio's New Learning Standards for World Languages [electronic resource]. URL: <http://education.ohio.gov/Topics/Ohio-s-New-Learning-Standards/Foreign-Language/>

³ *Richards J.* Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 321 p.

⁴ *STARTALK.* Start Talking! [electronic resource]. URL: <http://startalk.umd.edu>

⁵ *Krashen S.* Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon, 1981. 151 p.

⁶ *Выготский Л.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

⁷ *Peregoy S., Boyle O.* Reading, Writing and Learning in ESL. Boston: Pearson, 2005. P. 100.

Bystrova T. Yu.

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF AUTHENTIC MATERIALS
IN CURRICULUM DESIGN: SCAFFOLDING**

The article addresses issues related to the use of authentic materials in a second-language classroom in communicative educational environments. In particular, the author discusses the use of scaffolding in assuring successful integration of authentic materials into language curricula. The article provides theoretical background to the subject, as well as concrete examples of using scaffolding in curriculum design.

Keywords: authentic materials, scaffolding.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматриваются пути формирования профессионально ориентированной лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов инженерных специальностей на начальном этапе с использованием технологий дистанционного обучения. Описываются цели и задачи, структура и сценарий дистанционного курса «Русский язык. Научный стиль речи. Инженерно-технический профиль», а также система оценивания (на примере материала первого семестра).

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, профессионально ориентированная лингвистическая компетентность, иностранные студенты, начальный этап обучения.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет и возможность использования интернет-технологий в учебном процессе открыли новые перспективы совершенствования системы обучения. Благодаря средствам новых информационных и коммуникационных технологий появилась новая технология обучения — дистанционное обучение, в процессе которого студент и преподаватель отделены в пространстве, но при этом у них существует возможность находиться в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного процесса, форм контроля, методов коммуникации посредством электронной почты и прочих технологий интернета, а также специально предпринимаемых организационно-административных мероприятий¹.

Система дистанционного обучения — это инновационный подход, включенный в Национальную программу информатизации Украины. На сегодняшний день это эффективная альтернатива очному и заочному обучению, позволяющая получить образование дистанционно, практически не меняя привычный ритм личной и деловой жизни и находясь в любом регионе мира².

Главный принцип дистанционного обучения — использование виртуального пространства для взаимодействия преподавателя со студентом. При этом в основе получения образования дистанционно лежит не стопроцентно самостоятельная работа, а достаточно тесный контакт и общение с преподавателем в необходимом для усвоения материала объеме. Благодаря современным средствам цифровой связи студент

в процессе дистанционного обучения может получить не только предусмотренную программой информацию, но и консультации, разъяснения, а также ответы на интересующие вопросы.

Дистанционный курс представляет собой аналог учебно-методического пособия для студентов, обучающихся в рамках традиционной очной формы. Фактически дистанционный курс — это разработанная с определенной степенью подробности пошаговая инструкция по освоению курса, т. е. по достижению целей, сформулированных в его описании. Как правило, дистанционные курсы разрабатываются с помощью различных программных продуктов, позволяющих представлять их содержание в форматах Интернета (HTML).

При создании дистанционного курса для формирования профессионально ориентированной лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов инженерных специальностей на начальном этапе обучения (см. рис. 1) нами была использована система дистанционного обучения Moodle — система управления содержимым сайта, специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Этот бесплатно распространяемый программный комплекс по своим функциональным возможностям, простоте освоения и удобству использования удовлетворяет большинству требований, предъявляемых к системам электронного обучения. Moodle предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде — разнообразные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости³.

Лексико-грамматический минимум дистанционного курса был отобран с опорой на учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов подготовительных факультетов, обучающихся в группах инженерно-технического профиля⁴, в связи с чем данный курс соответствует требованиям, предъявляемым к профильно-ориентированным учебным пособиям, создаваемым с целью формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности.



Рис. 1. Научный стиль

Цель данного курса — подготовить иностранных студентов к пониманию лекций, выполнению практических заданий, чтению специальной литературы (научный стиль речи) на русском языке. Курс рассчитан на студентов, приступающих к изучению русского языка, изучивших алфавит, овладевших навыками чтения на русском языке и освоивших вводно-грамматический (допадежный) курс русского языка.

Задача курса — сформировать профессионально ориентированную лингвистическую компетенцию в русском языке у студентов указанной категории, а именно — дать лексический минимум, необходимый для занятий на I курсе технических факультетов, помочь студентам овладеть синтаксисом научного стиля речи, а также частично подготовить к слушанию и конспектированию лекций по специальности. Курс помогает студентам овладеть необходимым объемом лексико-грамматического материала, выработать навыки и сформировать умения, достаточные для понимания лекций инженерно-технического профиля, чтения научных текстов по физике, математике, черчению и химии на начальном этапе обучения.

Курс изучается в первом семестре первого года изучения иностранными студентами русского языка в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», состоит из 2 разделов и заканчивается зачетом во время зимней сессии.

Курс начинается на третьей неделе обучения и состоит из 14 уроков и 14-ти заданий к ним, 2-х текущих контролей (тестовые задания) и зачетного задания (см. таблицу 1 — календарь курса).

Таблица 1. Календарь курса

	Вид учебной деятельности	Дата открытия доступа к ресурсу	Дата закрытия доступа к ресурсу	Примечание
Раздел 1 «Вводный курс»	«Урок 1»	Открыт постоянно		Доступ к текстовым материалам Раздела 1 открыт постоянно. Практические задания выкладываются на период 7 дней.
	Задание к уроку 1	15.09.14	21.09.14	
	«Урок 2»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 2	22.09.14	28.10.14	
	«Урок 3»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 3	29.09.14	05.10.14	
	«Урок 4»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 4	06.10.14	12.10.14	
	«Урок 5»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 5	13.10.14	19.10.14	
	«Урок 6»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 6	20.10.14.	26.10.14.	
	«Урок 7»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 7	27.10.14.	02.11.14.	
«Урок 8»	Открыт постоянно			
Задание к уроку 8	03.11.14.	09.11.14.		
Тест 1 с автоматическим оцениванием	10.11.14	16.11.14		

Таблица 1 (Продолжение)

Раздел 2 «Основной курс. Часть 1»	«Урок 9»	Открыт постоянно		Доступ к текстовым материалам Раздела 2 открыт постоянно. Практические задания выкладываются на период 7 дней.
	Задание к уроку 9	17.11.14	23.11.14	
	«Урок 10»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 10	24.11.14	30.11.14	
	«Урок 11»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 11	27.11.14	03.12.14	
	«Урок 12»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 12	01.12.14	07.12.14	
	«Урок 13»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 13	08.12.14	14.12.14	
	«Урок 14»	Открыт постоянно		
	Задание к уроку 14	15.12.14.	21.12.14.	
Тест 2 с автоматическим оцениванием	22.12.14	28.12.14		
On-line консультация (видео конференция)	22.12.14 с 12–00 по 14–00			
Зачетное задание	22.12.14	28.12.14		
Индивидуальное дополнительное задание	22.12.14	28.12.14		

Текстовый материал, практические задания, методическое обеспечение, вопросы для контроля знаний (в том числе зачетное задание) студенты получают со страниц сайта курса в соответствии со структурой курса и методическими рекомендациями к его отдельным элементам.

Ввод новых слов в начале каждого урока предполагает озвучивание их преподавателем на этапе создания курса и перевод на родной язык студента (или язык-посредник). Возможность прослушать, как необходимо правильно произносить слово, а также перевод (выбор значения слова, в котором оно употреблено в конкретном случае) снимают трудности при самостоятельном изучении студентами новых лексических единиц.

После знакомства с лексическим материалом урока следует презентация изучаемого в рамках данного урока грамматического материала. Объяснение лексико-грамматических и синтаксических структур происходит в режиме «Видео конференция». При этом ввод и объяснение специфики употребления изучаемых структур аналогично презентации нового материала в аудитории студентам очной формы обучения и не вызывает трудностей, которые неизбежно возникли бы при самостоятельном освоении материала студентами. Учебный материал подается в динамике, с использованием слухового и зрительного каналов восприятия информации. Преподаватель может вести диалог со студентами, отвечать на заданные вопросы. Занятия с видеозаписью ответов преподавателя на вопросы, возникшие поле изучения блока учебного материала, уменьшают необходимую продолжительность консультаций и загрузку форумов Интернет.

Кроме того, таблицы и речевые образцы, содержащиеся в каждом уроке, сопровождаются комментарием на родном языке студента или языке-посреднике, что значительно облегчает последующую самостоятельную работу студента.

Следующий этап, после знакомства с лексикой и презентации лексико-грамматических и синтаксических структур, — самостоятельная работа студента, включающая несколько этапов: 1) выполнение упражнений, направленных на отработку и закрепление материала урока; 2) чтение учебно-научного текста, содержащего новые лексико-грамматические структуры, во время которого студенты могут наблюдать употребление изучаемых лексико-грамматических и синтаксических структур; 3) выполнение послетекстовых заданий. Результатом самостоятельной работы на этом этапе должно стать формирование навыков узнавания и использования изучаемых структур. Формулировки всех заданий представляются на родном языке студента или языке-посреднике, чтобы студент во время самостоятельной работы не испытывал трудностей при выполнении заданий.

Далее студенту становится доступным (открывается) практическое задание, выполнение которого контролирует степень освоения материала урока.

Выполненное практическое задание (а в конце изучения курса — зачетную работу) студентам необходимо выслать на проверку преподавателю в течение 7-ми дней после получения задания. Ответ с оценкой и комментариями к выполненной работе они получают в течение 5-ти дней после последнего срока выдачи задания.

Перед выполнением зачетной работы студенту предлагается ознакомиться с типами заданий, которые ему будет необходимо выполнить. Студент также может ознакомиться с образцом выполненного зачетного задания.

Для выяснения текущих вопросов по материалам уроков и практическим заданиям предусмотрен постоянно действующий форум. Форум представляет собой общение в режиме off-line, когда преподаватель и студенты не находятся в сети одновременно. В процессе создания курса преподаватель выбирает один из следующих типов форумов:

- простое обсуждение — имеется одна тема, все сообщения на одной странице (полезно для коротких, фокусированных дискуссий);
- стандартный форум для общих обсуждений — любой участник в любой момент может начать новую тему (это наиболее часто используемый тип форума);
- стандартный в формате блога — открытый форум, где каждый может открыть новую тему в любое время, и в котором темы обсуждения отображаются на одной странице со ссылкой «Обсудить эту тему»;
- форум «Вопрос-ответ» — студенты должны сначала дать свой ответ перед просмотром ответов других студентов, т. е. пользователь видит остальные ответы на вопрос только после того, как сам ответит на этот вопрос (этот тип форума подходит для проверки знаний: преподаватель задает вопрос; студенты отвечают, не видя других ответов; преподаватель оценивает ответы).

В конце курса проводится on-line консультация с преподавателем в режиме «Чат» или «Видео конференция» по подготовке к зачету.

При этом все участники учебного процесса находятся в сети одновременно. Время консультации устанавливается в начале изучения курса и фиксируется в календаре курса.

Кроме того, представляется целесообразным при дистанционном обучении РКИ сделать чат постоянно действующим, что также оговаривается в начале изучения курса, — к примеру, для ответов преподавателя на вопросы студентов в чате выделяется один день в неделю с указанием конкретного времени работы чата (оптимальное время подобного общения — 2 часа один раз в неделю).

Для студентов, желающих повысить свою оценку, в конце курса открывается доступ к индивидуальному заданию, которое нужно будет переслать на проверку преподавателю.

Система оценивания составлена в соответствии со спецификой обучения иностранных студентов и оценивания знаний и навыков на подготовительных факультетах вузов Украины. Результирующая оценка на зачете представляет собой средний балл всех оценок, полученных в течение семестра.

Организованный таким образом процесс обучения, с одной стороны, открывает большие возможности для самостоятельной работы; с другой стороны, он предполагает достаточно активную роль преподавателя, без чего не представляется возможным изучение иностранного языка. Таким образом, он сочетает в себе преимущества традиционной заочной (стопроцентная самостоятельная работа студента в течение всего семестра) и очной (постоянное присутствие преподавателя в аудитории) форм обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кихтан В. В.* Изучение иностранного языка с использованием дистанционной технологии [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.org/text/78/339/1115.php> (дата обращения: 31.01.2015).

² Центр электронного навчання [сайт]. URL: <http://dist.karazin.ua/> (дата обращения: 31.01.2015).

³ *Анисимов А. М.* Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Харьков: ХНАГХ, 2009. С. 4.

⁴ Русский язык. Научный стиль: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов инженерно-технического профиля / З. П. Блудова, С. В. Варавы, В. И. Груцьяк и др. Ч. 1. Харьков: Издательство ФЛП Тагаев П. А., 2011. 158 с.

Varava S. V.

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED LINGUISTIC COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN ENGINEERING STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

The paper discusses possible ways professionally oriented linguistic competence formation in Russian language for foreign engineering students at the initial stage of training using e-learning. The goals and the tasks, the structure and the script of the distance learning course “Russian language. Scientific style of speech. Engineering profile”, as well as the evaluation system, are described.

Keywords: distance learning technologies, distance learning course, professionally oriented linguistic competence, foreign students, initial stage of training.

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В данной статье проблема обучения иностранных студентов русскому языку в русской языковой среде Беларуси рассматривается как сложный многоступенчатый процесс. Культуру речевого поведения обучаемого во многом определяют социокультурные знания. Усвоение определенного количества социокультурных единиц позволяет студенту проявлять речевую инициативу во время коммуникации в новой языковой среде, получать и передавать информацию, выражать свое отношение к событиям, фактам, явлениям, волнующим коммуникантов. Использование необходимого набора социокультурных единиц при продуцировании высказывания является действенным компонентом в обучении. Различные социокультурные учебно-методические материалы, включенные в учебное пособие «Русский язык как иностранный» создают условия для реального общения в языковой среде, реализуют желание обучаемого быть понятым собеседником, вырабатывать стратегию и тактику речевого взаимодействия, организовывать общение для конкретных социально значимых целей.

Ключевые слова: культура речевого общения, социокультурная единица, коммуникация, вербальные и невербальные единицы общения, влияние социокультурных факторов, белорусские культурные ценности, преодоление трудностей в общении, языковая среда.

Процесс обучения русскому языку как иностранному представляет собой сложный комплексный многоступенчатый процесс. Язык начинает усваиваться учащимися как средство общения. Коммуникативная цель — достижение взаимопонимания между коммуникантами — заставляет их прибегать к использованию вербальных и невербальных средств общения в жизненных реальных коммуникативных ситуациях.

По мнению М. М. Бахтина, «социальная среда дала человеку слова и соединила их определенными значениями и оценками, социальная же среда не перестает определять и контролировать словесные реакции человека на протяжении всей жизни»¹.

Развитие процесса обучения русскому языку как иностранному происходит путём постепенного усложнения коммуникативных задач от начального (базового) уровня к профессиональному.

На начальном этапе в условиях языковой среды очень важную роль играют те участники коммуникации, с которыми взаимодействует обучаемый. Известный психолог П. Я. Гальперин утверждал, что «судьба будущего действия (и, в частности, умственного действия) в значительной мере определяется в самом начале обучения, когда, казалось, само обучение ещё не началось»². Значит, язык с самого начала может осваиваться неосознанно, имитативно, и первоочередная задача как можно скорее перейти к осознанию языковых средств (в их системе и коммуникативных функциях) и обеспечить на этой основе более высокий уровень

общения на языке, т. е. перейти к обучению под руководством преподавателя. Роль личности преподавателя связана с проблемой мотивации обучения. Преподавателю необходимо создавать, моделировать такие ситуации, которые могли бы обеспечить мотивы речи, стимулировать участие в процессе общения на русском языке.

На первом (начальном) этапе обучения языку учащиеся должны научиться воспринимать изучаемый (русский) язык как культурный феномен, как отражение социокультурной реальности, включающей духовность, менталитет народа. Таким образом, обучение языку как средству общения непосредственным образом связано с формированием социокультурной компетенции. Учащийся погружается в новую языковую среду и начинает осваивать новую картину мира, в которой присутствуют вербальные и невербальные инструменты общения, культуроведческие знания, этикетные нормы, обычаи, традиции данного народа, отражающиеся в общении, новые реалии, стереотипы речевого поведения, фоновые знания (цитаты, пословицы, поговорки, рифмовки, отрывки из стихотворений, отрывки из художественных произведений). Чтобы понимать носителей языка, необходимо помимо языковых знаний обладать еще знаниями специфики данной страны; знать, как строится дружеское общение, семейные отношения в семьях носителей языка, деловое общение; как проходят праздники, как вести себя в гостях (*на свадьбе, на дне рождения* и т. д.), иметь сведения об увлечениях и досуге носителей языка (*о дачах и огородах, бане и рыбалке, играх, туристических походах, путешествиях* и т. д.). Учащимся также необходимы знания о речевом поведении в общественном транспорте, такси, в кассе вокзала. Знание системы образования типов жилья в данной стране создает возможность общения при решении определенных проблем в учебе и жизни учащихся. Знания из области религии, отношение к религии, а также сведения о суевериях, о различных приметах, помогут понять содержание разговоров между носителями языка и включиться в общение.

Речевое взаимодействие коммуникантов в реальных жизненных ситуациях состоит не только из положительных фактов, но и негативных явлений жизни, которые также присутствуют в общении, так как «в наши дни чрезвычайно широк уровень агрессивности в речевом поведении людей. Необыкновенно активизировался жанр речевой инвективы, использующий многообразные средства негативной оценки поведения и личности адресата — от экспрессивных слов и оборотов, находящихся в пределах литературного словоупотребления, до грубо просторечной лексики. Все эти особенности современной устной и, отчасти, книжно-письменной речи — следствие негативных процессов, происходящих во вне языковой действительности; они тесно связаны с общими деструктивными явлениями в области культуры и нравственности»³. В данном случае следует учить иностранных учащихся избегать конфликтов,

гасить их с помощью тех речевых средств общения, которые помогут нейтрализовать конфликт. И, прежде всего, ориентирующую роль в речевой стихии играет учебная мотивация, которая помогает учащимся конструктивно использовать свои возможности, чтобы добиться успеха в овладении языком.

Иностранные учащиеся испытывают затруднения в общении с белорусскими и иностранными сверстниками. Использование социокультурных единиц как действенного компонента для построения высказывания позволяет им инициировать общение, отбирать и анализировать информацию, транслировать и предъявлять ее в соответствии с различными темами общения. Поурочная работа с учебным пособием «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» могла бы оказать иностранным учащимся в этом существенную помощь.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» является составной частью учебно-методического комплекса (УМК)⁴ «Русский язык как иностранный» и одним из первых опытов создания в Республике Беларусь социокультурно-ориентированных учебников. Это пособие подготовлено с учетом всех требований современной высшей школы, предъявляемых Типовой учебной программой «Русский язык как иностранный» для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений (утверждено Министерством образования Республики Беларусь 27 апреля 2006 года, регистрационный № ТД-Д.026/тип.).

Цель данного учебного пособия — способствовать овладению иностранными слушателями русским языком в пределах уровня минимальной коммуникативной достаточности (базового уровня), подготовить их к обучению в вузах страны, а также к коммуникации в языковой среде Беларуси.

Обучение русскому языку в условиях современной Беларуси рассматривается как обучение лексике и грамматическому строю языка в контексте белорусской культуры, под знаком белорусских культурных ценностей, путем презентации социокультурных сведений о Беларуси и ее выдающихся представителей, о вкладе страны в мировую культуру. Социокультурно обусловленными оказываются учебные материалы, представленные на всех уровнях языка (в фонетике, лексике и фразеологии, морфологии и синтаксисе).

Учебное пособие «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» имеет коммуникативно-деятельностную и культуроведческую ориентацию, которая определяет реальные сферы повседневного и социально-культурного общения. Чтобы повысить учебную мотивацию к изучению русского языка, в учебном пособии предлагается методика поэтапного обучения русскому языку на основе включения в учебные материалы определенного набора социокультурных единиц (СКЕ), активно функционирующих в современной русской языковой среде Беларуси.

В текстах учебного пособия функционируют следующие социокультурные единицы, отобранные для начального этапа обучения: *СКЕ географические, СКЕ информационные, СКЕ личностные, СКЕ праздничные, СКЕ фольклорные, СКЕ бытовые, СКЕ-обращения, СКЕ стилистические, СКЕ досуговые.*

Мотивация при обучении русскому языку как иностранному может быть многосторонней, так как она связана с целями, возрастом, способностями учащихся, а также личностью и деятельностью преподавателя; с использованием учебников нового поколения, новых технологий в обучении, с использованием внеаудиторных форм работы.

На начальном этапе очень важна постоянная опора на мотивационно-эмоциональное отношение учащихся к самому процессу обучения. Преподаватель должен поддерживать у обучаемого уверенность в своих силах, ощущение движения, радость и оптимизм, использовать различные стимулы, чтобы поддерживать интерес к языку. Начало пребывания в новой социокультурной среде связано с проблемой адаптации иностранного учащегося в новых условиях, которая в свою очередь связана с проблемой культуры речевого поведения учащегося.

Культура речевого поведения иностранного учащегося подвержена влиянию социокультурных факторов, связана с особенностями национального характера и особенностями уклада жизни его страны. Культура речевого поведения определяется общими нормами культуры общения и конкретной социальной ролью человека, в данном случае студента, изучающего русский язык в стране его носителей.

По мнению И. А. Зимней, «культура речевого поведения неразрывно связана с общей культурой человека, проявляющейся и в его внешнем виде (одежде, причёске и пр.), и в его манере держаться (походке, манере сидеть, стоять перед аудиторией). Другими словами, культура речевого поведения есть проявление поведенческой и общей культуры человека, соотносимой с его внутренней культурой, образованием, воспитанием»⁵.

Итак, культура речевого поведения человека включает следующие составляющие: *культуру речевого этикета* («микросистему национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности»)⁶; *культуру мышления* — процесса формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач; *культуру языка как упорядоченную в индивидуальном опыте систему фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли*; *культуру речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка* в процессе говорения и *культуру невербальной коммуникации* как совокупности невербальных средств коммуникации.

Речевой этикет вербально обслуживает этикет поведения и составляет как широкую область стереотипов общения, применяемых в вари-

белых ситуациях, так и узкую область стереотипов в границах обращения и привлечения внимания, приветствия, знакомства и прощания, поздравления, пожелания, благодарности, извинения, просьбы, приглашения, совета, предложения, утешения, сочувствия, соболезнования, комплимента, одобрения и некоторых других.

На начальном этапе обучения культура речевого этикета играет очень большую роль, как и культура языка и речи. Социум вырабатывает ритуальные формы поведения (в том числе и речевого) при установлении и поддержании контакта с собеседником и требует от носителей языка соблюдения этих правил. Знания данных этикетных речевых формул позволяет иностранному учащемуся избежать негативных реакций со стороны собеседника в процессе коммуникации. Участники различных социальных групп могут различаться *по возрасту* (дети, молодежь, взрослые, пожилые люди), *по социальному статусу* (депутат, рабочий, предприниматель, студент), *по уровню образования* (аспирант, школьник, профессор), *по месту жительства* (город, деревня, Россия, Беларусь). Различные ситуации общения могут предлагать коммуникантам разные роли: учителя, ученика, родителя, пешехода, пассажира, хозяина, гостя, покупателя, продавца, коллеги, друга и др. Несоблюдение правил общения может затруднить процесс коммуникации или вообще прекратить его.

Итак, социокультурные знания, получаемые иностранными учащимися в условиях языковой среды, способствуют формированию социокультурной компетенции, расширяют представление о языковой картине изучаемого языка, усиливают учебную мотивацию и снимают трудности в процессе общения с носителями языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. 1986.

² Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. 2002. С. 271.

³ Берков В. П. Как мы живем / В. П. Берков, А. В. Беркова, О. В. Беркова. СПб. 2002.

⁴ Вариченко Г. В., Кишкевич Е. В., Прокопина Ж. В. Русский язык как иностранный (базовый уровень): учеб. пособие Минск: БГУ, 2012. 235 с.

⁵ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М. 1989. С. 73.

⁶ Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета. М. 1983. С. 11.

Varichenko G. V.

THE ROLE OF CULTURAL BEHAVIOR FORMATION IN FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION TEACHING

The paper describes the Russian language teaching for foreign students in Belarussian Russian language environment as a complex multi-layered process. The verbal behavior of the student is determined by socio-cultural knowledge. A certain amount of social and cultural assimilation units allows the student to show initiative in speech communication in the new language environment, to receive and transmit information, to express his attitude to relevant events and facts. Using a set of socio-cultural units is an effective component in language training.

Keywords: culture of verbal communication, social and cultural unit, communication, verbal and nonverbal communication unit, the influence of sociocultural factors, Belarussian cultural values, overcoming the difficulties in communication, language environment.

РЕЗЮМЕ КАК ЖАНР ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Данная статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета особенностям официально-делового стиля речи, в рамках подготовки к тестированию на второй сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: официально-деловой стиль, жанр, резюме, субтест, письмо.

В Институте Международных образовательных программ (ИМОП) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбПУ) ежегодно проходят обучение русскому языку иностранные студенты более чем из 60 стран мира. Так в 2014/2015 учебном году на подготовительный факультет ИМОП было зачислено более 500 студентов из 63 стран мира. Наибольший процент обучающихся составляют представители Китая и Вьетнама, что можно объяснить актуальностью партнёрских взаимоотношений с этими странами в различных сферах, а, следовательно, востребованностью русского языка на трудовом рынке данных стран.

Среди иностранцев, приезжающих на обучение в ИМОП СПбПУ, всё чаще встречаются студенты, уже владеющие русским языком на пороговом уровне (B1), по системе CEFR — общеевропейской компетенции владения иностранным языком. Их целью является поступление в магистратуру и аспирантуру российских вузов, для чего необходимо достижение постпорогового уровня (B2) владения русским языком и получение соответствующего сертификата. Для данной категории иностранных студентов в ИМОП разработана специальная программа обучения, способствующая их подготовке к экзаменационным испытаниям второго сертификационного уровня — ТРКИ-2.

Так, в 2014/2015 учебном году в ИМОП приехала группа китайских студентов (10 человек), уже имевших дипломы о высшем образовании различных китайских вузов и опыт изучения русского языка от 4 до 10 лет. Целью обучения данных студентов была подготовка к прохождению испытаний второго сертификационного уровня, необходимого им для поступления в магистратуру факультета международных отношений СПбГУ. Работа с данными студентами велась по всем видам речевой деятельности, учитывая требования ТРКИ-2. Проводились закрепление и отработка всех грамматических категорий. Изучались следующие

лексические темы, носившие как ознакомительный, так и проблемный характер: «Санкт-Петербург», «Наука и учёные», «Выбор места работы и учёбы», «Система образования в России», «Проблема экологии в современном мире» и др.

При подготовке к субтестам по чтению, наряду с изучающим и ознакомительным чтением, большое внимание уделялось отработке навыков поискового чтения, целью которого является быстрый поиск необходимой информации в тексте.

Для подготовки к субтестам по аудированию использовались, специально разработанные преподавателями кафедры русского языка как иностранного материалы лингафонного кабинета и компьютерного класса.

При подготовке к субтесту «Письмо» использовались учебные пособия: М. Э. Парецкой¹, М. Н. Маковой и О. А. Усковой², Г. Н. Аверьяновой³, Н. П. Андрюшиной и М. Н. Маковой⁴ и др., содержащие специализированные тренировочные упражнения и тесты. Работа была направлена на обучение студентов дифференцированию функциональных стилей русского языка и умению излагать свои мысли письменно, используя каждый из этих стилей. В процессе обучения официально-деловому стилю студентам предлагалось упражнение на составление резюме. Данное задание воспринималось студентами как весьма актуальное и, мотивация к успешному выполнению данного задания была достаточно высокой, т. к. получение сертификата второго уровня даёт возможность иностранным гражданам получить работу в России и в совместных фирмах.

Областью применения официально-делового стиля современного русского языка является сфера общественно-деловых отношений. Основная цель данного стиля — передача информации. В официально-деловом стиле используется предельно-обобщённая в семантическом отношении лексика, не допускается употребление слов в переносном значении. Широко употребляются стандартные выражения (речевые клише), составные предлоги и союзы, отглагольные существительные, сложноподчиненные предложения с условной придаточной частью. В официально-деловом стиле недопустимо употребление эмоционально-экспрессивных речевых средств. В письменной форме официально-деловой стиль реализуется в текстах юридических, административных, дипломатических и законодательных документов, таких как: акты, протоколы, приговоры, постановления суда, уставы, учредительные документы, приказы, заявления, контракты. В устной форме официально-деловой стиль фигурирует реже, являясь, в большинстве случаев, лишь вербализацией письменных текстов, и употребляется в выступлениях на собраниях и конференциях, судебной речи, служебных телефонных переговорах.

Резюме, как жанр официально-делового стиля, по словарю лингвистических терминов Т. В. Жеребило, определяется как самохарактеристика, составляемая при приёме на работу. Документ информационного

характера, в котором подчеркиваются все положительные стороны кандидата на вакантное место⁵. Большой толковый словарь под редакцией С. А. Кузнецова дефинирует резюме как сведения о своём образовании, профессиональных навыках, опыте и т. п., которые сообщает претендующий на какую-либо работу⁶. Жанр резюме относится к административному подстилю официально-делового стиля⁷.

Перед началом работы непосредственно с жанром резюме, студентам давалась характеристика официально-делового стиля, обозначалась область его применения и приводились примеры документов в этом стиле. Затем преподаватель предлагал обучающимся 3–5 вариантов готовых резюме. Данные образцы не представляет труда найти на многочисленных интернет-порталах, специализирующихся на помощи в поиске работы. Однако, при отборе, требующихся для занятия образцов, надлежит обращать внимание на непереносное соблюдение стилевых норм и орфографии. Также, желательно, чтобы информация во всех резюме не повторялась. Таким образом, студентам предлагалось ознакомиться с текстами резюме и выделить в них общие структурные единицы. Следует отметить, что форма жанра резюме официально не принята и не утверждена ГОСТом, как у большинства административных документов. А, следовательно, для рассматриваемого жанра нет чётко-обозначенных предписаний, касающихся композиционного строя. Однако, в ходе анализа шаблонов-образцов резюме, предлагаемых различными интернет-порталами, такими как: rabota.ru, hh.ru, superjob.ru, наблюдается относительное единообразие в содержании данного документа. Расхождения отмечены лишь в наименованиях структурных единиц резюме и их последовательности в тексте. Таким образом, целесообразно выделить следующие структурные единицы резюме:

- контактная информация кандидата;
- информация об образовании;
- информация об имеющемся опыте работы;
- дополнительная информация о знаниях, умениях и навыках;
- личностные качества кандидата;
- информация о достижениях и рекомендациях.

После выявления, в ходе дискуссии со студентами, вышеуказанных композиционных частей, производился последовательный анализ, каждой из них. А именно, студентам предъявлялись варианты фраз-клише, потенциально-применимых в каждой части резюме, вводилась новая лексика, объяснялись правила хронологического расположения информации, при обсуждении личностных качеств, вводился термин «социально-желаемые» ответы, рассматривались возможные ошибки в оформлении текста. По завершению обсуждения китайским студентам предлагалось самостоятельно написать (составить) свои резюме.

На следующем этапе работы преподаватель выяснял у студентов их потенциально-желаемые места работы и должности. В рассматриваем-

мой группе иностранных студентов четыре человека стремились стать переводчиками, три — преподавателями русского языка и три — дипломатами. Разделив, согласно их выбору, студентов на три подгруппы, преподавателем было предложено следующее задание: обсудить в группе и написать, какими знаниями, умениями, навыками и личностными качествами должен обладать идеальный кандидат, на желаемую ими должность, а именно: переводчик, преподаватель русского языка и дипломат. Далее следовало выступление каждой подгруппы, общегрупповое обсуждение и принятие окончательного мнения по характеристикам идеального кандидата. При подготовке к занятиям использовались учебные пособия Н. Н. Ананьиной и др.⁸

В завершении занятия проводилось закрепление, полученных знаний об официально-деловом стиле, на примере жанра резюме. Студентам предлагалась ролевая игра «Собеседование при устройстве на работу». Целью игры было подобрать кандидатов на должности переводчика, преподавателя русского языка и дипломата. Члены одной из подгрупп, желающие занимать ту или иную должность, выступали в роли соискателей, по одному приходящих на собеседование со своим резюме. Роль работодателей играли члены другой подгруппы, принимая одновременное участие в собеседовании и играя роли директора, заместителя директора и руководителя отдела персонала. Члены третьей подгруппы находились в роли зрителей. Согласно сюжету игры работодатели должны были ознакомиться с резюме соискателя и провести собеседование в официально-деловом стиле, задавая целесообразные вопросы. Соискателям, уже обладающим информацией о характеристиках идеального кандидата на должность, необходимо было продемонстрировать это при собеседовании. Члены подгруппы, игравшие роли зрителей, должны были фиксировать все ошибки участников игры, обращая внимание на несоблюдение официально-делового стиля. После собеседований на одну должность, подгруппы менялись местами и игра продолжалась. Результатом игры были выборы наиболее успешных кандидатов на вакантные должности. В конце занятия обсуждались зафиксированные подгруппами-зрителями ошибки и подводились итоги.

Таким образом, резюме как жанр официально-делового стиля на занятиях по русскому языку, может применяться преподавателем в группах студентов, готовящихся к испытаниям второго сертификационного уровня русского языка как иностранного для подготовки к субтесту «Письмо». Благодаря включению в занятие ролевой игры происходит вербализация письменного текста и закрепление материала.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Захарова А. И., Лукьянов Е. Н., Парецкая М. Э. и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 3. Письмо: учебное пособие / под общ. ред. М. Э. Парецкой. СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет, 2009. 96 с.*

² *Макова М. Н., Ускова О. А.* В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). СПб.: Златоуст, 2013. 288 с.

³ Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

⁴ *Андрюшина Н. П., Макова М. Н.* Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2008. 140 с.

⁵ *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.

⁶ Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000. 1536 с.

⁷ Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта; Наука, 2006. 696 с.

⁸ *Ананьина Н. Н., Гриценко Л. М., Демидова Т. А. и др.* Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение. Книга для студента. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. 130 с.; *Ананьина Н. Н., Гриценко Л. М., Демидова Т. А. и др.* Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение: учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 52 с.

Vasileva K. V.

CURRICULUM VITAE AS A GENRE OF OFFICIAL STYLE IN RFL TEACHING

The article examines the problem of teaching foreign students in the Institute of International Educational Programs of Saint Petersburg State Polytechnical University, the peculiarities of the style of official documents in the course of preparation for the second level Test of Russian as a Foreign Language.

Keywords: official style, genre, curriculum vitae, subtest, writing.

Васильева Татьяна Викторовна

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»; Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия

vasilieva189@yandex.ru

Лёвина Галина Михайловна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

galmil@yandex.ru

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПО ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В РАМКАХ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Описан поиск электронной модели обучения на русском языке по отдельным дисциплинам подготовительных факультетов РФ.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, подготовительный факультет, РКИ, научный стиль речи, предметные знания в русскоязычной форме.

Современный учащийся предпочитает получать любую информацию, в том числе и образовательную в электронной форме. Можно говорить о том, что сформировался новый когнитивный тип восприятия знаний, который должны учитывать разработчики обучающих материалов. Поэтому любое создаваемое учебное пособие должно иметь электронную поддержку.

В мире растет потребность в электронных формах обучения, которые дают возможность: а) выбрать удобное для обучения время; б) выбрать комфортную скорость освоения материала; в) проходить обучение на месте проживания; г) опираться на сформированный у молодежи новый когнитивный тип обработки информации — с экрана, с преобладанием видеоряда.

В настоящее время в образовательной среде уже накоплен достаточный опыт создания электронных обучающих ресурсов, что позволило поставить задачу создания электронных подготовительных факультетов.

Традиционный подготовительный факультет (а такие факультеты функционируют в России более 60 лет) — это образовательная структура довузовского обучения, в рамках которой в течение учебного года зарубежные абитуриенты готовятся к получению высшего профессионального образования в российском вузе. Подготовка ведется по следующим направлениям:

- русский язык общего владения (уровни А1, А2, В1);
- научный стиль речи;
- овладение предметным содержанием учебных дисциплин по профилю вуза (физика, математика, биология и пр.) в русскоязычном выражении, т. е. овладение предметной составляющей коммуникативной компетенции.

Перечисленные направления входят в профессиональные образовательные программы на русском языке, утвержденные Министерством образования и науки РФ в декабре 2014 года.

Идея реализации этих программ в электронной форме также принадлежит Министерству образования РФ. Она заключается в следующем: пользователь по месту жительства осуществляет самостоятельную подготовку по русскому языку и по отдельным предметам, изучаемым на русском языке на подготовительных факультетах вузов РФ, а затем приезжает в Россию и поступает на 1 курс российского вуза.

Поскольку в российской методике аналогов такого феномена не существует, то создателям курса пришлось начать с научно-методической разработки основ электронного обучения языку специальности и освоению пропедевтических курсов по отдельным дисциплинам (физика, математики и др.). Разработчики исходили из того, что электронный курс должен помочь пользователю в решении двух главных задач:

- а) овладение основами научного стиля;
- б) освоение содержания той или иной дисциплины в русскоязычном выражении.

Сначала речь шла о дистанционном обучении в его классической форме:

- студент выполняет некоторое количество заданий в электронной форме;
- тьютор контролирует их выполнение, исправляет и объясняет ошибки, дает дополнительные разъяснения и консультации.

Однако встал вопрос: кто будет выступать в роли тьютора. С одной стороны, нужен преподаватель РКИ, который может объяснять языковые трудности, с другой стороны, необходим преподаватель той или иной дисциплины, т. е. физик, математик, биолог и пр. (в дальнейшем — предметник), который мог бы давать разъяснения по содержанию изучаемой дисциплины.

К сожалению, объем знаний среднего выпускника школы в большинстве стран не соответствует более высокому уровню требований, предъявляемых к абитуриенту. Соответственно, для поступления на первый курс вуза иностранному абитуриенту необходимо повысить уровень подготовки по профильным предметам. Именно эту задачу в условиях очного российского подфака решают предметники, ведущие свои дисциплины на русском языке. К моменту, когда преподаватель-предметник начинает читать свой курс, иностранные учащиеся уже владеют русским языком на уровне А2, прожив при этом семестр в условиях русской языковой среды.

В случае обучения на электронном подфаке:

- учащиеся лишены языковой среды, соответственно их навыки и умения относительно языка общего владения не столь устойчивы и сформированы;
- непонятно, кто и на каком языке будет консультировать пользователей.

Преподаватель-предметник не подготовлен к языковой минимизации своих объяснений до уровня А2. Он широко использует причастные обороты, нечастотную лексику, как правило, употребляет большой на-

бор синонимичных выражений одного и того же смысла и т. д. Понимать объяснения предметника на русском языке для иностранного учащегося значительно сложнее, чем понимать преподавателя РКИ.

В России существовал опыт подготовки преподавателей-предметников к работе с иностранными студентами*, однако в силу различных причин он не получил развития и остался узко локализованным.

Также не сформирован корпус преподавателей-предметников, которые владели бы навыками обучения хотя бы на английском языке, не говоря уже о китайском, арабском и других языках.

Поэтому когда разработчики осознали данную проблему, им пришлось отказаться от идеи тьюторства и строить такую модель обучения, в которой были бы максимально спрогнозированы наиболее сложные для усвоения зарубежным пользователем языковые моменты и предметные смыслы.

Соответственно требовалось использовать или даже разрабатывать такие механизмы помощи пользователю в процессе освоения материала, которые могли бы в какой-то степени заменить тьютора.

Разработчиками были предложены следующие виды помощи пользователю:

- 1) перевод на родной язык всех заданий, всех текстов, практически всех упражнений;
- 2) озвучивание всех текстов и большинства упражнений;
- 3) автоматизированная проверка упражнений с возможностью для пользователя увидеть правильный ответ;
- 4) к заданиям, контролирующим прагматическую составляющую текста, в случае неправильного ответа предлагается правильный вариант и дополнительное разъяснение;
- 5) главная помощь пользователю — один или несколько диалогов-распросов по содержанию каждого текста. Диалоги составляются разработчиками, т. е. преподавателями РКИ при участии и консультировании преподавателей-предметников.

В них в разговорной форме обсуждаются наиболее трудные для понимания специальные смыслы, содержание терминов, приводятся примеры. Диалоги демонстрируют пользователю особенности аутентичного учебно-научного дискурса.

Конечно, методисты отдают себе отчет в том, что заочно освоить программу подготовительного факультета вне языковой среды и без помощи преподавателей — задача для большинства пользователей нереальная. Однако электронные образовательные ресурсы могут способствовать освоению программы как по русскому языку, так и по профильным дисциплинам, тем самым существенно сокращая время довузовской подготовки.

Структура электронного подфака. Традиционно в российской системе образования различают 5 профилей обучения: гуманитарный, естественнонаучный, технический, экономический и медико-биологический.

На первом этапе работы по созданию электронных подфактов были отобраны следующие дисциплины. Для гуманитарного направления — «История России», «История русской литературы», «Введение в экономическую теорию». Для медико-биологического — «Общая биология».

Для естественнонаучного и технического — «Математика», «Физика», «Основы информатики».

По каждой из названных дисциплин разработано отдельное пособие — модуль.

Задачи, которые помогает решить электронный ресурс:

- знакомство с особенностями языка специальности и научного стиля на примере отдельного модуля;
- усвоение русскоязычного выражения предметного содержания конкретной дисциплины, которое уже знакомо иностранному пользователю на его родном языке;
- формирование навыков и развитие умений в аудировании и чтении в рамках конкретной дисциплины. Подчеркнем, что при отсутствии тьютора невозможно говорить об обучении продуктивным видам речевой деятельности, поскольку нет механизмов проверки говорения и письма.

В процессе работы сформировались следующие принципы создания электронного модуля.

1. Для начала работы над каждым модулем необходимо владение русским языком в рамках уровня А2 (базового).
2. Объект усвоения — аутентичный контент, т. е. корпус учебных текстов по конкретной дисциплине.
3. Порядок прохождения материала задается программой по данной дисциплине, а не программой по русскому языку. Это важно!
4. Все грамматические правила представлены имплицитно, без введения грамматической терминологии, хотя, конечно, предполагается, что из базового курса (А2) пользователи знают основные функции и названия падежей. Например, указания на падеж бывает невозможно избежать, например, когда демонстрируем формы глагольного управления: *являться чем, относиться к чему, зависеть от чего* и пр.
5. Центром урока является текст по изучаемой дисциплине, он может иметь разный объем: от двух абзацев (физика, математика) до 2–3 страниц (история, литература).

Структура урока предполагает следующие обязательные компоненты:

- 1) предъявление лексики, терминологической и понятийной (семантизация происходит за счет перевода (обязательно), графических символов, картинок, сочетаемости, в зависимости от дисциплины);
- 2) предъявление списка глаголов, использованных в данном уроке, с примерами их употребления;

Глаголы перевод	Примеры перевод
являться	Важнейшей кинематической характеристикой движения тела является скорость.
определять	<i>Скорость</i> — это векторная величина, которая определяет быстроту движения.

- 3) предъявление всех синтаксических конструкций, употребленных в данном тексте. Подчеркнем, что независимо от степени минимизации текста, в нем были сохранены типичные для подязыка данной науки синтаксические конструкции;

Что — это что

Свободное падение — это движение тела вертикально вниз с начальной скоростью $v=0$.

Рассмотрим вопрос о сопротивлении воздуха.

- 4) составленные преподавателем-русистом **диалоги**, в которых в разговорной форме обсуждается содержание текста и самые трудные для понимания моменты. Хотя разработчики не ставили своей целью разработку электронных пропедевтических курсов по математике, физике и пр., однако пришлось прикладывать много усилий, чтобы текст по специальности сделать максимально понятным пользователю. Содержание диалогов обязательно корректировалось преподавателем-предметником, что избежать смысловых ошибок;
- 5) текст с обязательным озвучиванием и переводом;
- 6) различные задания, контролирующие адекватность понимания текста:
- нахождения синонимичных конструкций;
 - соединение предложения с переводом;
 - выбор по смыслу глагола, который вставляется в предложение;
 - выбор ответа ДА-НЕТ на заданные вопросы по тексту;
 - элементарные задания по закреплению навыков аудирования. Например: *Слушайте, кликайте на слово (словосочетание, предложение), которое вы услышали. Слушайте слова, кликайте на соответствующий перевод.*
- 6) задания, контролирующие умение работать с полученной информацией; для одних дисциплин это задачи, для других — тестовые задания.

Каждый урок обеспечен словарями — терминологическим и глагольным, которые включают всю лексику изучаемого урока, независимо от того, встречалась ли она в предыдущих занятиях, а также схемами, анимацией, рисунками, картинками.

Порядок работы с ЭОР еще полностью не сформирован и вызывает много вопросов. Однако уже сейчас ясно, что потенциальными пользователями таких пособий можно считать соотечественников, проживающих в странах дальнего зарубежья, абитуриентов из стран СНГ, мигрантов. Также материалы ЭОРов можно использовать в преподавании РКИ на подфаках и в работе с иностранными студентами первых курсов российских вузов.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Изд-во «Златоуст», 2000. 230 с.

Vasilyeva T. V., Levina G.M.

EXPERIENCE OF CREATING ELECTRONIC RESOURCES IN CORE SUBJECTS OF RUSSIAN PRE-UNIVERSITY PREPARATORY FACULTIES

The paper provides an account of a search for a Russian-language educational model in particular disciplines of preparatory faculties of the Russian Federation.

Keywords: electronic educational resource, preparatory faculty, Russian as a foreign language, academic Russian, subject knowledge in Russian.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается проблема обучения иностранных студентов пониманию научного текста. В этой связи рассматриваются разные методики обучения русскому языку как иностранному: моделирование ситуации текста; денотатный анализ текста; моделирование ядерных структурно-смысловых связей текста; анализ типовых фрагментов школьного учебного текста; анализ синтагматических и парадигматических и внутритекстовых связей типовых моделей учебного текста.

Ключевые слова: чтение, концепции, моделирование, типовые фрагменты, типовые модели предложения.

Обучение иностранных студентов пониманию научного текста — одна из сложных лингвометодических проблем. Научить иностранца пониманию работать с научно-учебным о текстом в оптимальные сроки — задача, варианты решения которой всегда актуальны. В данной статье рассмотрим разные варианты концепций моделирования научно-учебных текстов (Жижин, Барыкин, Вишнякова, Литвинко, Анисина, Маркова, Губарева, Николаева).

Начнем с концепции фреймового обучения, а именно *моделирования ситуации текста*¹. Она ориентирована на тексты — рассуждения, доказательства. В ней выделены типы микротекстов: от причины к следствию; от основания к выводу; от общего к частному; от следствия к причине, от вывода к основанию и др. Используется метод вычленения главной информации текста на основе выделения текстовой проблемной ситуации: выделение характерных средств межфразовой связи. Например, для выражения межфразовой связи следствия: *поэтому, это приводит к..., в результате этого* и др.

Н. В. Анисина показывает, как в микротекстах реализуются 3 стратегии психологического воздействия: заразить адресата убежденностью, уверенностью; объяснить причины того или иного явления, факта и т. п.; объяснить, доказать, подтвердить решение. При этом особое внимание уделяется средствам выражения отношений логической обусловленности (союзов, предложно-падежных сочетаний, глаголов причинности и каузативных глаголов). Внимание уделяется определению характера связи между отдельными предложениями микротекста, что помогает определить тип микротекста. В концепции предусмотрена работа с нарушением закономерностей построения и оформления микротекста. В ито-

ге студенты учатся составлять информативный реферат и реферат-рассуждение, цель которого — доказательства тезиса.

Далее остановимся на концепции, в основе которой *денотатный подход*². Единицей содержания текста автор, вслед за А. И. Новиковым и И. А. Зимней, считает денотат — мыслительную единицу содержания, выражающую объекты, явления действительности или образы индивидуального сознания. Текст-денотат включает в себя денотаты-определения, денотаты-характеристики и т. д. Ключевой денотат — тема текста. Она является вершиной денотатного дерева и в схеме связана со всем денотатным деревом стрелками, указывающими на апредметные отношения в тексте. Денотаты-подтемы и субподтемы расположены на одной горизонтальной плоскости и символизируют одинаковую смысловую значимость и самостоятельность в структуре текста.

Существенной особенностью методической концепции является то, что денотатное дерево рекомендуется выполнять в цвете. Эта особенность основана на цветовой семантике гласных. Каждый содержательный элемент (определения, состав, функции, классификация, использование) имеет свой цвет. Денотатный анализ, по мнению О. А. Литвинко, применим к текстам-описаниям. Концепция помогает зрительно представить структурно-смысловые связи в тексте.

Концепция обучения чтению текста на основе *моделирования текста, выявления его ядерных структурно-смысловых связей* позволяет увидеть развитие информации в нем³. Ядерные (модельные) связи текста представляют собой связи коммуникативной задачи текста с темой, микротемами, данной и новой информацией. В концепции создана структура коммуникативных умений восприятия текста на деятельностной основе. Она включает в себя четыре этапа формирования речевых действий с соответствующими умениями.

Восприятие текста предполагает речевые действия:

- 1) ориентировки (умения: выявлять коммуникативную задачу текста);
- 2) планирования речевых действий (умения: прогнозировать развитие информации текста; предполагать развитие микротем);
- 3) реализации умений анализа текста (выявлять коммуникативную задачу текста, данную и новую информацию, устанавливать взаимосвязи между ними; определять тема-рематические связи в тексте; выявлять функции предложения: обеспечения прогрессии текста, обобщения и др.);
- 4) контроля (умение производить компрессию текста и отражать ее в определенной модели ядерных связей текста).

Технология данной концепции обучения анализу текста предполагает 4 этапа: I этап — определение темы и коммуникативной задачи текста; II этап — работа над структурой и смыслом стержневого предложения, предъявляющего коммуникативную задачу текста, выделение в нем данной информации текста; III этап — выявление связей стержневого предложения с другими предложениями в тексте; определение новой инфор-

мации текста и ее связи с данной информацией; IV этап — компрессия текста, сжатие его до основных информационно значимых элементов.

Концепция включает в себя 4 блока репродуктивных умений. Первый блок — умения, связанные с темой текста; второй — умения определения коммуникативной задачи текста; третий — умения над понятием «микротема текста»; четвертый — умения работы с понятиями «данная и новая информация». В последнем блоке осуществляется работа над умениями: определение коммуникативной задачи текста⁴. Концепция помогает понять текст, его смысловые связи, направлена на развитие мышления и речи.

Следующая концепция обучения чтению учебно-научного текста основана на *специфике моделирования типовых фрагментов текста школьного учебника* и работе со структурно-смысловыми связями в них⁵. М. В. Маркова выделила характерные для школьного учебника типовые фрагменты текста, типичные для учебника природоведения: тексты о явлениях природы (тексты о строении объектов, о составе, о форме), тексты-биографии, тексты-гипотезы. Кроме вышеуказанных текстов были выделены новые типы текста: тексты-представления ученых и их научных открытий, текст-резюме.

Частотным из них является текст-представление ученых и их научных открытий:

Иммануил Кант — великий немецкий философ, профессор университета в Кенигсберге. В 1747–1755 гг. разработал гипотезу о происхождении Солнечной системы, которую изложил в книге «Всеобщая естественная история и теория неба».

Встречаются в учебнике природоведения *тексты-биографии*, посвященные жизни и деятельности великих ученых. Эти тексты составлены по схеме: *кто где родился, что окончил, где работал, в какой области сделал открытие*. Они небольшие по объему, составляют не более 6–7 предложений.

В концепции выявлен тип текстов, названный «*текст-гипотеза*». Он представлен целым блоком и характеризуется следующими моделями предложений: *кто открыл что, кто предложил какую гипотезу, кто высказал мысли о чем*. Например: *Французский ученый Жорж Бюффон (1707–1788) предположил, что земной шар возник в результате катастрофы. В очень отдаленное время какое-то небесное тело (Бюффон считал, что это была комета) столкнулось с Солнцем...*

Помимо перечисленных, М. В. Марковой выделен особый тип текстов, который встречается в учебниках нового поколения — «*тексты-резюме*». Это самостоятельные, довольно большие по объему тексты, связанные с предыдущей информацией. Объем текста-резюме — одна страница. Текст-резюме состоит из микротем, обобщающих содержание параграфов, входящих в тему главы. В нем автор приводит основные по-

нятия, с которыми учащиеся познакомились в ходе изучения темы. Они имеют следующий заголовок: «Что мы узнали о...». Текст-резюме приводится в конце каждой главы учебника. Рядом с ним выделены основные понятия темы для активного усвоения.

Обучение параметрам типовых фрагментов текста предполагает и знание основных типовых моделей предложения в них. Автором предлагается и работа по моделированию главных структурно-смысловых связей в типовых фрагментах текста учебника.

Таким образом, реализуется функциональный подход, что проявляется в изучении особенностей типов учебно-научного текста.

Следующая концепция обучения чтению школьников-билингвов основана на работе с *типовыми моделями предложений учебного текста*⁶. Так, анализ текстов школьного учебника по истории позволил впервые выделить следующие значения *типовых моделей* простого предложения: квалификация предмета, явления, лица; определение понятия и раскрытие содержания термина; наличие лица, предмета, явления; указание на принадлежность предмета, лица, явления; указание на логические отношения между лицами, предметами; классификация предметов, явлений; указание на процессуальность действия; отражение этапов явления; характеристика главных отличительных качеств, свойств, сущности предмета и др.

Для активного усвоения, например в 5 классе, в концепции рекомендуются к усвоению высокочастотные и среднечастотные типовые модели. К ним относятся: *что — (это) что, кто — кто; что является чем (каким); что называется чем, что называют чем, что называли как; где существовало что, где не существовало чего; что имеет что, что не имеет чего; кто принадлежит к кому (чему); кто (что) объединяется во что (с кем), что входит в состав чего, что состоит из чего; что превращается во что и др.*

Работа над типовыми моделями предложения осуществляется с использованием соответствующих типовых фрагментов текста учебника истории. Предполагается работа над парадигматическими и синтагматическими связями. Работа над типовыми моделями предложений состоит из 4-х этапов. Этап I включает в себя знакомство с наиболее простыми типовыми моделями предложения; выделение в тексте типовой модели предложения; построение предложений по речевому образцу (*Египтянин является...(кем?)... Мамонт — это (кто?)... и т. п.*). Этап II — продолжение знакомства с типовыми моделями предложений в научно-учебных текстах по истории Древнего мира; введение новых типовых моделей предложений с учетом парадигматических и синтагматических отношений. Этап III — продолжение знакомства с типовыми моделями предложений с учетом синтагматики и валентности слов. Задачи этого этапа: 1) раскрыть значение терминов синтаксис, грамматическая

связь; 2) познакомить с грамматическими признаками словосочетаний; 3) сформировать умения устанавливать смысловую и грамматическую связь слов в словосочетании. Этап IV — использование типовых моделей предложений в тексте учебника истории.

Каждая из концепций преследует свои актуальные в лингвометодическом плане задачи, поэтому все они востребованы и полезны в практическом плане.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Анисина Н. В.* Методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста: автореф.... канд. пед. наук / СПбГПУ. СПб., 2002. 18 с.

² Фреймовые опоры: методическое пособие / Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова, О. А. Литвинко и др. М.: НИИ школьных технологий, 2007. С. 52–59.

³ *Вишнякова С. А.* 1) Обучение школьников-инофонов текстообразующим функциям предложения (к проблеме понимания содержания текста) // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного / под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С. 188–185; 2) Обучение чтению научного текста на иностранном языке. Учебное пособие по научному стилю речи. СПб.: Астерион, 2013. 162 с.

⁴ *Вишнякова С. А.* Моделирование научного текста в обучении иностранных учащихся: дис....д-ра пед. наук. СПб., 2000. С. 329.

⁵ *Маркова М. В.* Обучение пониманию содержания русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтничным составом учащихся: дис.... канд. пед. н. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 227 с.; *Маркова М. В., Вишнякова С. А.* Типология текстов в школьном учебнике естественнонаучного цикла и основные направления работы с ними // Русский язык — язык науки, культуры, коммуникации. М.: МГУ, 2014.

⁶ *Николаева С. Г.* 1) Типовые модели предложения и актуальность их применения в обучении школьников-инофонов // Матер. LXI филол. конф. Вып. 6. СПб.: СПбГУ, 2012. С. 142–146; 2) Типовые модели предложения и актуальность их применения в обучении школьников-инофонов // XLI Междунар. филол. конф., Санкт-Петербург, 2012 г.: Избр. тр. / Отв. ред. А. С. Асиновский, С. И. Богданов. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2012.

Vishniakova S. A.

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING OF A SCIENTIFIC TEXT IN FOREIGN LANGUAGE: METHODOICAL SEARCH AND PROSPECTS

The article deals with the problem of training foreign students in scientific text understanding in the light of different methods of teaching Russian as a foreign language: modeling the situation of the text; denotative text analysis; modeling of nuclear structural and semantic relationships of the text; analysis of typical fragments of the new school text; analysis of intratagmatic and paradigmatic relations and intra-standard models of the educational text.

Keywords: reading, concept, modeling, model fragments, typical models.

**Воскерчян Ольга Мануиловна
Бабакова Лариса Дмитриевна
Моренко Борис Николаевич**

Донской государственный технический университет, Россия

olgavoskerchyan@yandex.ru

СТУДЕНТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье освещаются вопросы мониторинга при лично-ориентированном подходе к процессу преподавания и обучения, отмечается важность учета учебных стилей студентов, их культурного уровня, роль преподавателя на разных этапах овладения языком студентами как потребителями образовательных услуг.

Ключевые слова: когнитивные стили, субъекты образовательного процесса, мониторинг.

В настоящее время проблема получения качественной и объективной информации педагогической деятельности чрезвычайно актуальна. Без специального мониторинга результатов работы преподавателей, учебы студентов, их успехов и трудностей в освоении предмета невозможно представить современную педагогическую деятельность. Наличие стандарта и программы обязывает преподавателей сопоставлять результаты обучения с требуемым на каждом этапе учебного процесса уровнем подготовки студентов. Одной из самых важных видов человеческой деятельности является потребность в объективной оценке результатов работы. Широкое использование тестовых форм контроля позволяет выявить количественные и качественные показатели уровня владения языком. Но всегда ли результаты тестирования отражают персональный прогресс студента? Как разрешить противоречие между объективностью тестового контроля и субъективно-личностным процессом усвоения изучаемого языка?

Мониторинг достижений обучаемых направлен на получение объективных данных о приобретенных знаниях, выявление положительных и отрицательных направлений в организации учебного процесса, определение причин повышения или снижения уровня достижений обучаемых для внесения корректив в организацию образовательного процесса. При этом следует помнить о том, что студент и преподаватель составляют субъектно-субъектную диаду взаимодействия в сфере педагогического общения. Именно на этой основе должен строиться педагогический процесс. Обе стороны коммуникационного взаимодействия должны быть в равной мере заинтересованы в его эффективности. В настоящее время развитие научной методической мысли в мире характеризуется как коммуникативно-когнитивная парадигма методики обучения иностранным языкам. Коммуникативно-когнитивная парадигма методики как науки исходит из того, что «субъект» является первичным по отношению к понятию «деятельность», а сама деятельность связана с процессами позна-

ния мира, в том числе новой языковой картины мира¹. Иностраннный студент, приезжающий на учёбу, имеет знания, носящие универсальный характер, и знания, относящиеся к национальной культуре. Получение новых знаний включается в когнитивную систему студентов.

Понимание личности студента занимает центральное место в мотивации. Зная, как адаптировать свой стиль работы с другими людьми, умея определять и согласовывать задачи, преподаватель может успешно управлять совместной деятельностью и мотивировать других. В связи с этим не только формирование, но и поддержание познавательной активности и мотивации является одной из важнейших проблем в обучении иностранным языкам и русскому языку в частности.

Подчеркнем, что преподавателю требуется высокий уровень психологической компетентности для получения данных о каждом студенте и учебной группе в целом. В отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков уделяется большое внимание учёту индивидуально-личностных особенностей обучаемых². Поэтому первым этапом педагогического мониторинга является диагностирующий срез, который носит констатирующий характер и направлен на установление исходных знаний иностранных студентов о стране пребывания, их когнитивных предпочтениях на момент начала учебного процесса.

Инструментами получения этой информации являются опросы, анкетирование. Для нас важно получить информацию об объеме «фоновых знаний» студентов-иностранцев о России, их ожиданиях. Как свидетельствуют опросы, студенты имеют фрагментарные знания о стране пребывания, мало знают о культуре страны. Мотивы их приезда на учебу в Россию также различны.

Практически все студенты готовы к тому, что изучение русского языка и обучение на русском языке будет представлять определённую трудность. Те из опрошенных, у кого родные или друзья учились в России, осведомлены о готовности преподавателей помогать студентам в первый год их жизни и учебы вдали от родины. Более половины респондентов уверены в положительном влиянии фактора языковой среды на овладение русским языком. Для выявления когнитивных предпочтений студентов нами использовались следующие методы: наблюдение, опрос, анкетирование.

Не менее важной педагогической проблемой преподавателя является сопоставление результатов контроля учебной деятельности студентов, их оценки своих достижений с психологическим портретом студента. Априори известно, что все студенты разные. Их отличия коренятся в этнических, культурных, религиозных, личностных различиях. В частности, серьезное влияние на стиль учебной деятельности оказывает культура страны, из которой прибыли студенты. Поэтому в педагогической деятельности при оценке успехов студентов следует учитывать их национально-культурные особенности и характер взаимоотношений.

Курс русского языка носит практическую направленность и изучается на первом этапе для выживания, а в целом — для овладения специальностью, поэтому студентам необходима постоянная тренировка, практика, активное использование изученного в жизни и учебе. Активное экспериментирование с усвоенным учебным материалом свойственно не всем типам учащихся. Поэтому, проводя мониторинг усвоения материала, целесообразно соотносить результаты работы студентов с их личностными характеристиками.

Используя открытые соционические тесты, определяющие когнитивные предпочтения, наблюдая за поведением студентов в процессе занятий и во внеаудиторное время, фиксируя характер вопросов, которые студенты задают при овладении учебным материалом, можно составить психологический портрет студента.

Типологические отличия студентов основаны на различиях в том, как они воспринимают и усваивают новые знания: через активное действие или через наблюдение, посредством чувственного восприятия или размышления и аналитической обработки информации.

Особенности личных стратегий учёбы целесообразно учитывать на всех этапах работы по обучению русскому языку студентов-иностранцев. Студенты «новаторского типа» в силу своей общительности и склонности к сотрудничеству лучше усваивают материал через практику общения, их убеждает полезность учебных заданий, если они соотносятся с опытом студентов в жизни и учёбе, им требуется время для осмысления и наблюдения. Студенты — «аналитики» любят учиться, высказывают суждения, дают оценки, подтвержденные фактами. Они терпеливы, отзывчивы, ценят эрудицию и интеллект. Охотно участвуют в дискуссиях. Им требуется время на наблюдение, осмысление, обобщение материала. Особенность мышления учащихся этого типа отражается в умении составлять схемы, таблицы. «Здравомыслящие» студенты склонны к экспериментированию, они готовы к решению возникающих проблем, активно участвуют в дискуссиях, могут быть прямолинейными, не терпят давления, полагаются на свой опыт. «Динамичный» тип студентов отличается живостью, хорошей интуицией. Они легко преодолевают трудности, могут рисковать. Они легко усваивают материал через практику, пропуская всё через жизненный и академический опыт, понимают скрытые возможности, обладают способностью к обобщению в процессе имитации материала. Знание и понимание типологических отличий студентов необходимо учитывать в организации учебного процесса, при оценке достижений студентов, в индивидуальных заданиях студентам.

В связи с изложенным выше отметим, что функция преподавателя должна меняться в зависимости от того, как возрастает самостоятельность студентов при овладении русским языком. На начальном этапе преподаватель — это эксперт и дирижер, потому что студенты, только

начинающие изучать новый для них язык, зависимы от действий преподавателя и его авторитета, на последующих стадиях обучения, углубляя интерес студентов к учебе, он выступает как инструктор, поддерживающий мотивацию учащихся. Вовлекая студентов в учебно-познавательный процесс, преподаватель создает условия для практического использования изученного материала в условиях максимально приближенных к реальной коммуникации. Учет этих факторов во многом предопределяет успех и эффективность педагогической деятельности. Умение преподавателя варьировать стиль поведения в зависимости от условий и задач учебного процесса, учёт индивидуально-личностных особенностей обучаемых положительно оценивается студентами, повышает их мотивацию к учебно-познавательной деятельности.

Мотивация учебной деятельности как показатель эффективности образовательной деятельности определяет готовность обучающихся к самостоятельному усвоению необходимых знаний и умений. Удовлетворенность различными направлениями образовательного процесса определяется содержательной и организационной сторонами этого процесса. Она является интегративной характеристикой его успешности. Проведенный анализ позволил выявить ценностные ориентации студентов и их удовлетворенность процессом обучения.

Для проведения исследования были составлены анкеты для изучения мотивации и степени удовлетворенности учебной и внеаудиторной деятельностью студентов. Исследование проводилось с целью получения данных об организации учебного процесса, степени удовлетворенности системой обучения, трудностях в изучении языка.

Опрос был проведен по следующим позициям:

- наличие трудностей при изучении языка,
- наиболее трудные моменты в изучении языка,
- оценка своих успехов в изучении языка в настоящем,
- оценка своих успехов в изучении языка в будущем.

Наиболее трудным аспектом изучения языка для респондентов (40–48%) является грамматика. Менее сложным оказалось общение (21–28%). 33–36% респондентов оценивают свои успехи в изучении языка как высокие. 61–76% студентов уверены в успешном изучении языка в будущем.

В следующий блок вопросов входит оценка студентами различных мероприятий на факультете, а также качества преподавания и качества учебных пособий. Большинство из числа опрошенных студентов высоко оценили качество преподавания языка. Одним из основных условий правильности предложений и рекомендаций по итогам мониторинга является корректность обработки и анализа информации, полученной по его результатам и представленной в разных формах наглядности.

В заключение подчеркнем, что проводимый нами мониторинг удовлетворенности образовательными услугами позволяет формировать

мотивацию студентов не только на результат, но и на процесс образования, что позволяет повысить эффективность обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Митрофанова О. Д.* Коммуникативно-когнитивная парадигма современной методики обучения иностранному (русскому) языку студентов и специалистов-нефилологов // Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Sofia: Heron Press, 2007; *Изаренков Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60

² *Воскерчян О. М., Бабакова Л. Д.* Практика межкультурной коммуникации в структуре процесса обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] [Ростов-на-Дону, 2012]. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-217929.html> (дата обращения: 27.11.2014); *Ливер Бетти Лу.* Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000; *Kolb D. A.* The Learning Style Inventory: Technical Manual, Boston, Ma.: McBer. 1976.

Voskerchyan O. M., Babakova L. D., Morenko B. N.

STUDENTS AND TEACHERS AS SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article highlights student-centered approach to teaching-learning process, pointing out the importance of taking into account students' learning styles, their cultural background, monitoring progress of the students, who should be treated as consumers of educational services.

Keywords: cognitive styles, subjects of the educational process, monitoring.

МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИКУМУ РУССКОЙ РЕЧИ СО СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА, НАЧИНАЮЩИМИ УЧЕБУ «С НУЛЯ»

Формирование и развитие у учащихся интереса к изучаемому языку и культуре являются необходимым условием эффективности обучения. Преподавание русского языка как иностранного студентам-филологам предполагает наличие у них различного рода мотивов. Настоящая статья посвящается анализу степени значимости мотивации студентов первого курса Жешувского университета, которые начали изучать русский язык с «нулевого» уровня.

Ключевые слова: мотивация, РКИ, практикум русской речи.

Мотивация считается одним из важнейших и сложнейших бессознательных психологических явлений, обуславливающих абсолютно все виды деятельности индивида. Она рассматривается как система факторов, вызывающих конкретное поведение человека. Психологи пытаются объяснить, почему индивид выбирает именно те действия, которые совершает, почему некоторые люди обладают более сильной мотивацией, чем другие. Оказывается, что мотивация — это не единое целое, а многофакторное явление.

Лингводидактическая мотивация имеет свои специфические особенности. «Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.), получение доступа к существующей на изучаемом языке информации, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка»¹. В 1972 году Р. Гарднер и В. Ламберт ввели понятия инструментальной и интегративной направленности мотивации в процессе обучения и изучения иностранных языков. Инструментальная мотивация — это потребность в знании и использовании иностранных языков для конкретных утилитарных, практических целей: смотреть фильмы, слушать музыку и читать на изучаемом языке, сдать экзамен, получить образование или документ, подтверждающий владение языком, путешествовать по разным странам или работать за границей. Интегративная мотивация — это желание и необходимость освоить второй язык на таком уровне, чтобы быть способным интегрироваться в общество, говорящее на этом языке, считать чужую культуру близкой, как будто родной. Интегративная мотивация является фактором помогающим индивиду общаться с носителями данного языка². Инструментальная мотивация является неизбежным компонентом интегративной мотивации, так как полное вхождение, погружение в новую культуру предполагает реальную практическую ценность.

Психолингвисты различают также внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя зависит от «окружающей среды (преподаватель, учебная группа, родители, окружение)»³, внутренняя, в свою очередь, обусловлена «уровнем заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка, личной значимостью информации о стране, культуре, традициях, истории страны изучаемого языка»⁴.

Обучение студентов-филологов иностранным языкам, в том числе русскому, предполагает обязательное наличие у них мотивации смешанного типа, т. е. инструментальной и интегративной, внешней и внутренней. Роль преподавателя заключается в том, чтобы студенческие мотивы возбуждать и укреплять⁵, так как среди факторов, влияющих на формирование мотивации, способы организации учебной деятельности, по мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина⁶, играют наибольшую роль.

В настоящей статье попробуем раскрыть мнение студентов первого курса русской филологии Жешувского университета (Польша) на тему их личной мотивации. Стоит подчеркнуть, что в Жешувском университете уже несколько лет нет групп продолжающих изучение русского языка, т. е. все группы (в этом учебном году 2 группы по 25 человек, одна группа — 26 человек) начинают учебу русского языка «с нуля». Похожая ситуация выступает в большинстве польских университетов. Интересным кажется, особенно сегодня во время довольно сложной политической ситуации в центральной и восточной частях Европы, что привело почти 150⁷ девятнадцатилетних девушек и мальчиков изучать русский язык «с нуля» на филологическом факультете.

Для преподавателей РКИ очень важно знать «мотивы изучения языка учащимися, пытаться стимулировать интерес к избранным сферам изучения языка, расширять круг интересов учащихся»⁸, поэтому мы попытались спросить студентов первого курса бакалавриата в Жешувском университете, почему они решили начать учебу именно русского языка, какие у них мотивы овладения этим языком, хотят ли они использовать русский язык в будущем.

Исследование показывает, что польские выпускники средних школ довольно хорошо знают и интересуются культурой и литературой Российской Федерации (53%), хотя получить доступ к русской культуре (27%), знают и любят российских спортсменов (21%), намереваются читать художественную литературу не на польском, но на русском языке (17%), слушать и понимать русские песни (9%), смотреть фильмы и видеоклипы (5%), общаться с другими народами, включая контакты по Интернету. Некоторые намереваются свободно путешествовать, собираются поехать в Россию, посетить Москву, Петербург, Сочи и другие города (4%). Среди респондентов есть и такие, которые хотели бы в будущем использовать русский язык в профессиональной работе. Почти одна треть студентов первого курса мечтает о том, чтобы работать в частной небольшой фирме

или крупной компании, предприятия и обслуживать на русском языке индивидуальных или корпоративных клиентов. Два респондента не знают, правда, кем будут работать в будущем, но их заинтересовал русский язык, потому что это язык *нашего ближайшего соседа*.

По мнению опрошенных студентов, факторы, влияющие на формирование мотивации, это, прежде всего:

- способы организации учебной деятельности;
- подход преподавателя русского языка;
- использование учителем некоторых жестов и положительных слов;
- попытка преподавателя познать студенческие нужды, планы;
- стиль общения учителя и учащихся;
- успехи и хорошие отметки;
- учебник и его содержание;
- содержание учебного материала.

Некоторые опрошенные добавляют и подчеркивают, что само по себе содержание обучения, учебная информация вне потребностей студентов-филологов не имеет для них значения, а следовательно, не побуждает их к учебной деятельности. И поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызвать у обучаемых положительный эмоциональный отклик, чтобы активизировать познавательные психические процессы. Студентам нравятся занятия, в которых они могут активно принимать участие. Их любимые формы работы — это в парах или в группах по три, четыре человека. Студенты первого курса ценят и уважают преподавателей, которые стараются свои занятия вести почти целиком на русском языке, давая одновременно множество простых примеров, комментариев и объяснений с использованием знакомых студентам слов и выражений.

Следующий фактор, который влияет на формирование положительной мотивации студентов, начинающих учебу русского языка «с нуля» — это использование на занятиях аутентичных, особенно мультимедийных, материалов, которые являются не только источником пополнения лексического запаса, но также источником национально-специфических фоновых знаний, т. е. «знаний, характерных для говорящих на данном языке, обеспечивающих речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка»⁹. Польские студенты с удовольствием относятся к работе с подлинным текстом на изучаемом языке, с аудио и видеоматериалами, так как они позволяют расширить и углубить объем страноведческих знаний о предметах и явлениях русской культуры, а также об общепринятых в России нормах поведения, об этикете, проясняют трудную проблему соотношения национально-специфического и универсально-общечеловеческого в менталитете польского и русского народов и культур. Приобретение знаний в этой области имеет и воспитательное значение, так как вызывает интерес к чужой

культуре и, что не менее важно, способствует преодолению негативных стереотипов, позволяет видеть в языке отражение национального характера народа, его симпатий и антипатий, сформировать у учащегося умение творчески пользоваться этой разнообразной информацией в межкультурном общении и взаимодействии. Опрошенные студенты сильно акцентируют свое стремление к умению общаться на русском языке, умение эффективно и эффектно вступать в диалог культур. Из сказанного выше следует, что современная методика преподавания русского как неродного языка не может не быть ориентированной на межкультурное взаимодействие.

Респонденты подчеркивают также, что интересные для них факты материальной и духовой культуры русского народа отражаются и закрепляются в языковых формах, с которыми легко встретиться в Интернете. Посещение сайтов Интернета — это ежедневная практика девятнадцатилетней молодежи, поэтому невозможно сейчас строить занятия по практикуму русской речи без использования этих ресурсов, поскольку они придают дидактическому процессу целесообразность и привлекательность. Новейшие технологии, использование блогов, YouTube, социальных сетей и т. п. вызывают интерес и мотивацию учащихся, особенно в возрасте около двадцати лет. Следовательно, учителя и методисты должны в своей работе делать упор на культурологическое и коммуникативно-страноведческое наполнение занятий, учебников и учебно-методических комплексов (УМК), поскольку они непосредственно влияют на уровень студенческой самореализации и самооценки, а положительные эмоции стимулируют естественную мотивацию и желание углублять и развивать знания, расширять речевые умения и формировать навыки. Необходимо в XXI веке использовать на занятиях новейшие технологии¹⁰, без которых сегодня трудно, а в некоторых случаях совсем невозможно, укреплять мотивацию студентов-филологов. Компьютерная грамотность преподавателей — это необходимость.

Наконец, стоит помнить о том, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью жизни современного человека, особенно в сфере обучения. Они никогда полностью не заменят учителей и преподавателей иностранных языков, но, в свою очередь, те дидакты, которые стремятся к тому, чтобы их занятия были насыщены аутентичными цифровыми материалами, те, которых характеризует информационно-коммуникационная компетентность в будущем заменят своих коллег, которые не хотят или не умеют работать с компьютером, мультимедийным проектором и не усиливают мотивацию учащихся самостоятельно углублять и расширять свои знания, используя ресурсы Интернета, мобильные бесплатные программы для мобильных устройств (компьютеров, телефонов, смартфонов, планшетных компьютеров и т. д.).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. С. 148.

² Richards J. C., Platt J., Platt H. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Longman, Singapore, 1993. P. 238.

³ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Указ. соч. С. 148.

⁴ Там же.

⁵ Mierzwa M. The role of motivation in SLA // L. Pavlovska, G. Ziętała, (eds.), Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zeszyt nr 68/2011. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3. Część III. Metodyka nauczania języków obcych, Wydawnictwo UR, Rzeszów, 2011. S. 98–105; Szatek M. Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce, WAGROS, Poznań, 2004. S. 68–78.

⁶ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Указ. соч. С. 148.

⁷ Столько же было кандидатов, желающих поступить в Жешувский университет в 2014 году. В конце концов приняли всего 76 человек.

⁸ Акишина А. А., Каган О. Е. Учмися учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2008. С. 175.

⁹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Указ. соч. С. 340.

¹⁰ Krajka J. The language teacher in the digital age — towards a systematic approach to digital teacher development. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012.

Woś M.

FORMING MOTIVATION OF THE FIRST-YEAR STUDENTS STARTING LEARNING RFL AT THE UNIVERSITY LEVEL

Motivation is perceived in the article as one of the most essential determinants of human success, fundamental for both teachers in order to do their job effectively and for the students to regard education important and beneficial for their future. Certain motives are necessary to be present, for they are main forces governing students' studies. The article describes the opinions of first-year students of Russian Philology at the University of Rzeszow (Poland) on their own motivation.

Keywords: motivation, Russian as a foreign language, elementary level.

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье кратко описана история методики преподавания русского языка как неродного. Указаны некоторые факторы, отрицательно повлиявшие на результаты обучения языку, традиции и их последствия. Отмечено отсутствие фундаментальных исследований, посвященных истории методики преподавания русского языка в постсоветском пространстве. Рассматривается переход методической науки к новым условиям в конце XIX века с перечислением перспективных направлений, требующих пристального внимания, изучения, обобщения и внедрения в практику обучения русскому языку.

Ключевые слова: традиции методики, коммуникативная компетенция, компетентный подход, формирование языковой личности.

Язык можно сравнить с окном, через которое человек смотрит на мир. Освоение еще одного языка дает нам возможность созерцать этот мир уже через два окна. Но не надо забывать и о том, что русский язык, в отличие от многих языков, напоминает огромное окно с большими возможностями, в которое видны самые яркие краски и подробности окружающего нас мира. Ведь на русском языке сегодня создается, фиксируется, хранится и распространяется самая передовая информация. Возможности отдельных языков в этом плане могут оказаться весьма ограниченными. Выбор русского языка, отличающегося универсальностью в странах СНГ, избавляет людей от необходимости изучать большое количество языков для общения с носителями разных языков. Эти показатели обеспечивают интерес к русскому языку среди молодежи, стремление людей к его изучению.

На современном этапе развития общества главной задачей методической науки является воспитание личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях. Чтобы воспитать такую личность, необходимо сформировать коммуникативную компетенцию, состоящую из речевой, лингвистической и социолингвистической компетенций, что обеспечит в конечном итоге **уровень языковой личности**.

В результате преобразований, происходящих в обществе, процесс обучения русскому языку сегодня может развиваться с учетом потребностей людей и приобрести более ощутимую практическую и коммуникативную направленность. Подготовка человека к общению на изучаемом языке сегодня приравнивается к подготовке к межкультурному диалогу. Соответственно, методика обучения русскому языку стремится опера-

тивно реагировать на это обстоятельство и вырабатывать пути оптимального решения возникающих проблем

Процесс обучения русскому языку в наших условиях имеет своеобразную историю. С начала XX века этот процесс протекал по различным сценариям. В частности, значительной проблемой процесса обучения русскому языку являлось отсутствие риторики и красноречия, которые ранее велись параллельно с уроками по изучению теории языка. Такой подход к изучению языка и его преподавания был обусловлен отменой в российской школе уроков риторики еще в конце XIX века. Хотя, начиная с античных времен, обучение языкам велось и ведется в двух направлениях — формирование навыков красноречия и изучение грамматического строя языка.

В 20-е годы XX века методика обучения русскому языку как неродному в национальной школе сложилась на основе копирования программ по русскому языку как родному. Это было обусловлено отсутствием доступа к другим аналогичным программам, невозможностью (нежеланием) учитывать опыт других стран. Несколько упрощенный вариант данной программы объявлялся программой обучения русскому языку как неродному. Такой подход привел к появлению ощутимой разницы в подходах к процессу обучения языкам у нас и в других странах. Это отразилось и в практике обучения языкам — долгое время процесс обучения языкам повторял основные положения процесса обучения родному языку. Об этом свидетельствовали и конечные результаты обучения языкам — многие выпускники, владея суммой теоретических знаний о языке, оказывались беспомощными в общении на нем. Авторы школьных программ и учебников считали, что учащиеся должны осветить теорию языка. В результате в сознании людей, учителей языка сложилось превратное представление о процессе преподавания русского языка — преподавать нужно теорию языка, его грамматический строй. На уроках дети говорили, в основном, **о языке**, а не **на языке**. Многие люди до сих пор считают, что изучение языка есть не что иное, как изучение его грамматики.

Такое положение сохранилось почти до конца XX века, а некоторые специалисты до сих пор не избавились от этого представления.

Русский язык был объявлен вторым родным языком, делопроизводство велось исключительно на русском. Это привело к тому, что отдельные люди считали русский язык государственным языком союза. При этом освоение программного материала по русскому языку не всегда обеспечивало навыки общения.

Результаты опроса, проведенного с целью выяснить, как люди стали носителями русского языка, могут удивить. Основными причинами овладения языком были названы:

- влияние русскоязычной среды по месту жительства;
- родители, говорящие на русском языке;
- воспитание в русских группах детского сада;
- служба в армии (для мужчин) и др. весьма далекие от школы.

Только незначительная часть опрошенных носителей языка назвала основной причиной уроки в школе, с благодарностью вспоминая фамилии и имена своих бывших наставников.

Сегодня люди уже сами ставят конкретные требования перед теми, кто будет обучать их русскому языку. Посетители различных курсов заранее просят, чтобы их учили **общению** на русском языке, а **не грамматике**, как это делалось в школе. Изучить русский язык хотят представители различных возрастных категорий — и молодые люди, и взрослые. Цели изучения русского языка конкретные: получить образование на русском языке, выехать на работу в разные регионы России, вести свой бизнес на уровне совместных предприятий. Конечно, для того чтобы они могли проявить свои личностные качества, реализовать себя в новых условиях, их нужно учить также умению ориентироваться в реалиях русской культуры, толерантности во взаимоотношениях, уважительному отношению к другим традициям и обычаям.

Необходимо отметить, что все еще нет фундаментальных исследований, посвященных изучению истории методики преподавания русского языка в постсоветском пространстве. Условно периоды развития методики обучения русскому языку можно разделить на следующие этапы:

1. Период с середины XIX века до 1917 года. В этот период русскому языку обучали детей в русских гимназиях и реальных учебных заведениях. Русский язык при таком обучении был доступен лишь избранной части населения.

2. Советский период развития методики. Для данного периода характерны излишняя теоретизация процесса обучения и применение в основном грамматико-переводного метода обучения. По этой причине результаты обучения русскому языку в условиях школы, несмотря на значительное количество недельной нагрузки, были весьма скромными. Значительная часть населения в тот период владела русским языком. Но необходимо отметить, что это не только заслуга школьного курса преподавания русского языка. Овладению русским языком способствовали такие факторы, как влияние русскоязычной среды, средства массовой информации, ведение делопроизводства и документации на русском языке и др. Следует отметить, что именно в этот период сформировалась и весьма плодотворно начала развиваться методика преподавания русского языка иностранцам.

3. Период развития методической мысли в конце XX. Этот период отличается наличием не только психолого-педагогических основ методической науки, но и появлением в языкознании антропоцентрического полюса, являющихся базой для дальнейшего развития методики обучения русскому языку. Сложилась благоприятная атмосфера в процессе обучения русскому языку, что связано с повышением практического интереса населения к русскому языку. Более того, такой интерес сопровождался

конкретизацией запросов — люди хотели, чтобы их практически научили общаться на русском языке.

Конечно же, в конце XX века в методике начались масштабные изменения. Люди поняли, что наличие дипломов, полученных по результатам изучения языков, не может компенсировать отсутствие навыков общения. В настоящее время перспективными направлениями развития методики обучения русскому языку являются: внедрение принципа коммуникативной направленности, инновационных технологий, личностно ориентированного подхода. Особо следует отметить значение гуманизации учебного процесса и демократизации взаимоотношений субъектов данного процесса.

Одним из перспективных направлений развития коммуникативной методики обучения русскому языку является также **текстоцентризм**. В программы по обучению языку стали органично вводить компонент, направленный на формирование у школьников умений не только текстоприятия, работы с текстом, но и навыков текстообразования. Самым значительным достижением методической науки можно назвать разработку технологий определения уровня сформированности коммуникативной компетентности. Такой подход к делу позволяет определить объем знаний, умений и навыков учащихся по уровням обучения, дает возможность описать уровни коммуникативной компетенции а основе конкретных и измеримых результатов. Это создает базу для объективной оценки и сертификации выпускников учебных заведений различных типов.

Инновации в сфере обучения русскому языку связаны с внесением изменений не только в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления, но и в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса. Определение оптимальных путей внедрения в процесс обучения инновационных технологий, целенаправленное внедрение перспективных идей и разработок является одной из актуальных проблем современной методики.

Оптимизация процесса обучения русскому языку в определенной степени зависит от изучения накопленного опыта в области обучения разным иностранным языкам, интеграции усилий ученых-методистов разных стран.

Методическая наука в настоящее время совершенствуется сообразно тем изменениям, которые происходят во всех сферах общества. Соответственно, процесс обучения русскому языку как неродному развивается в качестве социального заказа общества, ибо оно заинтересовано в формировании гармонично развитого поколения, владеющего в совершенстве не только родным, но и другими языками.

Что касается истории методики обучения русскому языку как неродному, то этот вопрос ждет своего исследования, осмысления и систематизации.

Gabdulhakov F. A., Gabdulhakova R. F.

**TRADITIONS AND INNOVATIONS
IN METHODOLOGY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING**

The article briefly describes the history of Russian as a second language teaching methodology, giving some factors that influence the results of language learning process and analyzing the consequences of these factors. The paper brings up the issue of the lack of fundamental research on the history of methodology of teaching Russian in the post-Soviet area. An in-depth study of the transition of methodical science to new conditions at the end of the 19th century is provided along with a list of promising fields that require special attention, study, synthesis and implementation into the practice of teaching Russian.

Keywords: traditions of the methodology, communicative competency, competency building approach, development of a linguistic personality.

Гаврилина Маргарита Анатольевна

Латвийский университет, Латвия

gavril@inbox.lv

Филина Оксана Леонидовна

Балтийская международная академия, Латвия

oksanafilina@gmail.com

СКВОЗНЫЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ЛАТВИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (РОДНОГО) И ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена использованию сквозных культурологических тем в процессе разработки учебников русского языка и литературы в условиях диаспоры. Опыт, на который опираются авторы статьи, накоплен в процессе многолетней апробации учебников в условиях реального учебного процесса. По мнению авторов, использование в процессе освоения русского языка и литературы сквозных культурологических тем позволяет: формировать у учащихся представление о языке и литературном произведении как составной части культуры народа, соединять в школьных курсах русского языка и литературы понятия «язык — культура — личность»; расширять культурологический кругозор учащихся диаспоры, совершенствовать их культурологические умения в области как внутрикультурного (диалога с фактами и ценностями русской культуры), так и межкультурного диалога (с фактами и ценностями культур других народов).

Ключевые слова: сквозные культурологические темы, интеграция русского языка и литературы, культурологический кругозор, внутрикультурный диалог, межкультурный диалог.

Авторами статьи разработаны латвийские учебники и учебные пособия по русскому языку и литературе для русскоязычных учащихся школ национальных меньшинств, которые в настоящее время успешно используются в учебном процессе.

Необходимость разработки данных учебников была вызвана тем, что освоение родного языка и литературы учащимися диаспоры имеет свои особенности, которые обусловлены целым рядом факторов. Данные факторы, а также — проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся школ национальных меньшинств Латвии в процессе изучения русского языка и литературы, пути их решения, проанализированы и описаны авторами в целом ряде научных статей¹.

Одним из основных направлений, которым отдается предпочтение в процессе освоения родного языка и литературы в диаспоре, является, с нашей точки зрения, развитие у школьников культурологических знаний и умений. О необходимости совершенствования у учащихся основной школы данных знаний и умений на уроках родного языка и литературы, а также о системности в данной работе авторы статьи уже рассказывали в ряде публикаций².

Цель данной статьи — познакомить читателей с опытом использования сквозных культурологических тем в процессе разработки учебников русского языка и литературы в условиях диаспоры.

Опыт, на который опираются авторы статьи, накоплен в процессе многолетней апробации учебников в условиях реального учебного процесса.

При формулировке культурологических тем, «пронизывающих» материал учебников, мы исходили из следующих «необходимостей»:

- сопряжение в учебниках русского языка и литературы ценностных доминант русской культуры, отражающих важнейшие для неё «формы видения и осмысления определенных сторон мира»³, которое реализуется в отборе слов-концептов и литературных текстов, в содержании их анализа, в методике включения в опыт ученика;

- формирование у учащихся отношения к языку и литературе как к системам, в которых воплощены культурные ценности народа, как к особым способам самопознания и самовыражения человека; иначе говоря, понимание учеником того, что литературный текст (как, впрочем, и слово-концепт), «словно собирающая линза, фокусирует в себе культурную информацию, накопленную в прошедших веках»⁴;

- совершенствование социокультурной компетенции учащихся диалоговым способом, формирование представления о картине мира народа(ов) в аспекте культурно-речевой коммуникации⁵, т. е. коммуникации, нацеленной на «диалог» ученика как языковой личности с культурой русского народа (внутрикультурный диалог) и других народов (межкультурный диалог);

- взаимосвязь объективных ценностей культуры и ценностных ориентаций личности: учебный материал, который осваивают школьники, обращен к их личностному ценностному опыту и проблемам, которые их волнуют, таким образом, устанавливается связь культурологической проблематики с ценностно-смысловой сферой учащихся, их жизненными ценностями, интересами (другими словами, у учащихся формируется личностное отношение к знанию, которое превращается, по образному выражению А. Н. Леонтьева, в «орган человеческой индивидуальности»).

Назовём сквозные культурологические темы, включённые в учебники русского языка и литературы для 4–9 классов.

4 класс: культурологическая тема «Язык и литература — составные части культуры народа».

В учебнике русского языка данная тема разворачивается в следующих направлениях: русский язык — язык русского народа; происхождение русских имен, фамилий, топонимов; когнитивная картина мира, выраженная в русских словах, именующих реалии окружающего мира.

В учебнике литературы реализуется переход от литературного чтения к литературе как к искусству слова. Внимание учеников акцентируется на проблематике, наиболее существенной для знакомства с русской культурой: фольклор как основа литературы; отношение русских людей к семье, дому, родине и природе; русский человек и его ценностный мир.

5 класс: культурологическая тема «Традиционные ценности, нормы, обычаи как «ядро» русской культуры».

На уроках русского языка в центре внимания учащихся — слово как архетип культуры народа, семантическая структура слова, в которой со-

держится «богатейшая информация о системе ценностей <...> народа, начиная с витальных и кончая общественно-социальными и культурологическими»⁶. Школьники учатся анализировать слово (отдельно взятое и в тексте), словарный состав языка, с целью «вычитать» из него информацию о системе ценностей русского народа (этнографических и духовных), его истории и культурных связях с другими народами.

В учебнике литературы основное внимание уделяется текстам календарной и обрядовой поэзии, различных жанров фольклора (основное место среди которых занимает сказка). Учебный материал структурируется в соответствии с ходом народного календаря, который воспринимается как отражение народного мировоззрения. Знакомясь со старинными обычаями, отраженными в литературных произведениях, пятиклассники получают возможность «примерить» их к собственному опыту, задуматься над ролью традиций в современной жизни. В результате учащиеся начинают воспринимать литературное произведение как средство диалога между поколениями.

6 класс: культурологическая тема «Мир в образах».

В учебнике русского языка эта тема реализуется в направлении — мир в словах-«образах». Материал учебника насыщен художественными текстами-пейзажными зарисовками, содержащими русскую образную лексику и модели речевого поведения, которые приняты в русской культурно-речевой традиции при характеристике окружающего мира.

Ведущая культурологическая тема учебника литературы — художественный мир литературного произведения. Учащиеся «открывают» славянскую и античную мифологию, которая становится для них вторым (наряду с фольклором) истоком художественного творчества. Литературный материал, помещенный в учебник, знакомит шестиклассников с представлениями русского и других народов об устройстве мироздания, месте человека в мире. Таким образом, школьники учатся строить диалог с культурой на материале диалога русской и античной литератур.

Ведущей темой учебника русского языка для 7-го класса является «Человек: его внешность и внутренний мир», которая обеспечивается текстами-портретами, а также работой с концептами имён эмоций. Так, семиклассники в результате анализа культурологического материала, создают лингвокультурологические портреты слов «радость», «красота», «счастье» и др., лингвокультурологические эссе на различные темы (например, на тему «О чём поведало слово «счастье»).

В центре внимания учебника литературы 7-го класса — изучение духовной литературы как мощного истока художественного творчества. Анализируя произведения древнерусских авторов и литературные тексты нового времени, насыщенные духовной проблематикой, ребята получают возможность сравнить особенности поведения людей в различные культурно-исторические эпохи.

8 класс: культурологическая тема «Человек мыслящий, чувствующий, общающийся».

Стержневыми в учебнике русского языка являются тексты и задания, направленные на развитие у восьмиклассников культуры общения (человек общающийся: диалогические умения). Школьники осваивают модели речевого поведения в разных ситуациях общения. Кроме того, они получают представление о специфичном в культуре речевого и неречевого поведения других народов, учатся участвовать в межкультурном диалоге, занимая позицию представителя русской или другой культуры.

В центре внимания учебника литературы — диалог читателя с текстом литературного произведения и его автором. На литературном материале просветительской и романтической культур восьмиклассники узнают о влиянии художественного произведения на духовный и эмоциональный мир читателя.

9 класс: культурологическая тема «Человек в мире и мир в человеке».

Ключевая тема учебника русского языка — «Речевая личность», в ходе работы с текстами и заданиями которой у ребят развиваются монологические умения (культура монолога) и умения в области межличностного диалога. Обсуждаемыми на уроках языка являются не только интеллектуальные, но и нравственные проблемы (например, понятия добра и зла, включённые в личный опыт ребят и опыт народа).

В центре внимания учебника по литературе — искусство как способ осуществления диалога между людьми, культурами, эпохами. Внимание учащихся сосредоточивается на общечеловеческих ценностях в литературе и искусстве разных народов. Школьники, читая и анализируя классические и современные литературные произведения, обогащают личностное восприятие общечеловеческих духовных проблем, осознают значение культурного наследия для развития личности и культуры в целом.

При формулировке сквозных культурологических тем и их реализации на страницах учебников мы постарались учесть систему роста и принцип постепенного усложнения лингвокультурологической деятельности учащихся от класса к классу. Названные сквозные темы являются доминантами в каждом классе, однако, с одной стороны, подготовка к их освоению осуществляется постепенно, а с другой — из года в год приращивается новая информация.

Включение учащимися культурологической информации в собственный опыт осуществляется с помощью заданий, с которыми ребята встречаются в учебниках (часто они помещены в рубрики «Заглянем в историю», «Страницы истории», «Для любознательных», «Перекрёсток культур!» и др.). Поскольку рамки статьи не позволяют описать подробно виды заданий, методы и приёмы работы, назовёт те из них,

которые, как показывает практика, наиболее эффективны и активно используются в учебном процессе.

- Создание ребятами текстов культурологического характера (лингвокультурологических этюдов, эссе и др.) в результате анализа информации, включённой в материал учебников и/или найденной в ходе совместной исследовательской деятельности.
- Обобщение школьниками культурологической информации в специальном разделе «личных учебников».
- Составление культурологических комментариев к литературным произведениям.

Как показывает практика (а именно: анализ создаваемых учащимися текстов культурологического характера, материалов «личных учебников» ребят, результаты наблюдений учителей русского языка и литературы и др.), использование в процессе освоения русского языка и литературы сквозных культурологических тем позволяет:

- формировать у учащихся представление о языке и литературном произведении как составной части культуры народа, в которой хранятся исторический опыт народа, ценностные представления, особенности восприятия мира;
- соединять в школьных курсах русского языка и литературы понятия «язык – культура – личность»;
- расширять культурологический кругозор учащихся диаспоры, совершенствовать их культурологические умения в области как внутрикультурного (диалога с фактами и ценностями русской культуры), так и межкультурного диалога (с фактами и ценностями культур других народов).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гаврилина М. А. Орфографическая грамотность младших школьников в родном языке в условиях билингвального образования // Русский язык за рубежом. № 6. Москва, 2009. С. 51–56; Гаврилина М., Филина О. 1) К вопросу о создании учебников русского языка и литературы в диаспоре / Problems of education in the 21 Century. Volume 18, 2009. Education: General Issues. Scietic Methodical Center “Scientia Educologica”, Lithuania. P. 167–177; 2) Развитие общеучебных умений латвийских учащихся в процессе освоения ими русского (родного) языка и литературы / Русский язык за рубежом. № 3. М., 2013. С. 26–32.

² Гаврилина М. 1) Изучение русского (родного) языка в диаспоре: основные направления. Русский язык в 8–9 классах. Кн. для учителя. Rīga. 2002; 2) Русский язык в 4–5 классах. Кн. для учителя. Rīga. 2004; 3) Создание учащимися «личных учебников» в процессе освоения русского (родного) языка (из опыта работы школ Латвии) // Jezyk, kultura, nauczanie i wychowanie. Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. 2004. P. 309–315; Гаврилина М., Филина О. Возможности использования культурологических текстов для развития этнической идентичности учащихся // Teorija un prakse skolotāju izglītībā II. I daļa. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga. 2004. P. 578–587; Филина О. Культурологический подход к преподаванию литературы в основной школе диаспоры [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 05.03.2015).

³ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 351.

⁴ Доманский В. А. Культурологический подход к изучению литературы // Вестн. Томского гос. ун-та. 1998. Т. 266. С. 38.

⁵ Мишатина Н. Л. Как сердцу высказать себя? Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 классы). СПб., 2002. С. 12.

⁶ Вендина Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования. М., 1998. С. 6.

Gavrilina M. A., Filina O. L.

CULTUROLOGICAL THEMES IN THE PROCESS OF STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN NATIONAL MINORITIES SCHOOLS OF LATVIA

The article deals with the culturological themes, which are used in the educational process of teaching Russian language and literature in minority secondary school in Latvia. Most attention is paid to the content of the culturological themes, its role in the development of students' culturological competence. The authors analyze the linguistic and methodical foundations of the Russian language and literature courses, which have been worked out for minority schools in Latvia.

Keywords: culturological themes, culturological competence, integration of language and literature, cross-cultural dialogue, dialogue of cultures.

ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИОННЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ (ИК) РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В сообщении рассматриваются проблемы обучения мексиканских студентов интонационным конструкциям в процессе освоения фонетики русского языка как иностранного. Дается анализ ошибок и способы их устранения на основе сопоставления русского и испанского языков.

Ключевые слова: интонационные конструкции, ритмика, движение, тон, предцентр, постцентр.

Известно, что правильное употребление **интонационных конструкций** — очень важная составляющая владения иностранным языком. Правильное употребление обеспечивает понимание речи носителями языка, неправильное — ведет к возникновению различного рода коммуникативных трудностей, вплоть до полного непонимания.

В этом сообщении приводится опыт работы над интонацией предложения как одного из важнейших средств коммуникации. При работе над интонацией студенты знакомятся с ИК и усваивают различные смысловые возможности, которые проявляются во взаимодействии с лексическим и грамматическим составом предложения и его смысловыми связями в контексте.

При помощи интонации говорящий выражает свои чувства, пожелания, волеизъявление и т. п.

Интонация выполняет следующие коммуникативные **функции**:

- различие типов предложений (вопрос, утверждение, просьба, приказ, положительная или отрицательная оценка);
- выражение отношения к слушателю;
- выделение слов, которые несут главную идею;
- членение потока речи на отдельные отрезки — синтагмы, имеющие кроме синтаксического значения также эмоциональное.

Обычно под интонацией понимают целый ряд средств организации звучащей речи. Это, прежде всего, методика, динамика звучания отдельных слов, темп и тембр речи, громкость и паузы. Все они существуют в своей совокупности и единстве. Таким образом, в целом интонация относится к суперсегментным элементам, имеющим отношение или к целому предложению, или к его отрезкам — синтагмам.

Основными средствами русского языка, участвующими в выражении смысла высказывания, является тип ИК, синтагматическое чле-

нение, и, чаще всего, место интонационного центра и методические характеристики. В частности, материалы анализа сопоставительного восприятия интонации носителей испанского и русского языков показывают, что опорным фонетическим средством для первых является ритмика. Что же касается вторых, то опорным средством оказались мелодика и движения тона¹.

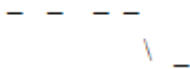
Освоение интонации русского языка представляет для испаноязычных студентов большие сложности, поэтому важно научить их правильному интонационному оформлению высказывания. Для этого мы используем пять типов ИК (носитель русского языка использует семь типов ИК в повседневной жизни).

Наша работа идет поэтапно. Сначала объясняем и даём разные типы русских ИК и примеры их наиболее частого использования. Потом постепенно добавляем различные реализации ИК, которые служат средством для выражения добавочных смысловых и эмоциональных оттенков².

Как уже было сказано, на начальном этапе в нашем центре отрабатываются пять типов ИК. Даются упражнения, где каждый тип ИК имеет свой **интонационный центр** (ИЦ), т. е. слог, на который падает основное синтагматное или фразовое ударение. На этом слоге мелодия предложения или понижается или повышается. В некоторых случаях может произойти и довольно сложное комбинированное движение мелодии от понижения к повышению и наоборот. Кроме того, как правило, выделяются так называемая **предцентровая** часть, произносимая обычно на среднем тоне говорящего, и **постцентровая** часть, которая, в зависимости от ситуации, может произноситься или с постепенно нисходящей мелодией, или наоборот, на более высоком тоне, чем предцентровая часть.

В качестве примера даём предложение с нейтральной интонацией ИК-1, которое используется при выражении завершенности мысли в повествовательном предложении³:

Антон идёт в гости.



В этой конструкции, слог *-го-* произносится с нисходящей мелодией.

Самая широкоупотребительная конструкция — это ИК-2, которая используется в предложениях с вопросительным словом:

Куда́ идёт Антон?



Здесь интонационный центр на ударном гласном первого слова, движение тона ровное или нисходящее, а само словесное ударение усилено. Так оформляются вопросы с вопросительным словом.

При выражении вопроса без вопросительного слова употребляется ИК-3:

Антóн идёт в гости?

- / - - - -

Интонационный центр на том же слове, что и в ИК-1, но в данном случае тон резко повышается, что характерно для оформления общего вопроса.

В неполном вопросительном предложении с сопоставительным союзом *a* употребляется ИК-4, которая не представляет трудности для наших студентов, так как она совпадает с подобной интонацией в испанском языке:

Мы идём в гости. А Антóн?

- - /

Как мы видим, интонационный центр на ударном слоге первого слова в предцентральной части, тон довольно высокий, на гласном центре он понижается, а затем повышается. Этот тип интонации свойствен переспросу, побуждению, незаконченному повествованию.

ИК-5 употребляется в оценочных предложениях для выражения восхищения, недовольства, возмущения, нетерпения, досады:

Кáк хорошо!

/ - -
/

В отличие от других, в этой конструкции имеются два центра: на первом тон повышается, а на гласном второго центра — понижается.

На опыте нашей работы рассмотрим, какие интонационные средства русского языка представляют наибольшие трудности для мексиканских учащихся.

Важным для выражения смысловых различий является движение тона на гласном центре, а также соотношение уровней тона в предцентральной и постцентральной частях. В произношении мексиканских студентов наблюдаются ошибки, связанные с неверным движением тона. Например, в ИК-3 вопрос выражается только с помощью интонации. При этом тон голоса резко повышается на ударном слоге слова, который заключает в себе вопрос, а на заурядных слогах тон голоса понижается. В испанском языке в предложениях этого типа интонация восходящая. По аналогии с испанской интонацией в русских общих вопросах студенты часто повышают тон голоса к концу фразы, и предложение звучит неправильно.

По этой причине важное место занимает работа над смысловой стороной речи. Сравнивается произношение ИК-1 и ИК-3 с одним и тем

же лексико-грамматическим составом, отличающимся только интонацией. Даются упражнения на противопоставление ИК-1 и ИК-3:

Антон идёт в гости. (ИК-1)

Антон идёт в гости? (ИК-3)

Следует указать на слитность слов в предложении и на передвижение интонационного центра. Мы предлагаем различного типа упражнения на отработку этих ошибок. Работа над передвижением интонационного центра объединяется с отработкой по тренировке слитности произношения, например:

³ Урок? ³ Урок сегодня? ³ Урок сегодня?

³ Урок сегодня в лаборатории?

Важно обратить внимание на различное соотношение движения тона в предцентре, центре и постцентре.

Отсутствие понижения тона на постцентральной части в ИК-2 затрудняет различие ИК-2 и ИК-5, что приводит к ошибкам у студентов, например:

Как он плавает? (ИК-2)

Как он плавает! (ИК-5)

При работе над ИК-1 необходимо следить за падением тона на интонационном центре и дальнейшем падении его на заурядной части. С этой целью мы используем упражнения на постепенное расширение предурядной и заурядной части, синтагмы:

Москва.

О Москве.

Интересный рассказ о Москве.

Мексиканские студенты читали интересный рассказ о Москве.

В нашем центре были разработаны дидактические материалы по фонетике, в которых используются следующие типы работ:

- 1) фонетические диктанты;
- 2) слушание и повторение предложений с различными типами ИК;
- 3) вопросно-ответный вид работы как форма проверки.

Наша практика показывает, что обучение и преподавание интонации требует слишком много времени и должно вестись на различных уровнях. При этом необходимо учитывать специфику ошибок в произношении фонетической системы, уметь прогнозировать возникновение этих ошибок, что даёт возможность исправлять их вовремя и правильно.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Иевлева З. Н.* Вводные уроки для говорящих на испанском языке. М.: Русский язык, 1985. 281 с.

² Колосницына Г. В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте. М.: Русский язык, 2003. 96 с.

³ Брызгунова Е. А. Звуки и интонации русской речи. М.: Русский язык, 1977. 281 с.

Gasparyan L.

PARTICULARITIES IN ACQUIRING INTONATIONAL CONSTRUCTIONS (IC) IN RFL

The author observes communication problems of Mexican students in Russian Intonational Constructions in the process of acquiring the phonetics of Russian as a foreign language and gives the analysis of mistakes and possible ways to eliminate them, based on the comparison of Russian and Spanish languages.

Keywords: intonational constructions, rhythm, tone, pre-center, post-center.

СЛОВО *РУССКИЙ* НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В Беларуси два государственных языка — белорусский и русский. В белорусских вузах получают специальность учащиеся из разных стран мира; язык обучения в большинстве случаев — русский. Этноним и его дериваты — это слова, которые важны и для носителей национального языка, и для всех тех, кто изучает этот язык в качестве иностранного. Изучение синтагматики и парадигматики слова *русский* в сопоставлении с другими словами-этнонимами делают занятие особенно интересным, когда в группах занимаются студенты разных национальностей.

Ключевые слова: лингвокультура, концепт, методика преподавания, национальные ценности, этноним.

Этноним и его дериваты — это слова, которые важны и для носителей национального языка, и для всех тех, кто изучает этот язык в качестве иностранного. Изучая язык, мы постигаем культуру страны изучаемого языка; для нас важны семантические ориентиры в новом культурном пространстве.

В Беларуси два государственных языка — белорусский и русский. В белорусских вузах получают специальность учащиеся из разных стран мира; язык обучения в большинстве случаев — русский. В БГУ занимаются студенты, магистранты, аспиранты и стажеры из Австрии, Германии, Китая, Польши, Туркменистана, Турции, Чехии, Южной Кореи, Японии и других стран; по программе Erasmus Mundus занимаются студенты из Греции, Италии, Словакии. Знание прототипов и стереотипов культуры всегда важно для педагогического общения, которое протекает особенно интересно, когда в одной группе занимаются студенты из разных стран.

Обращение к денотату *мир* позволяет нам обозначить экстенциональное поле *русского* максимально широко. Каким является *русский мир* для носителей русского языка и для тех, кто только начинает изучать этот язык? Конфигурация этого семантического поля, конечно, изменчива; об этом можно узнать, изучая возможности реализации валентностей данного прилагательного, семантические оппозиции в различных контекстах. Обращаясь к опыту вторичной языковой личности и сравнивая его с опытом носителя русского языка, мы можем узнать, насколько совместимы языковые картины мира и как следует изучать язык, чтобы в результате прийти к пониманию в одном большом мире, где соседствуют, взаимодействуют многие языки и культуры.

Работая с прилагательным *русский*, учащиеся сразу обращают внимание на то, что иногда бывает сложно разделить способы употребления

слов *русский* и *российский*; свои особенности имеет употребление выражения *наш русский*.

Русский — российский. Сферы употребления названных прилагательных в одних случаях четко разделены, а в других случаях частично накладываются одно на другое. Особенно заметны были такие наложения в языке СМИ 1990-х годов¹. Такие наложения отмечены в толковых словарях русского языка. В учебной практике иностранные студенты-филологи наиболее часто обращаются к «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой², где *русский* определяется как *относящийся к русскому народу, к его языку, национальному характеру, образу жизни, культуре, а также к России, ее территории, внутреннему устройству, истории, такой, как у русских, как в России*; даны примеры: *русский язык, русская философская мысль, русский богатырский эпос, русское деревянное зодчество, русские народные песни, русский романс, русское гостеприимство, русская кухня, русский национальный костюм, русская тройка, русская зима, русская рубашка, русский ружье*. Слово *российский* определяется как *относящийся к россиянам, к русским, а также к России, ее территории, внутреннему устройству, истории; такой, как у россиян, как в России*; даны примеры: *российский флаг, российский герб*. В указанном словаре сочетаемость слова *русский* представлена шире, чем для слова *российский*. Такая ситуация была в целом характерна для употребления данных слов в предыдущие исторические периоды. Именно слово *русский*, а не *российский*, за некоторыми исключениями, входило во многие официальные и неофициальные названия: *Русское археологическое общество (1846–1924), Русское физико-химическое общество (1878–1917), Русская армия (к. XVII века — 1918 год), Русский военно-морской флот (к. XVII века — 1918 год), Русский музей, Общество любителей российской словесности при Московском университете (1811–1930)* и т. д. Слово *русский* заметно «выбивалось» из гипонимического ряда и обозначало скорее *наднациональный*, чем *национальный*.

Обращаясь к языку СМИ, мы и сейчас находим, что сфера употребления слова *русский* очень широка. Это лексический концепт, слово-бренд: *русская нефть, русское золото, русский мех, русская гимнастическая школа* и т. д. Такие выражения употребляются в рекламе, в публицистике. Но значимым концептом становится и слово *российский*, которое употребляется и в качестве относительного прилагательного (*российское золото, российские нефтяные запасы, российские просторы* и др.), и в составе метафорических выражений («*российский медведь*» и др.).

Частотность прилагательного *российский* в настоящее время, как свидетельствуют данные Национального корпуса русского языка, выше, чем у слова *русский*. В публицистических текстах прилагательное *российский* довольно последовательно и регулярно выступает как относительное при-

лагательное *российский президент* — *президент России*; *российские граждане* — *граждане России*; *российские законы* — *законы, действующие на территории России*; *российские товары* — *товары, произведенные в России* и т. д. На этом фоне можно было бы ожидать, что за словом *русский* закрепится значение, связанное с обозначением этнической, национальной принадлежности. Но, как свидетельствует анализ различных текстов, на употребление слова *русский* действует несколько факторов. В ряде контекстов слово *русский* выполняет гораздо более сложную функцию по сравнению с той, что характерна для обычного относительного прилагательного. Особенно заметно это в переводных медиатекстах (например, в интервью). Несмотря на то что испанский, английский, французский, немецкий и др. языки не фиксируют деления *русский* / *российский*, переводчик выбирает слово *русский* во многих случаях: это может быть и «*русский ваххабит*», и «*русская мода*», и «*русский Крестный отец*», и «*русские спецслужбы*» т. д. Таким образом как будто демонстрируется взгляд «извне», из того семантического пространства прошлого, когда *российский* перекрывался семантикой *русского*.

Слово *русский* и в настоящее время обладает большей семантической силой. Существительное образуется от слова *русский* (*русскость*), но не от слова *российский*. Субстантив *русский* обладают огромным семантическим потенциалом для носителей языка. Тем не менее, появление в тексте выражений *наш русский* или *наш российский*, как правило, в одинаковой степени свидетельствует о том, что речь пойдет о каких-либо недостатках, о неблагополучии в той или иной области; эти выражения — вполне определенные семантические маркеры («*наш русский бунт*», «*наш российский менталитет*» и т. п.). Исключение составляют те случаи, когда речь идет о зарубежных выставках, о спортивных состязаниях и т. п. В таких текстах местоимение *наш* выполняет вполне определенную дейктическую функцию: указывает на *нашего* (не *зарубежного*) участника событий; семантическая оппозиция *наш* — *не наш* в таких случаях нейтральна. Иное дело, когда речь идет о национальных ценностях, национальных особенностях. В таких текстах очень явно прослеживается авторская позиция — позиция не равнодушного свидетеля, а соучастника событий, сопереживающего, не отчуждающего недостатки, о которых говорит. В таком случае мы можем говорить о преобразовании дейктической функции в оценочную, о языковом способе проявления эмпатии к миру, в котором живет *русский, россиянин*.

Когда в речи иностранных студентов на занятиях появляется выражение *наш русский*, то, по нашим наблюдениям, это почти всегда свидетельствует о приобщении (или желании приобщения) говорящего к чему-то хорошему: «*наши русские друзья*», «*наши русские каникулы*».

Проектная деятельность студентов на занятиях по русскому как иностранному. Изучение русского языка как иностранного особен-

но продуктивно в диалоге, в совместной проектной деятельности преподавателей и студентов. Иностранные студенты-филологи, еще не забывшие, как они начинали изучать русский язык и русскую литературу, с какими трудностями при этом сталкивались, могут стать настоящими помощниками преподавателя: проанализировать ход учебного процесса, рассказать о типологических характеристиках русского языка в сравнении с родным языком, составить наиболее эффективные упражнения и интересные диалоги. Проектная деятельность объединяет преподавателей и студентов-носителей языков, принадлежащих к различным языковым семьям и группам. Интересной частью работы является составление лингвокультурологических комментариев к текстам; кроме того, иностранные учащиеся предлагают и свои собственные тексты (сочинения, сказки, притчи и т. п.) на различных языках для прямого и обратного перевода. Эти материалы проходят рецензирование, затем размещаются на электронных ресурсах филологического факультета БГУ³. Большая часть этой работы организована доцентом О. Е. Елисейевой; в работе принимают участие студенты нескольких научных спецсеминаров: «Актуальные проблемы сопоставительного описания языков», «Прикладная лингвокультурология» и др.

Для представителей всех культур дороги их национальные ценности, важны национальные культурные ориентиры. Изучая русский язык, русскую и мировую литературу, наши студенты в любом случае сравнивают культурные ценности, характерные для различных народов. Поэтому, делая комментарии, касающиеся реалий белорусской и русской жизни, наши учащиеся немало рассказывают о своих национальных традициях и, конечно, сравнивают употребление этнонимов и других слов, которые обозначают национальную, этническую принадлежность. *Что бывает русским, белорусским, испанским, шведским, китайским, японским ...? Как вы можете продолжить фразу: Они по-русски.../ по-белорусски.../.../? Кто выступает в качестве персонажей в русских народных сказках, в фольклоре вашей страны? Сравните метафорические значения слов в родной и в русской лингвокультурах* — такие задания для работы с лексическими концептами позволяют разнообразить занятия, помогают лучше понять друг друга и окружающий мир.

Осознание особенностей родной культуры в сопоставлении с культурой изучаемого языка (в данном случае русского) способствует формированию вторичной языковой личности, помогает учащимся более уверенно ориентироваться в постоянно расширяющемся культурном пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гербик Л. Ф. Распределение сфер употребления слов *российский* и *русский* (по материалам современной российской прессы) // Русский язык: система и функционирование:

Матер. III Междунар. науч. конф. Минск. В 2 ч. Ч.2. / Редкол.: И. С. Ровдо (отв. ред.) и др. Минск: РИВШ, 2006. С. 249–252.

² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Изд. «Азъ», 1992.

³ URL: <http://www.bsu.by/>

Gerbik L. F.

THE WORD *RUSSIAN* AT THE RUSSIAN LESSONS

The Republic of Belarus has two state languages, Belarusian and Russian. Students from around the world study in Belarusian universities, and the language of their education is mostly Russian. Ethnonym and its derivatives are important words for carriers of the national language, and for all those who study this language as a foreign one. The study of syntagmatic and paradigmatic characteristics of the word *Russian* in comparison with other ethnonyms is especially interesting when students are engaged in groups of different nationalities.

Keywords: linguistic culture, concept, methods of teaching, national values, ethnonym.

Гиринская Людмила Владимировна
Кейко Анна Станиславовна
Жигонова Ольга Михайловна

Российский университет дружбы народов, Россия

naedinesovsemi@mail.ru, annkeyko@yandex.ru, olenka1212@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена проблемам формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся на занятиях по русскому языку на этапе довузовского обучения. Важность данного аспекта в обучении РКИ является общепризнанной. Знания о культуре, традициях и обычаях, получаемые иностранными учащимися в процессе изучения РКИ, способствуют не только пониманию ими национально-культурных особенностей, но и успешному овладению русским языком.

Ключевые слова: культура, национальные традиции, обычаи, язык

Одной из составляющих успешного овладения любым иностранным языком является знание культуры страны изучаемого языка. Культура — это совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определённой общностью людей. По словам Э. Сепира, «язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»¹. Поэтому иностранец, познакомившийся с культурой народа, язык которого он изучает, будет обладать определёнными социальными установками, знанием национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, знанием социально-культурных норм и особенностей коммуникации, а также национальных систем вежливости.

Обучение языку — это своего рода «ключ» к пониманию народа, его культуры. И связано это с тем, что «процесс изучения языка должен опираться на рассмотрение и включение в учебный процесс наиболее значительных и вызывающих максимальный интерес иностранных учащихся фактов и явлений культуры с тем, чтобы знание языка способствовало межкультурной коммуникации, диалогу культур, становлению и развитию сотрудничества во всех областях знаний»².

Как показывает практика, это особенно важно для студентов-иностранцев, приезжающих на учёбу в Россию, так как многие из них очень часто не имеют представления не только о культуре и традициях нашей страны, но и о мировой культуре в целом. А освоение языковой, культурной и социальной информации поможет иностранным учащимся легче адаптироваться в русскоязычной среде, познакомит с менталитетом россиян, а также будет способствовать пониманию духовных ценностей общества.

Лингвокультурология как новое направление в лингвистике возникло в XX веке. Её цель — «изучать определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследовать живые коммуникативные процессы порождения восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, давать системное описание языковой картины мира и обеспечивать выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения»³.

Главной задачей лингвокультурологии является изучение взаимодействия культуры и языка в процессе функционирования языка, так как «каждый язык отражает культурные реалии того социума, где язык функционирует и при этом адекватно обслуживает его культуру»⁴.

Важность аспекта лингвокультурологии в обучении РКИ на всех этапах обучения несомненна. Ведь незнание этнокультурной «ауры» изучаемого (русского) языка приводит, как правило, к коммуникативным и речевым ошибкам. А в результате этого возникают коммуникативные «сбои», что может привести к непониманию намерений и высказываний участников коммуникации. Это происходит обычно из-за того, что в коммуникации могут участвовать представители совершенно разных культур, а все «инокультурное» может казаться странным и непонятным. Ведь в основе коммуникативного поведения людей лежат национальные традиции, основанные на культурных ценностях, сформированных в течение многих лет средой проживания и воспитания.

Для успешного формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся на занятиях по РКИ необходимо учитывать, как известно, ряд составляющих (в отношении содержания материала и форм работы), например:

- подбор текстового материала, на основе которого учащиеся будут не только учиться строить свои высказывания и участвовать в общении, но и смогут получать информацию о социокультурных особенностях и традициях народа. (Тематика таких текстов должна соответствовать познавательным, коммуникативным и эстетическим потребностям учащихся).
- коннотации культурологических фактов в художественных, информационных и других учебных текстах и их подробный комментарий.
- показ учебных фильмов, мультфильмов, отрывков из художественных фильмов, а также демонстрация слайдов и фотографий (с предварительной работой, которая поможет снять возможные трудности лингвистического, лексического или культурологического характера) и т. д.

Также следует отметить, что в процессе создания учебных пособий и учебников преподавателям РКИ всегда необходимо учитывать важность формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Поэтому в создаваемых учебниках и учебных пособиях нужно стремиться использовать аутентичные тексты или частично адаптированные, а также давать фоновый или культурологический комментарий к тем сведениям, которые были отражены в содержании учебной литературы.

И как показывает опыт работы, такие знания будут помогать формировать у иностранных учащихся не только позитивное отношение к русскому языку, но и к россиянам и России в целом.

Учитывая вышесказанное, нами было подготовлено к печати учебное пособие «Экскурсия по Московскому Кремлю». Целью данного пособия является формирование культурологической и языковой компетенций иностранных учащихся, как начинающих, так и продолжающих изучать русский язык.

В основе пособия лежат определённые лингводидактические принципы. Среди них можно назвать, например:

- принцип лингвокультурологической направленности;
- принцип системности и цикличности;
- принцип наглядности.

Принцип лингвокультурологической направленности. Это связано с тем, что пособие является источником культурологической информации, а также содержит материал для усвоения и закрепления языковых знаний и умений и способствует формированию основ коммуникативной компетенции учащихся.

Принцип системности и цикличности. Так как информация в пособии строится по определенной системе, которая повторяется в каждом уроке, этот принцип является важным.

В данном пособии содержится 12 текстов. В начале каждого урока даётся текст, а также по определённой системе, повторяющейся из урока в урок, представлена система заданий, предназначенных не только для снятия трудностей при чтении и извлечении из текстов основной информации, но и повышения уровня языковой компетенции иностранных учащихся. В конце каждого урока даны задания для обсуждения того, о чём узнали учащиеся.

Принцип наглядности. Учитывая то, что наглядность активизирует внимание, мышление и память, в пособии даны фотографии, которые подкрепляют и расширяют текстовый материал.

Предполагается, что в процессе работы с пособием учащиеся овладеют, прежде всего, навыками ознакомительного чтения. Именно ознакомительное чтение в большей степени отвечает формированию познавательного интереса как одного из действенных мотивов речевой деятельности и предусматривает так называемое «обильное чтение», которое осуществляется на материале определённых текстов, а именно на материале текстов культурологического содержания.

Данное пособие нацелено также и на формирование коммуникативно-речевой компетенции иностранных учащихся на разных уровнях обучения русскому языку. Поэтому оно может быть использовано не только на довузовском этапе обучения РКИ (уровень общего владения языком А2). Его можно использовать для работы в группах студентов, продолжающих изу-

чать русский язык в вузе (уровни владения языком В1-В2), а также в группах магистрантов, аспирантов, приезжающих в Россию для продолжения образования. Кроме этого, представляется возможным рекомендовать это учебное пособие для тех, кто обучается на курсах русского языка, в русских школах за рубежом и для самостоятельного изучения языка.

Таким образом, знания о культуре, традициях и обычаях, получаемые иностранными учащимися в процессе изучения РКИ, будут способствовать пониманию ими особенностей страны проживания, культуры и языка с одной стороны, и человека как носителя этого языка, как языковую личность — с другой. Это возможно, по нашему убеждению, при условии, если изучаемый язык воспринимается, в первую очередь, как источник культурных ценностей народа и страны в целом.

Такое органическое единство языкового и культурного аспектов в процессе обучения РКИ будет, на наш взгляд, повышать мотивацию к дальнейшему изучению языка, помогать адаптации иностранных учащихся к новой для них языковой и культурной среде. Это даст им необходимые знания для успешного овладения иностранным (т. е. русским) языком, а также будет способствовать диалогу культур в общем формате межкультурного общения.

В свою очередь, понимание значения лингвокультурологического аспекта и его учёт в процессе обучения РКИ поможет не только иностранным учащимся в изучении русского языка, но и преподавателям РКИ в их работе. Таким образом, необходимость знакомства учащихся с культурой народа и его историей является одной из главных задач в обучении русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Сенур Э.* Введение в изучение речи // Избр. тр. по языкознанию и культурологии / под ред. А. Е. Кибрика. М.: Прогресс, 1993. С. 18.

² *Митрофанова О. Д.* Русский как иностранный: традиции, новаторство, творчество // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. Учебник-монография / под ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхинной. М: Изд-во РУДН, 2002. С.35.

³ *Воробьёв В. В.* О статусе лингвокультурологии // 1X Международный конгресс МА-ПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Братислава, 1999. т.2. С.126.

⁴ *Фрумкина Р. М.* Культурологическая семантика в ракурсе эпистемологии // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1999. № 1. С.10.

Girinskaya L.V., Keyko A.S., Zhigunova O.M.

LINGUOCULTURAL ASPECT IN RFL TEACHING: PRE-UNIVERSITY TRAINING.

The article is considering the importance of knowledge of the traditions and customs, norms and values of national culture. The importance of linguocultural aspect in training foreign students in Russian language becomes the conventional point of view in modern methodology. The main principles to succeed in forming cultural competence of foreign applicants for Russian universities are also discussed.

Keywords: culture, customs, national traditions, lingua-cultural aspect, Russian language.

РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В статье нашли отражение результаты исследования фоновых знаний учащихся лицеев Республики Молдова с русским языком обучения. На основе результатов анкетирования был выявлен уровень сформированности культуроведческой компетенции русскоговорящих школьников, проведен анализ наиболее частотных ошибок в употреблении фоновой лексики в различных тематических областях, связанных с историей, культурой, традициями России. Сделан вывод о необходимости усиления внимания к изучению фоновой лексики как основы формирования культуроведческой компетенции на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, фоновые знания, лексическая единица.

В странах постсоветского пространства процесс преподавания русского языка в большинстве случаев имеет общий характер. Не является исключением и Республика Молдова, в которой на данный момент функционирует около 260 учебных заведений с русским языком обучения (количество учащихся — около 68 тысяч).

Направленность преподавания русского языка на освоение грамматических характеристик языковых единиц и орфографических трудностей долго не позволяла рассматривать язык как явление национальной культуры, относиться к слову прежде всего как к носителю и хранителю культурной информации о предметах, событиях и понятиях, которые являются важными и актуальными для русского народа. Вне поля зрения большинства учителей оставалось (и остается до сих пор) культуроведческое содержание, формирование у учащихся отношения к русскому языку как средству выражения национального характера русского народа.

О недостаточной разработке методического аспекта этой деятельности свидетельствует тот факт, что до сих пор в школьной методике применительно к русскому языку отсутствует система понятий и терминов, определяющая содержание культуроведческой компетенции. Между тем культуроведческая компетенция коррелирует с языковой и коммуникативной, так как «коммуникативная компетенция любого человека опирается на общекультурный багаж, формируется и корректируется в процессе речевой практики»¹.

Исследователями и педагогами Республики Молдова в последние годы отмечено снижение уровня общей культурной грамотности учащихся школ с русским языком обучения. Этому способствует сужение про-

странства использования русского языка в общественно-политической и культурной жизни Республики Молдова, а также отсутствие в достаточном объеме культурологических знаний о России (такие предметы, как история, география России, не предусмотрены учебным планом).

С целью определения уровня культуроведческой компетенции и планирования дидактических технологий ее формирования нами было проведено исследование фоновых знаний школьников. В проведении анкетирования принимали участие 125 учащихся XII классов из русскоязычных лицеев. Каждый участник должен был записать 10–12 имен, слов, словосочетаний, фраз в соответствии с требованиями каждого из одиннадцати заданий анкеты.

1. Назовите имена исторических лиц России: национальные герои, общественные деятели, полководцы, представители различных профессий (кроме науки и культуры).
2. Назовите имена исторических и современных деятелей науки и культуры (искусства, литературы, музыки и т. д.).
3. Назовите имена исторических и современных политических деятелей России.
4. Назовите российские исторические даты и связанные с ними события.
5. Перечислите названия географических объектов России (города, реки, озера, горы и т. д.).
6. Перечислите этнокультурные наименования (из сферы русского быта: праздники, кухня, обряды, обычаи и т. д.).
7. Назовите имена русских фольклорных и сказочных персонажей.
8. Запишите русские пословицы, поговорки, крылатые выражения, в которых заключен человеческий опыт.
9. Запишите названия произведений искусства (названия литературных произведений, произведений живописи, кино, архитектуры, музыки, балета).
10. Назовите лингвистические термины.
11. Назовите литературоведческие термины.

Каждый из участников должен был составить свой перечень национально-культурных прецедентных феноменов, которые «значимы для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеют сверхличностный характер, т. е. хорошо известны широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к ним возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности»².

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что выпускники школ Республики Молдова с русским языком обучения, в основном, знают широко известные имена исторических и современных политических деятелей России, имена деятелей науки и культуры, географические названия, ориентируются в этнокультурной принадлежности тех или иных лексических единиц. Содержательный состав ответов позволяет нам сделать вывод о том, что источниками формирования фоновых знаний учащихся являются прежде всего уроки русского языка и литературы, изучение курса «История, культура и традиции русского народа», а также СМИ и электронные источники информации.

Однако представленное в анкетах количество лексических единиц не всегда соотносилось с их качеством: результаты проверки не выявили ни одной анкеты со всеми правильными ответами. Наиболее частотными ошибками явились следующие:

- неразличение национальных героев, общественных и политических деятелей; включение в список исторических лиц других государств (*Александр Македонский, Филипп II*);
- включение в список лиц, не являющихся деятелями науки и культуры (*Гагарин, Онищенко, Rogozin* и др.);
- неверное указание даты исторического события, неверное название одного и того же исторического события (*1774–1776 — Пугачевщина, Христианская война Пугачева; 1812 — Отечественная война, Бородинская битва, Бородинская война, война с французами и др., война с Наполеоном, наполеоновские войны, русско-французская война*);
- включение в список лиц, не относящихся к российским деятелям науки и культуры (*Моцарт, Пикассо, Ф. С. Фицджеральд*);
- перечисление географических объектов, находящихся не на территории России (*Ужгород, Белград, Сараево, Минск, Ереван*);
- упоминание объектов, не являющихся географическими названиями (*Рублевка, Ваганьковское кладбище, МКАД*);
- употребление лексических единиц, не относящихся к этнокультурным наименованиям (*грибочки, капуста, мавзолей, винегрет, самогонный аппарат* и др.);
- включение в список персонажей литературных произведений (*Руслан и Людмила, Черномор, царь Салтан, Чебурашка, домовенок Кузя, кот Матроскин, Кузьмич, Незнайка*);
- искажение фразеологизма (*День ночи мудренней; Все тайное становится явью; Не рой себе яму — сам в нее попадешь; У другого опилку в глазу увидит, а у себя и дерева нет*);
- употребление высказываний, не являющихся пословицами и поговорками (*Не буди во мне зверя; Спасибо деду за победу; Ой, блин; Не пей из копытца — козленочком станешь; После первой не закусывают*);
- включение в список произведений искусства, не принадлежащих к российским («*Старик и море*»; «*Красное и черное*», «*Лунная соната*»);
- употребление искаженных названий («*Царь Салтан и князь Гвидон*», «*Броненосец Потемкина*», картина Айвазовского «*Двенадцатый вал*»);
- включение терминов, не относящихся к лингвистике и литературоведению (*идиллия, некролог, триллер, цензура, бутафория*).

В ряде работ при выполнении заданий были допущены фактические ошибки в написании имен, названий и т. д. (*Кукры-Никсы, Мусгорский, Чухотское море, Яман, Гузенштерн, оксимирон*).

Следует отметить, что общая доля ошибок при выполнении заданий сравнительно невелика — около 20%. Наибольшее количество ошибок было допущено при выполнении заданий 4, 6–8, несмотря на то, что в данные тематические группы было включено максимальное количество имен, дат, названий. Наименьшее количество ошибок в процентном соотношении было допущено при выполнении заданий 2, 5, 9–11 (около 5%).

Содержание ответов в заданиях 1 и 3 свидетельствует о том, что учащиеся хорошо знакомы с историческими и современными общественными и политическими деятелями России. Среднее количество персоналий

в каждой анкете — 9–10. Среди названных имен чаще всего встречаются имена представителей царской династии Романовых и широко известных политических деятелей современной России. Однако следует отметить не критическое отношение учащихся к выбору имен некоторых исторических лиц, роль которых в истории России представляется весьма неоднозначной (*Григорий Распутин*).

В ответах к заданию 2 было указано значительное количество лексических единиц (около 200), однако в большинстве случаев это имена писателей, известных учащимся из школьного курса русской литературы (среди них практически не встречались имена современных российских писателей). Из имен художников чаще всего встречались следующие: *Перов, Шишкин, Айвазовский, Саврасов, Малевич*, из имен композиторов — *Чайковский, Мусоргский*. При этом присутствовали имена представителей современного российского шоу-бизнеса, что, безусловно, свидетельствует о вкусах и предпочтениях учащихся. Что же касается представителей науки, то в списках они оказались в абсолютном меньшинстве (85% опрошенных не назвали ни одного деятеля российской науки). Содержательный анализ ответов к заданию 4 позволяет сделать вывод о том, что у школьников имеется весьма расплывчатое понимание того, что такое **историческая дата**, поскольку к историческим часть респондентов отнесла день рождения А. С. Пушкина, В. В. Путина, реформы П. А. Столыпина, годы правления Н. С. Хрущева и других политических деятелей, смерть И. В. Сталина и т. д.. Среди географических объектов России часто встречаются названия крупных городов и рек, реже — названия гор и озер, что свидетельствует о поверхностном знании географии России.

В ответах к заданию 6 было представлено значительное количество этнокультурных наименований (около 130) из различных сфер жизни и быта русского народа. Однако в данной тематической группе был выявлен большой процент ошибочно отнесенных лексических единиц, что говорит об ограниченности сведений о культуре России, приобретаемых из внешней среды.

Участники опроса продемонстрировали хороший уровень знаний фольклорных и сказочных персонажей. Во всех анкетах представлены имена героев русских сказок, былин, частушек, ярмарочных представлений (всего около 100). Основная ошибка в ответах — включение в список персонажей авторских литературных сказок, мультфильмов, кинофильмов. Это же замечание можно отнести и к ответам в задании 8, где было дано наибольшее количество лексических единиц (около 260). Однако значительная часть учащихся (около 35%) включила в данную тематическую группу авторские высказывания, цитаты из литературных произведений (в основном, из произведений А. С. Грибоедова и А. С. Пушкина) и популярных кинофильмов. Следует отметить тематическое

разнообразие пословиц и поговорок, представленных в ответах. Наряду с пословицами поучительного характера в анкетах встречаются пословицы с противоположным смыслом: *Работа не волк — в лес не убежит; Око за око, зуб за зуб; А не пьян, так хмелен — два угодья в нем; Бей своих, чтоб чужие боялись;* и т. д. На наш взгляд, выбор подобных фразеологических единиц объясняется разным социальным опытом, а также характером и вкусами учащихся.

В ответах к заданию 9 также нашли отражение предпочтения и вкусы участников опроса. Было названо достаточно большое количество произведений искусства (около 250), однако 2/3 из них относится к сфере художественной литературы и кино и лишь 1/3 — к другим видам искусства. В редких случаях встретились названия памятников архитектуры. Что касается названий русских литературных и музыкальных произведений, в ответах были представлены только самые известные классические произведения. Значительная же часть названий относится к сфере современной музыки и кино.

Анализ содержания заданий 10 и 11 показал, что учащиеся владеют лингвистической и литературоведческой терминологией в рамках изученного курса русского языка и литературы (всего было названо 110 лексических единиц). Только 3% респондентов не выполнили данные задания.

Таким образом, анкетирование продемонстрировало неравномерность владения фоновыми знаниями в различных тематических группах. Совершенно очевидно, что в условиях ограниченности сведений о русской культуре уровень фоновых знаний и уровень культуроведческой компетенции учащихся русских школ нуждается в совершенствовании. Решение этой проблемы в рамках школьного образования нам видится в нескольких направлениях.

Во-первых, необходимо совершенствовать структуру и содержание школьного курса «История, культура и традиции русского народа»; во-вторых, усилить интегрированный компонент в преподавании школьных предметов с точки зрения представления в нем русских национально-культурных феноменов; в-третьих, в ходе изучения языкового материала усилить внимание к слову как носителю культурной информации, увеличить количество заданий культуроведческого характера; в-четвертых, в процессе обучения использовать текстовый материал культурологической направленности. Необходимо сосредоточить усилия на преподавании русского языка как образовательной дисциплины, которая обладает большим потенциалом для развития личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гончарук Е. Ю., Калачинская Е. В., Коновалова Ю. О. Лингвокультурная компетенция студентов в рамках проектирования учебного курса культурной грамотности // Педагогика. 2014. № 1. С. 84.

² Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / науч. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. С. 216.

Gorbacheva N. A.

**THE ROLE OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN CREATING STUDENTS'
LINGUOCULTURAL COMPETENCE AT THE SCHOOLS OF THE REPUBLIC
OF MOLDOVA**

The article represents results of the research on students' background knowledge, which has defined the level of formation of students' linguo-cultural competence on the basis of questionnaire survey, typical mistakes made at presentations of the background knowledge on various subject areas, such as Russian history, culture, traditions, literature, etc. The conclusion has been made that special attention should be given to background knowledge creation that becomes the basis for linguocultural competence formed at the Russian language and literature classes.

Keywords: linguocultural competence, background knowledge.

Горькова Ирина Вячеславовна

*Центр русского языка и культуры
им. Ф. Достоевского, Испания*

irinagorkovaesp@gmail.com

ШКОЛА РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ ИСПАНО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ

Статья посвящена презентации проекта «Школа раннего развития для испано-русских билингвов», созданного и апробированного при Ассоциации «Центр русского языка и культуры имени Ф. М. Достоевского», Испания, для обсуждения возможностей и механизмов интеграции его в процесс системы дополнительного образования или иных учреждений Испании.

Ключевые слова: испано-русские билингвы, русскоязычные центры дополнительного образования Испании

Русскоязычная диаспора в Испании — одна из самых молодых в мире: основной приток русскоязычных мигрантов приходится на 2000–2005 годы. Что означает, что с 2010 года начинается период роста рождаемости в семьях мигрантов, и возрастает спрос на русскоязычное дополнительное образование с учетом стандартов и программ страны пребывания и требованием к развитию естественного двуязычия (в Каталонии — трехязычия) с целью адаптации ребенка как в испаноязычной, так и в русскоязычной среде. Структура испанской системы образования отличается от российской. Дошкольное образование в Испании делится на два цикла: детский сад (Guarderia) до 3-х лет и подготовительная группа (Preescolar) с трех до шести лет.

При рассмотрении ситуации с русским языком в Испании сегодня необходимо учитывать большой процент испанских семей с приемными детьми из России (по статистике, Испания занимает второе место после ФРГ в ЕС и четвертое в мире, после США и Израиля). Специфика данного контингента заключается в стремлении испаноязычных родителей к сохранению у ребенка национальной идентичности (русской) и отказом ребенка от изучения русского языка в сознательном возрасте. Отказ мотивирован страхом возвращения в русскоязычный детский дом из испаноязычной семьи, в случае совершенного овладения языком исторической родины. Погружение в русский язык через культуру должно начинаться в возрасте 3х-4х лет и к 7ми-9ти годам являться естественной составляющей испано-русской национальной личности приемного ребенка.

Целью проекта является создание и апробация при Ассоциации Центре русского языка и культуры имени Ф. М. Достоевского УМК «Школа раннего развития для испано-русских билингвов (La escuela del desarrollo infantil para niños hispano-rusos) (EDINIR)» (пилотный проект) с последующим его внедрением в повсеместное использование в Испании через сеть русскоязычных центров дополнительного образования.

Задачи проекта.

А. Одной из основных задач проекта является обобщение опыта и авторских разработок педагогов-практиков в Испании при методической поддержке со стороны международного профессионального консорциума с опытом практической работы с билингвальной аудиторией вне РФ и теоретического анализа ситуации, разработок учебных курсов для билингвов и педагогов билингвальных ДОУ.

Б. Второй задачей является адаптация материалов, созданных педагогами-практиками для работы с национально-русскими билингвами и носителями национального языка как единственного родного (3х-6ти лет) для трансфера (трансляции) их в испано-русский/испано-испанский образовательный контекст (система дополнительного и семейного обучения).

В. Третьей задачей является повышение квалификации специалистов по работе с детьми трех–шести лет (школьники в Испании, дошкольники в РФ) в поликультурной аудитории и с учетом необходимости постоянного взаимодействия с родителями — в Испании; путем международного обмена опытом между практиками и теоретиками билингвального образования вне РФ.

Г. Четвертой, и, пожалуй, самой важной задачей является создание единой образовательной и информационной среды между учреждениями дополнительного образования Испании с русским языком обучения с целью последующего регулярного обмена опытом, расширения информационной и методической базы каждого учреждения для целенаправленного, профессионального и системного продвижения русского языка в Испании.

Д. Для включения процесса и результатов образовательной деятельности и работы по созданию УМК в европейский и международный контекст, необходимо представить участникам проекта передовые европейские и мировые технологии в сфере развития и поддержания многоязычия у детей трех-шести лет. Это также будет способствовать выходу национально-русского многоязычия в сфере раннего развития на международный уровень. Проект рассчитан на 1 год.

В целях выполнения вышеназванных задач в рамках проекта был разработан специализированный курс раннего развития испано-русских билингвов, с учетом:

- испанского (испанского и каталонского) языка и культуры окружения;
- стандартов образования Испании (Каталонии) для детей 3х-6ти лет в регулярной школе;
- исходной (семейной) ситуации детей (анамнеза билингвизма), в первую очередь, приемных и с личным опытом миграции;
- российских и зарубежных методик и инструментов для комплексного развития ребенка дошкольного возраста в поликультурной билингвальной среде;
- необходимости регулярного взаимодействия между семьей ребенка и центром дополнительного образования и школой, посещаемой ребенком для осуществления преемственности процесса обучения и воспитания.

Основные этапы реализации проекта.

1. Подготовка и проведение интерактивного курса повышения квалификации и обмена опытом работы в билингвальной аудитории (онлайн) для участников проекта в форматах:

- «лекция» (основы и специфика билингвального образования при национально-русском многоязычии; календарь развития в возрасте трех–шести лет с учетом анамнеза билингвизма; основы логопедического и психолого-педагогического сопровождения билингвов; культуроведение/ лингвострановедение — в системе дополнительного образования детей вне России);
- «практическое занятие» (выявление лингвокультурной специфики испано-русского билингвизма и учет ее при составлении игр, заданий, упражнений УМК; анализ существующих пособий для работы с трех–шести летними билингвами);
- «круглый стол» (формулировка основных требований к УМК со стороны педагогов и родителей; представление билингвального компонента УМК «Диалог» для дошкольников, обсуждение странового опыта и сбор разработок специалистов по погружению национально-русских билингвов и монолингвов с испанским как родным языком в лингвокультурный контекст русского языка, для детей трех–шести лет).

2. Адаптация под испано-русский контекст и возрастную категорию.

- тематического планирования занятий с применением созданных билингвальных материалов в системе дополнительного образования и с привлечением семейного обучения и учетом онтогенеза;
- интерактивного «Календаря-портфолио билингва» с учетом стандартов Испании и национально-русского билингвизма как детей, так и родителей (целевой аудитории) (методист, психолог, логопед, воспитатели) — как системы домашних заданий (классные занятия по «Школе Ольги Соболевой»).

3. Апробация и внедрение в практику некоммерческих образовательных центров материалов УМК в центре дополнительного образования Ассоциации им. Ф. М. Достоевского и внесение корректур в материалы с учетом вопросов и замечаний педагогов-практиков Ассоциации.

4. Распространение изданных за счет средств гранта фонда «Русский мир» материалов проекта бесплатно на центры дополнительного образования Испании; мастер-классы по их применению в системе дополнительного образования в Испании и мира.

5. Презентация результатов проекта.

Gorkova I. V.

SCHOOL OF EARLY CHILD DEVELOPMENT FOR THE SPANISH-RUSSIAN BILINGUALS

The article deals with the project presentation “School of early child development for the Spanish-Russian bilinguals”, realized with the support of “Russkiy Mir”, and created and approved by the association of the Center of Russian Language and Culture named after F. Dostoevsky (Spain), to discuss the opportunities and mechanisms of its integration into the process of additional education system or other institutions in Spain.

Keywords: Spanish-Russian bilinguals, Russian language additional education centers in Spain.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проектированию современных учебников иностранного языка, критериям оценки качества, содержанию и структуре. Рассматриваются принципы проектирования содержания учебника иностранного языка. Выделены особенности: коммуникативно-деятельностный подход, социокультурная направленность, организация учебного материала (включение аутентичных текстов, система коммуникативных упражнений и др.), ориентация на самостоятельность обучаемых.

Ключевые слова: проектирование школьного учебника, критерии оценки, принципы проектирования, коммуникативно-деятельностный подход, социокультурная направленность.

Модернизация школьного иноязычного образования в современных условиях характеризуется изменением содержания школьных учебных пособий. Подобные тенденции объясняются в первую очередь тем фактом, что учебник выступает сегодня средством обучения, неотъемлемым компонентом учебного процесса, с которым сталкиваются все непосредственные участники образовательного процесса. Учебник представляет собой ядро системы обучения, однако при этом он не выступает единственным средством обучения. Современный учебник можно рассматривать как компонент, управляющий деятельностью учителя и учащихся, отражающий определенный концептуальный подход к обучению иностранному языку, цели, принципы, содержание обучения, что, в свою очередь, определяет стратегию и тактику, систему обучения в целом.

В связи с этим актуальной проблемой представляется выработка методологии проектирования учебника иностранного языка, критериев оценки качества его содержания и структуры как основополагающего средства реализации учебного процесса в средней школе.

В конце XX века, в 1980–90-е гг., проблеме разработки основ школьных учебников был посвящен широкий спектр научных работ как педагогов, так и методистов¹. Однако требования прошедших десятилетий уже во многом потеряли актуальность для современных учебных пособий, содержание которых меняется под воздействием социальных преобразований. Методологические положения конца XX века, а в ряде случаев и начала XXI века не дают ответов на вопросы о том, каким должен быть лично-ориентированный учебник, учитывающий развивающий, компетентностный подход, как с помощью типового учебника обеспечивать индивидуальную образовательную траекторию каждого ученика или развивать его личность и предметные знания.

В настоящий момент в методологии разработки учебных пособий можно выделить три основных направления:

Первое направление состоит в дополнении и усовершенствовании известных теоретических положений создания учебных пособий, доработка уже существующих в практике учебников, адаптация их к современным образовательным условиям и задачам, изменяющимся стандартам обучения.

Второе направление подразумевает разработку наиболее перспективной и при этом типовой, модельной методологии проектирования учебных пособий, применимой для всех их видов и случаев образовательной практики.

Третье направление подразумевает отказ от общей методологии проектирования учебника и создание учебных пособий с опорой на те или иные образовательные парадигмы, концепции, методические подходы, каждый из которых предъявляет к ним свои определенные критерии.

Представляется, что третий путь в наибольшей степени соответствует личностно-ориентированному, развивающему, компетентностному направлению современного иноязычного образования.

Разработка методологических основ проектирования учебника иностранного языка должна начинаться с определения типа образования и базовой образовательной (дидактической) системы, в которой планируется обучение. Следующим опорным пунктом методического проектирования выступают образовательные стандарты различных уровней (федеральный, национально-региональный, школьный), которые должны входить в состав любой образовательной системы и создаваемого учебника. Все остальные элементы и формы представления содержания образования — учебные программы, методики и т. п. являются производными, т. е. не определяющими, но в то же время, не менее важными методологическими элементами проектирования учебника².

Опираясь на методологические исследования И. Л. Бим³, применительно к реализации целей обучения в учебнике, можно выделить общие принципы, применимые к методологии проектирования содержания учебника иностранного языка в школе:

- цели и вытекающие из них конкретные задачи обучения должны быть в учебнике эксплицированы, т. е. вынесены в той или иной мере во внешний план, чтобы быть зримыми для учащихся и осознаваться ими;
- учебник по иностранному языку должен создавать условия для систематического соотнесения целей и задач обучения с его результатами (например, путем выделения заданий для подведения итогов работы по каждому разделу учебника);
- с помощью учебника обучаемый должен включаться в процесс целеполагания. Для школьника могут создаваться ситуации выбора и не только, например, конкретного задания из ряда предложенных, или темы/проблемы по иностранному языку. Ученик может сам решать, двигаться ли ему дальше или ему нужен специальный урок для повторения, что надо повторять, использовать ли факультативный материал в учебнике, выбрать ли на старшей ступени общеобразовательный уровень или профильный;
- учебник по иностранному языку должен нацеливать на получение планируемых результатов обучения в виде реальных продуктов деятельности (составление диалогов, коллажей, разговорников, подготовка инсценировок, проведение конференций и т. п.), а также на развитие потребности в непрерывном самообразовании, в саморазвитии, самоопределении, самореализации школьников;
- конкретному отбору содержания учебника должно предшествовать уточнение компонентного состава содержания обучения (как методической категории) в конкретный исторический период. До недавнего времени при обучении ино-

странным языкам выделялись три компонента содержания обучения в предметной области иностранного языка:

- единицы языка и речи: от звука и буквы до цельного текста (материальный аспект содержания обучения);
- тематический компонент — то о чем мы говорим, слушаем, читаем, пишем: темы, проблемы, предметы речи (идеальный аспект содержания);
- речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач (процессуально-деятельностный аспект содержания обучения).

В числе перечисленных компонентов важно выделить еще два компонента или аспекта содержания обучения: культурологический, психологический, вызываемый взаимодействием выделенных компонентов содержания и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду.

Независимо от того, реалии какого иностранного языка — английского, немецкого, французского и др. — отражаются учебным пособием, смысл овладения иностранным языком представляется в современных условиях не только и не столько в овладении обучаемыми языковыми и страноведческими знаниями, сколько в овладении активной иноязычной речевой деятельностью с использованием этих знаний.

Применительно ко всем иностранным языкам речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять межличностное, межкультурное общение средствами изучаемого языка. Это дает возможность говорить о единстве всех основных критериев оценки учебников по иностранному языку⁴.

Проблема критериальной оценки современного учебника иностранного языка заключается не в отсутствии, а в разных степенях и способах реализации критериев, которые можно разделить на три группы:

- формальные критерии: оценка внешних качеств учебника;
- функциональные критерии: характеристика контингента обучаемых, целей, содержания и уровня владения языком;
- структурные критерии: анализ методической организации материала.

Коммуникативный подход к отбору содержания учебника иностранного языка позволяет сделать вывод о том, что для реализации ведущей цели обучения иностранного языка — развития способности школьников к межкультурной коммуникации — и решения одной из основных задач образования — интеграции личности в систему мировой и национальной культур — в содержании современного учебника иностранного языка должны быть представлены компоненты как основные объекты оценивания:

- 1) знания, правила оперирования материалом;
- 2) каталоги тем и ситуаций общения;
- 3) набор интенций/речевых намерений (коммуникативных задач);
- 4) текстотека;
- 5) языковой минимум (лексика/грамматика/фонетика), покрывающий текстотеку и вербализующий речевые намерения;
- 6) типология упражнений;
- 7) страноведческий материал;
- 8) наиболее типичные и контрастные элементы культуры.

Для эффективного использования учебника иностранного языка необходимо провести его оценку по аспектам: методическая концепция авторов учебника, соответствие целям и условиям обучения, мотивирующие возможности учебника, аутентичность языка и текстов учебника, способ предъявления страноведческой информации и система упражнений.

Концептуальные основы создания учебника иностранного языка, обобщение схем, критериев его оценки и анализ многих действующих учебных пособий позволил выделить 17 особенностей, отличающих учебники иностранного языка на современном этапе. Минимизацию данного перечня до понятия педагогической нормы возможно реализовать на базе трех основных:

- 1) при составлении каталога критериев необходимо исходить из уровня подготовки учителя и прагматических установок: опыта оценки и типичных проблемных ситуаций, возникающих при анализе учебника;
- 2) перечень критериев должен соответствовать современному уровню развития методики и коммуникативному подходу к обучению иностранному языку;
- 3) при составлении списка целесообразно учесть мнение специалистов в данной отрасли знания.

Таким образом, в контексте данных основных критериев, педагогические критерии оценки качества современного учебника иностранного языка можно представить следующим образом. Учебник иностранного языка можно признать качественным средством обучения на современном этапе преподавания иностранного языка в школе, если:

- 1) содержание учебника ориентировано на учащихся, удовлетворяет возможностям и потребностям обучаемых;
- 2) в пособии представлена опора на опыт и интеллектуальные возможности обучаемых, в том числе на навыки и умения в родном языке;
- 3) в пособии осуществлено создание оптимальных условий для самостоятельной работы.
- 4) пособие отличается целенаправленностью (ориентация на цель, выделение «пороговых» уровней владения языком, целостность элементов учебника).
- 5) в пособии присутствует ситуативная обусловленность упражнений, оптимальное сочетание языковой и коммуникативной практики.
- 6) в учебнике присутствуют оригинальные, аутентичные учебные материалы.
- 7) в учебнике отмечается разнообразный спектр учебных текстов.
- 8) в учебном пособии присутствуют вопросы и задания проблемного творческого характера, активизирующие умственные и эмоциональные усилия учащихся, стимулирующие свободное употребление языка.
- 9) учебный процесс с использованием учебника предусматривает гармоничное сочетание актуальных концепций обучения, различных форм обучения, образовательных методик и подходов: индивидуальной / групповой / парной / фронтальной / дискуссий / проектов / ролевого обучения.
- 10) в учебное пособие включены литературные произведения как репрезентанты культурного фонда.
- 11) в учебнике осуществляется тематизация различий в культурах посредством презентации контрастивных материалов, побуждающих к сравнению и сопоставлению.
- 12) оформление учебника осуществлено на высокохудожественном уровне: разнообразие иллюстративного материала и обозримое построение уроков.

- 13) в учебнике присутствует функциональный подход к организации материала: формулировка целей уроков в виде задач коммуникативного минимума, которые учащиеся научатся решать при помощи демонстрируемых речевых средств.
- 14) в учебнике представлена циклическая/концентрическая организация материала, обеспечивающая его преемственность и многократную повторяемость.
- 15) учебник построен на основе гибкой методической концепции, ориентирующей всех субъектов образовательного процесса на равноправные отношения, учитывающей условия обучения.
- 16) в учебнике представлен индуктивный подход к обучению грамматике, ее педагогическое, а не лингвистическое изложение.
- 17) обязательным элементом учебника является его лингвосоциокультурная направленность.

Безусловно, критериально-оценочный аппарат современного учебника иностранного языка не исчерпывается представленными выше положениями и может быть расширен в зависимости от целей и задач образовательного процесса, особенностей субъектов образования и образовательной среды.

Таким образом, оценка качества современного учебника иностранного языка определяется необходимостью реализации инструментов комплексной критериальной оценки учебных пособий. Представленный перечень, безусловно, не является исчерпывающим и нуждается в постоянном обновлении в соответствии с требованиями современного общества, развития мировой и национальной систем образования, их инновационных тенденций.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. напр., подробнее: *Беспалько В. П.* Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988; *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М.: Просвещение, 1983; Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. 1–2. М.: Просвещение, 1992; *Сохор А. М.* О дидактической переработке материала науки в учебниках (на примере физики) // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1978. Вып. 6; и др.

² *Хуторской А. В.* Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. № 4. С.10–18.

³ *Бим И. Л.* Принципы конструирования лично-ориентированного учебника по иностранному языку // Современный учебник: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования: сб. науч.тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИСМО ПАО, 2004. 263 с.

⁴ *Якушев М. В.* Концептуальные основы оценки качества учебника иностранного языка: Монография. Орёл: ОГУ 2009. 166 с.

Grigoryeva E.Y.

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF DESIGNING A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK

The article is devoted to the design of modern foreign language textbooks, finding criteria for assessing its the quality, content and structure. It discusses the design principles of the content of the textbook of a foreign language and observes such peculiarities, as communicative activity approach, socio-cultural orientation, organization of educational material (including authentic texts, the system communicative exercises, etc.), focuses on autonomy of learners.

Keywords: design school textbook, evaluation criteria, design principles, communicative activity approach, social and cultural orientation.

Григорян Виолетта Амаяковна

Российско-Армянский (Славянский) университет,
Республика Армения

grigoryan.violetta@rambler.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНОГО ЧЛЕНЕНИЯ РЕЧИ

В настоящее время сопоставительно-типологические исследования приобретают особую актуальность для методики преподавания РКИ. В этом аспекте проведен анализ актуального членения предложения, который позволил сделать вывод, что лингвистические исследования коммуникативного членения предложения должны стать научной базой для разработки методически обоснованной системы (с комплексом предтекстовых и послетекстовых упражнений) работы над художественным текстом на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативное членение предложения, интеграционные уроки иностранных языков, методика преподавания РКИ, сверхфразовое единство, связанный текст.

В настоящее время прикладной характер сопоставительно-типологических исследований приобретает особую значимость для обучения иностранным языкам (ИЯ). Это обусловлено интенсивными интеграционными процессами, происходящими в мировой системе образования цивилизованных стран, а также актуальной на сегодняшний день идеей интегрированных уроков иностранных языков. И поскольку основной метод вузовского обучения иностранным языкам — коммуникативный, постольку мы решили рассмотреть типологический аспект коммуникативного членения речи в методическом ракурсе.

Исследователи уже давно обратили внимание на роль коммуникативного членения речи и на различную степень информативности отдельных ее частей (частей предложения в первую очередь). Так, французский философ и филолог XVIII века Э. Кондильяк писал о том, что взволнованный человек и спокойный прибегают в речи к различному словорасположению: «Как только в связь вещей вмешивается личность говорящего с его ощущениями и переживаниями, порядок слов в предложении меняется и перестает отвечать порядку следования членов логического суждения»¹. Именно это положение следует учитывать в методике преподавания ИЯ.

Существует и другая проблема — *порядок слов в предложении в родном и иностранном языках может не совпадать*.

Продолжателем идей Э. Кондильяка стал французский филолог XIX столетия Анри Вейль². Как справедливо отмечает А. Л. Пумпянский, «теория А. Вейля вбирала в себя лучшие мысли, высказанные французскими исследователями, и легла в основу современного учения об актуальном членении предложения»³.

Долгое время вопрос о том, как следует понимать коммуникативное (или актуальное) членение предложения, оставался спорным. Совершенно очевидно, что само понятие *коммуникативное членение* не совпадает с *синтаксическим членением* предложения, ибо независимо от логической (объективной) связи между его компонентами оно может выражать субъективное отношение говорящего к предмету речи. Так, Т. М. Николаева сетует на то, что понятие актуального членения расплывчато, хотя и существует общепринятое мнение о принадлежности такого членения к числу явлений, подлежащих лингвистическому изучению⁴. Исследователь приводит различные определения актуального членения, имевшие активное хождение в 70-ые–80-е годы прошлого столетия. Однако идеи сугубо лингвистического изучения данного явления остались в прошлом, поскольку сейчас именно лингвистические исследования активно входят в круг методических проблем, составляя научную базу для методики обучения иностранным языкам.

Положение об актуальном членении предложения претерпело немало изменений, изменилось и отношение к проблеме коммуникативного членения предложения. Более того, как было отмечено выше, к лингвистическому аспекту исследований добавился еще и методический, который получил развитие в начале XXI века и до сих пор продолжает успешно развиваться.

Принципиальным для методики преподавания иностранных языков оказалось положение о том, что не следует смешивать коммуникативное членение с формально-грамматическим, что оно, доведя до сведения слушателя (читателя), что именно самое важное, существенное в сообщении, а в ряде случаев подчеркивая субъективный момент в отношении говорящего к сообщаемому им, имеет свои собственные языковые средства выражения, к которым относится, прежде всего, *порядок слов*.

Методисты должны исходить из того, что коммуникативное членение предложения — это не только *лингвистическая*, но и *психологическая* категория, поскольку она отражает:

- *объективные и реальные связи и явления реального мира так, как они проявляются в сознании человека (в разных языковых картинах мира эти связи представлены неодинаково, эти несовпадения могут стать препятствием для овладения иностранным языком).*
- *субъективное отношение человека к реальным явлениям и связям действительности.*

Коммуникативное членение использует лингвистические средства для своего выражения, как и любое формулирование мысли во всех ее оттенках.

Как правило, в тексте реальные явления и связи объективно представлены в авторской речи. *Субъективный момент* наличествует в авторской речи, в авторских ремарках и отступлениях, передающих личные авторские идеи, мысли, рассуждения, и обобщения.

Как правило, в речи персонажей (если это не монолог отвлеченного характера, или беспристрастное объяснение какого-либо факта, как это имеет место в научном стиле речи, или безучастный рассказ о каких-либо событиях) отражается личное отношение говорящего к содержанию сообщения.

Иное отношение к роли коммуникативного членения речи в методическом аспекте родилось вместе с новым отношением к проблемам обучения иностранным языкам. В этом плане особую актуальность стали приобретать типологические исследования. Именно поэтому мы решили на одном примере рассмотреть через призму сопоставительно-типологического анализа русский и французский языки, которые обнаруживают значительные различия в синтаксическом расположении слов и предложений. Так, французский язык относится к числу аналитических языков, для которых прямой порядок слов считается строго установленным, нормированным, в отличие от синтетических языков, к которым относится русский язык.

В противоположность русскому языку, в синтаксической норме французского языка сильное место предложения — абсолютный конец. Логическое построение предложения, отражающееся в этой норме, при котором сказуемое стоит в конце предложения, а подлежащее — в начале, может совпадать с коммуникативным членением в тех случаях, когда ядро сообщения — это сказуемое, а тема — подлежащее. В русском же языке, как правило, за подлежащим следует сказуемое. Однако может оказаться так, что темой служит не подлежащее, а сказуемое, а ремой — подлежащее. В таком случае синтаксическое и коммуникативное членение предложения оказывается в очевидном конфликте.

Итак, коммуникативное членение в предложении предполагает его бинарное разбиение на *тему* (основное) и *рему* (ядро, новое) высказывания.

Но совершенно очевидно, что одного предложения редко бывает достаточно для того, чтобы разместить в нем полное высказывание. И это тоже методическая проблема, нуждающаяся в решении. Как правило, в речи, как устной, так и письменной, зачастую более или менее законченное высказывание представляет собой целую серию предложений, семантически и формально между собою связанных. Как известно, такая серия взаимосвязанных предложений, соответствующих одному высказыванию, носит название *сверхфразового единства*.

Оценивая с семантической точки зрения сверхфразовое единство как форму законченного высказывания, можно утверждать, что оно содержит некую тему (то, о чем идет речь) и рему (то, что говорится о теме, подготавливающей появление ядра сообщения).

Поскольку разделение на тему и рему является семантическим анализом сообщения, то и в сверхфразовом единстве может быть вычленение темы и ремы на основе его семантического содержания, которое

также отвечает некоему в большей или меньшей мере семантически законченному высказыванию.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что в процессе обучения ИЯ следует обучать не составлению отдельных предложений, а продуцированию именно сверхфразовых единств.

Большие объемы сверхфразового единства по сравнению с предложением позволяют ему содержать *более развернутые тему и ремю*, которые и размещаются в целой серии предложений. Таким образом, тема и рема сверхфразового единства могут быть выявлены путем *сложения тем и рем предложений*, его составляющих, однако, не всех входящих в него предложений, поскольку одно сверхфразовое единство может состоять из предложений, содержание которых служит продвижением сюжета (повествования или описания), и таких, которые находятся на периферии основной линии текста, не продвигая сюжета, а лишь расширяя и обогащая текст. И несмотря на то, что данные предложения не содержат тему и ремю, их нельзя не учитывать при обучении продуцированию сверхфразовых единств.

Не следует забывать и о том, что *границы сверхфразового единства*, имеющие свое формальное языковое выражение, оказываются одновременно и *границами содержательного порядка*, границами высказывания, а следовательно, определяют пределы как коммуникативного членения, так и самого высказывания как средства передачи некоего содержательного сообщения. Однако сверхфразовые единства не являются самодовлеющими единицами: *образуя ткань связного текста, они передают его коммуникативную перспективу и должны быть связаны между собой*.

Сверхфразовые единства связываются между собой *семантически и формально*, располагаются последовательно или переплетаются, образуя некие *текстовые комплексы*, отрезки текста, находящиеся на основной линии повествования (описания) или на одной из сюжетных линий, если их несколько, и их продвигающие. Сверхфразовое единство может относиться и к побочной линии или к одной из побочных линий, обогащающих текст дополнительными деталями описаний, авторскими рассуждениями и соображениями. С учетом этого может быть построена система упражнений (предтекстовых и послетекстовых).

Наконец, текст может включать побочные линии, вплетенные в основную линию или идущие параллельно ей. Становится очевидным, что если серия предложений (каждое из которых имеет свое темо-рематическое членение) образует сверхфразовое единство со своим темо-рематическим разделением, то и более крупные отрезки текста, образованные комплексами сверхфразовых единств, должны распадаться на тематическую и рематическую части.

Сверхфразовое единство — единица, большая, чем предложение, и являющаяся компонентом более крупного отрезка текста и, в конечном счете, текста в целом, может рассматриваться с точки зрения:

- формально-языкового построения, возможности выявления различных типов сверхфразовых единств;
- характера лексических и грамматических связей, объединяющих предложения в более крупные единицы текста;
- выявления коммуникативной задачи (передачи определенного сообщения, более или менее законченного, что неизбежно связано с его темо-рематическим членением).

Приведенные аспекты представляют не только лингвистический, но и методический интерес для разработки приемов работы над связным текстом на иностранном языке.

К выявлению коммуникативного членения текста можно прийти через анализ темо-рематического членения составляющих его сверхфразовых единств так же, как к этому последнему путь идет от коммуникативного членения отдельно взятых единичных предложений.

На продвинутом этапе следует обучать учащихся грамматически корректной организации сверхфразовых единств в более крупные отрезки текста. Конечной методической целью обучения иностранным языкам является продукция связного текста.

Закономерность смысловой и формальной языковой организации сверхфразовых единств и более крупных отрезков текста, как и текста в целом, изучены далеко еще не полностью.

В основе коммуникативного членения любого высказывания лежит его содержание и намерение говорящего сообщить слушателю нечто, если не абсолютно для себя новое, то, во всяком случае, нечто такое, что может заинтересовать, поэтому поиски ремы и темы любого высказывания какого угодно объема — предложения или сверхфразового единства или серии сверхфразовых единств — должны начинаться с анализа (как лингвистического, так и методического) семантического содержания всего исследуемого объекта.

В этих поисках могут оказать помощь формальные моменты, ибо семантическому единству высказывания соответствует определенное единство формальное, осуществленное при помощи языковых лексико-грамматических средств.

Поскольку каждое сверхфразовое единство является компонентом связного текста, то, очевидно, оно призвано выполнить в тексте определенную *содержательно-композиционную роль*.

Эта роль может быть двоякой.

Прежде всего, сверхфразовое единство может участвовать в продвижении повествования (описания или рассуждения), составляющего содержание текста. Такие сверхфразовые единства, формируя основной смысл текста и его содержание, находятся на основной его сюжетной линии, обеспечивая ее связность, ее постепенное, непрерывное развитие.

Сверхфразовое единство может выражать разнообразные отступления от основной сюжетной линии. Такие сверхфразовые единства со-

держат так называемые авторские отступления — соображения автора по поводу им повествуемого или оцениваемого, которые описывают:

- эпизоды, имеющие отношение к основному сюжету, но являющиеся второстепенными, так как не служат его продолжению;
- место и время совершения главных событий сюжета;
- второстепенные характеристики персонажей и т. п.

Именно в этих элементах художественного текста дополнительно к его содержательному аспекту:

- проявляется талант автора;
- осуществляется возможность обогащения текста живописными деталями описаний;
- происходит психологическое углубление в мотивы, движущие поступками действующих лиц, в их переживания;
- выражается отношение самого автора к описываемым коллизиям, к вызывающим их причинам психологического или социального характера и т. д.

Эти особенности сверхфразового единства должны оказаться в поле зрения методиста.

Таким образом, лингвистические исследования коммуникативного членения предложения могут стать научной базой для разработки методически обоснованной системы (с комплексом предтекстовых и послетекстовых упражнений) работы над художественным текстом на уроках иностранного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Condillac E.* Oeuvres complètes. Paris, 1803. P. 271–272.

² *Well H.* De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes. Paris, 1844 /1869, 1879.

³ *Пумпянский А. Л.* Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе. М., 1974. С. 23.

⁴ *Николаева Т. М.* Актуальное членение — категория грамматики текста // Вопросы языкознания. 1972. № 2. С. 48 и далее.

Grigoryan V. A.

METHODICAL ASPECT OF COMMUNICATIVE DIVISION OF SPEECH

The author argues that in our days linguistic studies get particular relevance in methods of teaching Russian as a foreign language. In this aspect the author offers the analysis of the actual division of the sentence and comes to the conclusion that linguistic studies of communicative division of the sentences must become the basis for developing the methodical system, supplied by the complex of before and after text exercises, for working on the artistic text at the foreign language lessons.

Keywords: communicative division of the sentence, lessons of foreign languages, methods of teaching Russian as a foreign language, super-phrase unity, integrated text.

ОСОБЕННОСТИ АУДИРОВАНИЯ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВКЛЮЧЕННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен анализ проблем аудирования лекций по техническим специальностям для иностранных студентов включенной формы обучения. Повышение требований к уровню владения русским языком, соответствие международным стандартам в вузовском образовании предполагает поиск и разработку новых методик обучения иностранных студентов различным видам речевой деятельности в зависимости от контингента учащихся. В статье изложены особенности отбора и организации языкового лекционного материала. Предложена методика работы с аудиотекстом лекции.

Ключевые слова: аудирование, аудиотекст, восприятие, коммуникативная задача, микротемы, структурно-смысловая организация текста лекции.

Вхождение России в международное экономическое и единое образовательное пространство, включение русского языка в состав европейской системы обучения иностранным языкам в рамках Болонского процесса предъявляет повышенные требования к разработке современных методик преподавания РКИ иностранным студентам разных форм обучения.

В настоящее время в России обучается значительное число иностранных граждан-магистров и студентов включенной формы обучения, приезжающих в российские технические вузы по безвалютному обмену на один или два семестра после получения диплома бакалавра в своей стране.

Особенные трудности у данного контингента обучающихся возникают в понимании при слушании лекций, конспектировании прослушанного материала по специальным техническим дисциплинам. Трудности понимания связаны с напряженной работой психики, так как слуховой анализатор имеет меньшую пропускную способность, чем зрительный.

Трудности понимания при аудировании лекционного материала связаны с однократностью предъявления текста лекции, отсутствием пауз, наличием быстрого темпа речи лектора.

Трудности аудирования лекций по специальным дисциплинам связаны и с особенностями научного стиля речи. Лекции присущи многие специфические черты научного стиля, например, наличие глагольно-именных сочетаний, преобладание форм родительного падежа, большое количество сложных предложений, использование развернутых распространенных предложений, обобщенность и отвлеченность при употреблении глагола.

В лекционных курсах по техническим дисциплинам большое место занимают лексико-грамматические средства сцепления предложений

и частей лекции. Работе над ними требуется уделить достаточное внимание. Это будет иметь значение, с одной стороны, для умения извлекать основную и дополнительную информацию, а с другой — для работы над логикой и композиционным построением высказывания. Такие умения могут быть экстраполированы на умение составлять собственное монологическое высказывание (в естественных учебных ситуациях — на практическом занятии, в лаборатории, на зачете, экзамене, защите курсовой, дипломной работы и др.)

Определенные трудности в понимании лекционного материала вызывает у иностранных учащихся плохое знание связочных средств сцепления предложений и частей лекции, а также неразграничение их принадлежности к разным типам речи (описание, объяснение, рассуждение).

Из лексико-грамматических средств сцепления предложений во фрагментах лекций с преобладанием описания встречаются сочетания существительного с местоимением «такой» (*«Поэтому в цепь вводят согласующий элемент. Таким элементом обычно является согласующий трансформатор»*) и лексические повторы, выраженные местоимениями третьего лица (*«Существенное влияние на величину пороговой плотности тока оказывают посторонние примеси и различные дефекты кристаллической решетки материала излучающего диода. Они увеличивают вероятность релаксационных безызлучательных переходов...»¹⁾*).

Во фрагментах лекций с преобладанием объяснения в качестве связочных средств выступает повтор в разных формах:

а) выраженный указательными местоимениями «тот», «этот»:

Увеличение напряжения прекращается, когда луч достигает крайнего правого положения. После этого напряжение начинает очень быстро уменьшаться, падая до нуля, и луч также быстро перебрасывается в противоположное — крайне левое — положение²⁾;

б) повтор главного слова в заместителе:

В большинстве случаев наиболее удобно синхронизировать развертку исследуемым сигналом. Если же этот сигнал недостаточен по амплитуде или непригоден по форме для синхронизации, то используется внешнее напряжение. Это внешнее напряжение должно быть синхронным с исследуемым сигналом³⁾;

в) совпадение заместителя с главным словом по смыслу, но отличие от него грамматическое, как от другой части речи:

Ослабление сигнала измеряется в децибелах. Измеряемый сигнал проходит последовательно через оба блока — усилитель и аттенуатор⁴⁾.

Во фрагментах лекций с преобладанием рассуждения и объяснения часто используются синтаксические связочные средства сцепления предложений и частей лекций. Они выполняют различные функции при оформлении структурно-композиционных частей лекции, например, начала высказывания (*«в первой лекции мы рассматривали... рассмотрим теперь...»*); порядка следования частей (фрагментов) лекций (*сначала, далее, потом, затем, наконец*); вывода по теме лекции (*следовательно,*

итак, таким образом). Знание и различение связочных средств сцепления предложений и типовых фрагментов лекции формируют языковые навыки и умения перефразирования, сокращения, трансформации при записи лекций сложных лексико-грамматических конструкций в простые.

Большую частотность в лекционных курсах по техническим дисциплинам приобретают определено-личные предложения. Использование определено-личных конструкций способствует лучшему восприятию и пониманию содержания лекции. Это, в первую очередь, связано с необходимостью обращения лектора к аудитории:

Видите, таким образом, что наше дифференциальное уравнение автоматически отбирает следующие допустимые значения $E...$ ⁵;

Теперь вам интересно, какой вид имеют волновые функции, относящиеся к характеристическим значениям E , и способны ли они объяснить какие-либо экспериментальные факты⁶;

Рассмотрим теперь с помощью волновой механики случай, недоступный обычной механике, а именно случай, который характеризовался как движение электрона в атоме водорода. Как нам приступить к такой проблеме?;

Вернемся теперь к общей функции (15) и спросим, можно ли величине Ψ приписать определенное физическое значение, чтобы объяснить световое излучение частоты $\nu_{kk} = \nu k^5$.

По нашим наблюдениям, именно обращение лектора к аудитории, использование лектором повторов, вопросов существенно облегчает учащимся понимание лекции.

К факторам, облегчающим понимание содержания лекции, также относится инженерная подготовка магистра, знание терминологической лексики, навыки работы с техническим текстом на родном языке.

Учет перечисленных трудностей ставит преподавателя РКИ перед выбором определенной методики обучения аудированию.

Для студентов-иностранцев включенной формы обучения при аудировании нами были использованы элементы моделирования текста лекции по инженерным специальностям. В состав модели как целого научного текста, так и его типового фрагмента, по мнению С. А. Вишняковой, входит «тема текста, данная и новая информация, коммуникативная задача (задача общения, которую ставит автор перед читателем и для раскрытия которой создается текст), функциональная перспектива, текстообразующие предложения, выполняющие композиционную функцию, организация способов развития информации»⁹.

Для подготовки к аудированию материала текста лекции (а не обучению собственно чтению научного текста) достаточно выделить следующие компоненты: тему текста лекции, его коммуникативную задачу (КЗ), выделить микротемы (МТ) текста лекции.

При отборе типовых фрагментов текстов лекции для обучения аудированию исходим из следующих положений.

В обучении аудированию на материале языка специальностей важно учитывать, что любые лекции представляют собой озвученные (в любом

случае предварительно подготовленные, а не спонтанно продуцируемые) образцы письменной речи и носят книжно-письменный, а не разговорный характер.

Аудирование на лекциях по специальности предполагает конспектирование текста (письмо), последующее чтение записей — как подготовка к экзамену — и говорение, т. е. ответ на экзамене.

Слушание лекций по специальности представляет собой особый вид монологического аудирования, т. е. в отличие от диалогического такое аудирование не предполагает мгновенной обратной связи.

Следовательно, учебный текст лекции или серия типовых фрагментов лекции должны стать основой для выработки лексических и грамматических навыков чтения, письма и говорения как вспомогательных видов речевой деятельности при подготовке к аудированию как основному виду речевой деятельности. Кроме того, данный учебный текст лекции должен быть основой подготовки к монологическому аудированию научного текста книжно-письменного характера, включающего описание, рассуждение, вывод на материале языка специальности.

При отборе типовых фрагментов текста лекции в качестве единицы обучения аудированию лекций по инженерным специальностям необходимо учитывать небольшой объем типового фрагмента; содержательную законченность, логическую упорядоченность; цельность, смысловую законченность и связность; информативность; доступность; моделируемость; естественность учебного текста лекции, преимущественно комбинированного по типологии; типизацию экстралингвистической информации, стоящей за учебным текстом лекции по той или иной инженерной специальности.

Среди параметров текста лекции можно выделить такие, как степень сложности усвоения материала, межпредметные связи, моделируемость текста, четкой выделение темы, КЗ, МТ, актуальной (новой), дополнительной и избыточной информации, которые также в первую очередь необходимо учитывать при создании тренировочных материалов. Избыточная информация в тексте лекции необходима для того, чтобы облегчить иностранным студентам восприятие и понимание лекции.

Аудирование лекций по инженерным техническим дисциплинам для студентов включенной формы обучения целесообразно рассматривать как вспомогательный аспект, цель которого состоит в том, чтобы помочь учащемуся овладеть своей основной специальностью. Из этого следует, что в основе обучения должен быть материал, так или иначе связанный со специальностью студента и имитирующий лекции по специальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дудкин В. И., Пахомов Л. Н. Основы квантовой электроники: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2001. С. 267.

² Шредингер Э. Лекции по физике / НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика». Ижевск, 2001. С. 125.

³ Там же. С. 125.

⁴ Там же.

⁵ Там же. С. 111.

⁶ Там же.

⁷ Там же. С. 108.

⁸ Там же. С. 114.

⁹ Вишнякова С. А. Основные аспекты обучения научной речи иностранцев. Обучение чтению научных текстов // Основы научной речи. Студенческая библиотека / под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. М.; СПб., 2003. С. 149–150.

Gubareva S.A.

PECULIARITIES OF LISTENING AT THE LECTURES ON MAJOR SUBJECTS FOR FOREIGN STUDENTS OF EXCHANGE EDUCATION

The article deals with the analysis of listening problems experiencing by the foreign students of exchange studies at lectures on technical subjects. Rising demands for the level of Russian language ability, compliance of University education to International standards presuppose a search and elaboration of new training methods in different aspects of speaking activity depending on students' contingent. Peculiarities of lecture material selection and lecture organization are considered. Methods of work with audiotext material are proposed.

Keywords: listening, audiotext, perception, communicative task, microtopics, structural-semantic organization of the lecture.

Гусева Елена Юрьевна
Дворкина Екатерина Александровна
Полякова Юлия Давидовна

*Российский государственный университет нефти
и газа имени И. М. Губкина, Россия*

ElenaUrika@yandex.ru, bee227@mail.ru

МИГРАНТЫ — ШКОЛА — ВУЗ — СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРЕНД

В статье рассматривается проблема обучения детей мигрантов, для которых русский язык является иностранным или неродным, научному стилю речи в российских школах. Представляется пропедевтическое учебное пособие «Научный стиль речи. Физика 7». Авторы подробно описывают систему заданий, направленных на формирование лингвистической и предметной компетенций учащихся. Предлагаются пути решения актуальных вопросов и новые направления сотрудничества между школой и вузом.

Ключевые слова: научный стиль речи, направление «Мигранты — школа — вуз», пропедевтический курс, апробация пособия.

Проблема миграции существовала и существует как в Америке, Европе так и в Российской Федерации. Многие граждане других государств приезжают на работу в Россию на долгосрочный период, мигранты не только устраиваются на работу, но часто перевозят свои семьи с детьми разных возрастов. Конечно, этих детей необходимо обучать русскому языку, чтобы они успешно ассимилировались в российском обществе. При этом важно, чтобы они не только изучали русский язык, но и овладевали, хотя бы на начальном уровне, языком научного стиля, получали знания по физике, географии, химии, биологии и т. д. Тем более что дети по окончании 9 класса должны сдавать ГИА, а в 11 классе — ЕГЭ не только по русскому языку, но и по другим предметам. Таким образом, создание пособий по научному стилю для разных предметов необходимо, причем эти учебные пособия должны быть пропедевтического характера, т. е. предложены на начальном этапе изучения предмета. Дальнейшее освоение дисциплины должно осуществляться в рамках классно-урочной системы по предложенным программам общеобразовательной школы.

Разработка пособий по научному стилю определенного школьного предмета пропедевтического характера требует многоаспектной подготовки преподавателей и тесного сотрудничества между школой и вузом. С одной стороны, вузовские преподаватели должны владеть методикой преподавания РКИ и РКН, знать специфику научного стиля, особенности преподавания предметов технического и естественно-научного профиля. Такую профессиональную подготовку имеют, как правило, преподаватели РКИ в технических вузах. С другой стороны, для создания пропедевтических курсов необходимо знание особенностей препода-

давания школьных дисциплин, в частности физики, химии, географии и т. д., что находится в сфере профессиональной компетенции школьных учителей-предметников. Тесное сотрудничество между школой и вузом в контексте данной работы необходимо, иначе невозможно достичь положительного результата. Согласование планирования пропедевтического курса и школьного учебника, отбор материала, апробирование пособия, обратная связь — условия продуктивного сотрудничества. Школа — вуз — современный тренд, только такой симбиоз позволит соединить теорию с практикой, поможет понять общие проблемы и выработать стратегию и тактику совместных действий.

Кафедра русского языка РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина стоит у истоков нового направления «Мигранты — школа — вуз»: на кафедре открыта площадка по работе с мигрантами, на кафедре обучают русскому языку иностранных студентов, будущих специалистов технического профиля, преподаватели кафедры тесно сотрудничают со школами.

Е. Ю. Гусевой, Е. А. Дворкиной и Ю. Д. Поляковой, преподавателями кафедры русского языка РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, было создано учебное пособие по физике «Научный стиль. Физика 7», которое предназначено для детей мигрантов РКИ, РКН и является пропедевтическим курсом.

В соответствии с поурочным планированием в пособие входит 29 уроков, из них 4 контрольные работы. Каждый урок пособия охватывает один или несколько параграфов школьного учебника по физике. Например, параграф 1 «Наблюдения и опыты» включает в себя с первого по шестой параграфы учебника. Такое, на первый взгляд крупное, объединение объясняется повторяющимися грамматическими конструкциями, общей лексикой, небольшими по объему текстами вводных уроков. Так, параграф 24 пособия «Механическая работа» включает в себя только один урок учебника, поскольку сложный лексико-грамматический материал, физические формулы, определения не позволяют объединить данный урок с другими уроками.

Каждый урок имеет от десяти до пятнадцати заданий, которые можно разделить на предтекстовые и послетекстовые. Центральное место каждого урока занимает научно-популярный текст, сокращенный и адаптированный для чтения учащихся, для которых русский не является родным языком.

Предтекстовые задания направлены, в первую очередь, на лексическую работу. Изучение общенаучной терминологии, чтение научно-популярных текстов предполагает работу со словарем, поэтому словарная работа представлена в каждом уроке пособия. В первых уроках учащимся предлагается посмотреть незнакомое слово в словаре и записать его значение, в дальнейшем задание усложняется: учащимся дается толкование значения слова на русском языке, в последних уроках лексическим еди-

ницам дается толкование на русском языке, но учащимся необходимо самим выбрать, какой лексической единице соответствует то или иное объяснение. Подобная словарная работа развивает память, языковую интуицию, расширяет лексический запас, учит работать со словарем.

Большой блок заданий предназначен для словообразовательной работы. Как известно, в русском языке широко представлены однокоренные слова. От одного корня, как правило, можно образовать и существительное, и прилагательное, и глагол, и глагольные формы, и наречие. Понимая значения корня, учащийся может догадаться, понять значение однокоренной лексической единицы. Это играет важную роль в работе с научно-популярными текстами. В некоторых уроках нужно задать вопросы к каждой лексической единице, распределить однокоренные слова по частям речи.

Также перед текстом обращается внимание на грамматические конструкции, характерные для научного стиля речи: к каждой грамматической конструкции даны примеры, которые затем учащийся встретит в тексте. Затем, в ходе чтения текста, учащимся предлагается найти эти конструкции в тексте и привести свои примеры их употребления.

Практическая направленность пособия предполагает обучение владению русским языком в четырех видах речевой деятельности, к которым относятся рецептивные (аудирование и чтение) и продуктивные (говорение и письмо). Обучение аудированию, формирование слухопроизводительных навыков — важная задача при обучении школьников, для которых русский язык неродной, им нужно слышать и понимать, что учитель говорит на уроке, что отвечают одноклассники. Поэтому предтекстовые задания пособия предполагают и развитие аудитивных умений.

Когда все лексико-грамматические трудности сняты, учащиеся должны прочитать текст. Перед чтением каждого текста дается установка понять общий смысл текста, его тему и проблему.

Послетекстовые задания предназначены для контроля усвоения лексики и грамматики урока и понимание предметного содержания темы урока. В заданиях «*Вставьте пропущенные слова, предлоги, глаголы*», как правило, используются те лексические единицы, которые встречались в предтекстовых заданиях. Необходимость употребить правильную грамматическую форму вставляемых слов контролирует усвоение грамматических конструкций, усвоение предложно-падежной системы русского языка и глагольного управления. Также, на наш взгляд, полезными являются задания определить основу предложения, объяснить, чем выражены подлежащее, сказуемое, дополнение (это особенно важно в предложениях, где формы именительного и винительного падежей существительного совпадают, и учащимся трудно понять смысл предложения).

Учащиеся усваивают определенные правила функционирования научного стиля, например, употребление формы первого лица множе-

ственного числа глаголов, которые используются при описании опытов (*поставим, рассмотрим, установим, поместим* и т. д.)

Трудность представляют задания на определение истинной или ложной информации, наличие в прочитанном тексте данной информации. Также сложным оказывается задание, требующее правильного выбора лексической единицы из ряда паронимов. Но следует отметить, что эти задания формируют умения работы с текстом, развивают внимание, память, логическое мышление. Эти умения необходимы не только для работы с научно-популярным текстом, но и для успешной учебы и жизни.

После чтения текста предлагаются задания, направленные на проверку понимания русской синтаксической системы и развивающие навыки выражения условных, уступительных, временных, причинно-следственных отношений в простых и сложных предложениях.

Итоговые задания направлены на продуктивную речевую деятельность в устной и письменной форме.

В пособии использован методический принцип концентрического повторения лингвистического материала. По мере усложнения изучаемого материала по предмету (физике) усложняются и расширяются ранее изученные на более простом языковом материале грамматические темы, постепенно вводится новая лексика и повторяется лексика, изученная на первых уроках.

В учебное пособие включены 4 контрольные работы по темам: «Взаимодействие тел», «Давление твердых тел, жидкостей и газов», «Архимедова сила. Плавание тел», «Работа. Мощность. Энергия». Контрольные работы предусматривают проверку языковых знаний по научному стилю речи, именно поэтому обобщающие задания аналогичны тем, которые выполнялись в процессе обучения. Четыре предложенных контрольных работы основаны на языковом материале дополнительного чтения учебника А. В. Пёрышкина «Физика 7 класс», т. е. эти тексты ученикам не известны и, по сути, представляют собой фрагменты новой информации по предмету, одновременно являясь новыми текстами для грамматического контроля.

Например, при изучении темы «Измерение атмосферного давления. Опыт Торричелли» (44) описывается опыт, проведенный итальянским ученым, и дается его объяснение. В разделе «Это любопытно...» учебника А. В. Пёрышкина подробно описывается история открытия атмосферного давления. Именно этот текст включен в контрольную работу № 2 «Давление твердых тел, жидкостей и газов». Такой выбор текста не случаен: во-первых, это новый в предметном отношении материал, который не был прочитан учениками в рамках уроков физики; во-вторых, это просто интересный в историко-культурном плане материал; в-третьих, это новый материал, который дает возможность проверить достигнутый уровень языковой компетенции.

Апробация учебного пособия была проведена в 7 классах в СОШ № 282 г. Москвы (директор И. Г. Егорова). Результаты апробации показали, что у учеников сформированы следующие навыки и умения: *самостоятельное чтение, анализ и запись условия задачи; понимание формулировки вопроса и ответы на вопросы; работа со словарем под руководством учителя, а впоследствии самостоятельная словарная работа; понимание определений терминов, встречаемых в курсе физики 7-го класса; использование различных грамматических конструкций для выражения условия совершения действия, цели действия, пропорционального изменения признака, сравнения понятий и пр., соединение или замена близких по значению понятий.*

Апробация учебного пособия доказала, что ученики, для которых русский язык является иностранным или неродным, повысили свой уровень владения языком, закрепили знания учебного материала по физике.

Апробация проводилась в группе учащихся из Вьетнама и Таджикистана. При анкетировании ученики отметили, что уроки по научному стилю речи помогают им лучше понимать учебный материал на уроках физики, а также писать контрольные работы по физике.

Анализ проведенных контрольных работ показал, что учащиеся добились определенного прогресса в усвоении предложно-падежной системы, причем, прогресс этот наиболее заметен у учеников из Вьетнама. При выполнении заданий, связанных с усвоением материала по предмету (физике) разница в достигнутых результатах между учениками из Вьетнама и Таджикистана не так заметна: количество ошибок и правильных ответов примерно одинаково в обеих национальных группах.

Так как в СОШ № 282 апробацию учебного пособия по научному стилю речи проводил учитель-предметник, авторы пособия разработали методические рекомендации для учителя, в которых даны подробные ответы на все вопросы и задания пособия. Таким образом, работать в классе могут не только преподаватели филологи, но и преподаватели-нефилологи.

Как показали результаты экспериментального обучения, предложенная системы заданий эффективна, поскольку учитывает и принципы сознательного усвоения материала и бессознательного, происходящего во время многократного повторения лексико-грамматических конструкций и информации текста урока.

Guseva E. Yu., Dvorkina E. A., Polyakova Yu. D.

MIGRANTS — SCHOOL — HIGHER EDUCATION: THE MODERN EDUCATIONAL TREND

The article deals with the teaching Russian for special purposes to schoolchildren from non-Russian-speaking immigrant families. A propaedeutic coursebook "Language for Special Purposes. Physics 7" is introduced. The authors provide a detailed description of the system of tasks aimed to form linguistic and subject competences. Methods of solving current problems and new strategies of school and higher education cooperation are suggested.

Keywords: language for special purposes, "Migrants — school — higher education" trend, propaedeutic course, coursebook approbation.

Давер Маргарита Валентиновна

Международный независимый университет Молдовы, Молдова

mvdda@yandex.ru

Михеева Татьяна Борисовна

Донской государственный технический университет, Россия

mitata.m@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ВАРИАТИВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХ ЗАДАНИЙ (РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ)

В статье актуализируется применение стратегической теории не только в сфере коммуникации и порождения речи, но и по отношению к процессу изучения языков в целом. Развитие коммуникативных и учебных стратегий с помощью специальных заданий остается востребованной и реализуемой целью обучения русскому языку как иностранному/неродному. Особое внимание уделяется интерферентным ошибкам учащихся полиэтнических школ, анализ которых позволяет учителю оказывать помощь учащимся в осознании их учебных и коммуникативных стратегий при выполнении вариативных заданий.

Ключевые слова: стратегическая теория, полиэтническая школа, интерферентные ошибки, учебные стратегии.

В первой половине двадцатого века в психологической науке возникла и начала стремительно развиваться теория, рассматривающая все виды неалгоритмизированной интеллектуальной человеческой деятельности как хаотическую последовательность постоянно возникающих, сменяющихся, отвергаемых и осуществляемых осознанных и неосознанных микро- и макро-планов и программ, определяющих успешность/неуспешность выполняемой деятельности. Создателями ее стали нейропсихологи, опиравшиеся на труды первых разработчиков искусственного интеллекта¹.

Несомненная ценность стратегической теории для лингвистических исследований была сразу же отмечена специалистами. Появление термина «коммуникативная стратегия» для обозначения процессов, используемых в ходе общения для компенсации дефицита лингвистических ресурсов², стало началом применения стратегической теории не только в сфере коммуникации и порождения речи, но и по отношению к процессу изучения языков в целом. Однако практическое применение стратегических исследований значительно отстало от теоретических разработок. Только с 70-х годов открытия в области учебных стратегий начали воплощаться в стратегическом обучении. Особую важность стратегическое направление приобрело в рамках современного личностно ориентированного подхода. Стратегическое направление личностно ориентированного подхода всегда видело своей целью активное применение результатов

психологических исследований в практике изучения языков и разработку технологий обучения, ориентированных на стратегическую компетенцию учащегося. Предпринятое нами исследование с тестированием стратегических предпочтений учащихся³ легло в основу разработки системы множественных (поливалентных) и вариативных заданий, актуальных как для занятий по русскому языку на подготовительных факультетах для обучения иностранцев, так и в полиэтнической школе.

Результаты исследований определили постановку задач при создании системы стратегических упражнений — формировать метакогнитивные и когнитивные стратегии, развивать навыки планирования, рациональной организации самоконтроля в учении, а также аффективные стратегии с целью обучения учащихся эмоциональному самоконтролю — для снятия тревожности. Необходимо также создавать ситуации успеха для повышения мотивации и развивать коммуникативные и учебные стратегии с помощью специальных стратегических упражнений.

Традиционная система помощи неуспевающим учащимся сводилась к алгоритмизированию учения и инструктированию и выглядела следующим образом.

1. Помощь в планировании учебной деятельности.
2. Дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности.
3. Стимулирование учебной деятельности.
4. Контроль учебной деятельности⁴.

Главная задача личностной ориентированности изучения языка сегодня не адаптация педагогических приемов, а обеспечение возможности технологического выбора учащихся в соответствии с их уровнями владения языком и стратегиями общения и учения. Потребность учета стратегической компетенции учащихся с разными уровнями владения вызвала потребность в лингводидактической технологии, где в качестве важнейшего звена выступает система множественных (поливалентных), вариативных заданий, каждое из которых может привлечь учащихся с определенным набором стратегий при разном уровне владения языком.

Если учащиеся не осознают собственных учебных стратегий или если их репертуар небогат, на первых занятиях учитель предлагает им новые способы решения учебных задач. При этом происходит развитие умений, характеризующих учащегося как субъекта учебной деятельности, которое повышает мотивацию изучения русского языка. Стратегии учения выявляются и проявляются как в процессе входной диагностики уровня владения русским языком, так и через интерферентные ошибки учащихся. Большинство детей мигрантов, прибывающих в школы, либо вовсе не владеют русским языком, либо знают его слабо. Уровень владения русским языком этой категории учащихся не соответствует требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартом по русскому языку для школ Российской Федерации. Обучаясь в российской школе,

эти учащиеся к моменту её окончания должны продемонстрировать знания в соответствии с российским образовательным стандартом.

Самое большое количество учащихся-инофонов полиэтнических школ, слабо владеющих русским языком, обучаются в 5 классах. Этот факт объясняется несколькими факторами. Во-первых, школьный курс русского языка в 5 классе насыщен грамматическим материалом и материалом для формирования правописной грамотности учащихся, так как именно в 5 классе закладываются основы языковой и лингвистической (языковедческой) компетенции школьника. Во-вторых, дети с низким уровнем владения русским языком, окончив начальную школу, попадают в более сложную учебно-речевую среду: увеличивается количество предметов, появляются новые учителя.

Учащиеся 8–9 классов допускают в основном те же ошибки, что и русские дети. Однако встречаются ошибки, обусловленные интерференцией, влиянием родного (в основном тюркской группы) языка. Например, отсутствием предлогов, категории рода, неразличением согласных по твердости-мягкости

Анализ собранного языкового материала (письменных работ и устных высказываний) показал следующее.

1. Самые частотные ошибки в произношении обусловлены неразличением твердости — мягкости согласных звуков. Следующая по частоте ошибка связана с перестановкой согласных звуков или их заменой.

2. Самые частотные грамматические ошибки связаны с образованием глагольных форм. Наблюдаются также ошибки в использовании предложно-падежных форм существительного, в согласовании существительных с прилагательными и числительными. Учащиеся нарушают правила использования видовременных форм глагола в рамках одного предложения.

Наиболее частотны и устойчивы ошибки в управлении. Это:

- неправильное употребление падежной формы зависимого существительного в словосочетаниях с беспредложным управлением;
- употребление словосочетания с предложным управлением вместо беспредложного (*рисовал с карандашом, ел с ложкой*);
- употребление зависимых слов не с теми предлогами (*хожу на парк гулять*);
- употребление беспредложного управления вместо предложного (*ходили другом кино*).

3. Лексические ошибки связаны с заменой одной лексемы другой, с неразличением семантики слов, близких по звучанию, но разных по значению (*Новый клуб — гордыня поселка*), неумением использовать устойчивые словосочетания (*учить уму-разуму, идти к лицу* в значении *подходит*). Трудность усвоения русского языка обусловлена бедным лексическим запасом учащегося-инофона. Особые трудности возникают при усвоении русских слов с переносным значением в силу различия образных систем языков. По теме «Лексика» наиболее эффективными являются упражнения:

- по выбору лексических единиц,

- на сочетания лексических единиц,
- на актуализацию лексических единиц в аспекте ситуативно-тематической направленности высказывания,
- на конструирование текстов с использованием слов с переносным значением.

4. Самая распространенная речевая ошибка — употребление слов иной стилистической окраски — *кобель* (вместо *собака*), *батог* (вместо *кну́т*), разговорных форм. Наблюдается смешение не только стилей речи, но и форм слова, требующих разного управления (*Рассказ дал мне мысли*).

Отбор содержания и средств обучения учащихся полиэтнической школы, таким образом, должен быть адекватен задачам сведения типичных ошибок к минимуму, что в свою очередь поможет учителю повысить уровень обученности русскому языку учащихся, для которых русский язык является неродным⁵.

Упражнения по предупреждению и снятию интерференции могут быть двух типов:

1) упражнения на снятие интерференции на разных уровнях языковой системы (упражнения на наблюдение и анализ языковых явлений, имитативные, подстановочные, упражнения по образцу и т. п.) и

2) упражнения на снятие интерференции в речи (репродуктивные — пересказ, пересказ с элементами трансформации; репродуктивно-продуктивные — составление диалогов, текстов по образцам; творческие — реализация естественных и учебных речевых ситуаций, создание собственных высказываний, текстов).

Требования к коммуникативно-деятельностному уроку русского языка в современной методике обучения родному языку актуализируют работу учителя над устной речью учащихся. Поэтому приемы организации диалоговой формы общения, приемы обучения диалогу в классе способствуют развитию речи и русских детей, и учащихся других национальностей.

Для реализации коммуникативной стратегии учащихся учитель русского языка использует навыки моделирования урока, анализа заданий учебника с целью реализации возможности активно осуществлять смену деятельности учащихся. При этом дополнительно решается задача наполнения грамматических, языковых упражнений коммуникативной мотивацией, т. е. упражнения становятся речевыми. Например:

Задание 1. *Какие существительные относятся к женскому роду?*

Задание 2. *Посмотрите на рисунок и назовите существительные женского рода. Подберите к ним подходящие по смыслу прилагательные / глаголы в прошедшем времени.*

И первое, и второе задание проверяет усвоение учащимися темы «Род имени существительного». Но выполнение второго задания дает возможность учащимся использовать теоретический материал в речи.

Еще пример.

Задание 1. *Образуйте форму повелительного наклонения от глаголов **извинить**, **дать**.*

Задание 2. *а) Вы нечаянно толкнули соседа по парте. Что вы ему скажете? б) Попросите ручку у друга. Не забывайте о словах вежливости.*

Как видим, и в первом и во втором случае образуются одинаковые формы глагола. Однако во втором случае нужная форма употребляется в речи, т. е. учащийся видит, для чего нужно уметь образовывать форму повелительного наклонения. Изучение грамматики с учетом семантики, когда грамматические формы связаны с дифференциацией значения слова, обеспечивает развивающее обучение. Опора на внутрипредметную связь (лексика — грамматика — речь) помогает формированию умения правильно использовать в речи грамматические формы, обогащает речь учащихся за счет усвоения новых значений многозначных слов.

Учителю русского языка полиэтнической школы также следует помнить, что личностно ориентированная технология имеет недирективный характер, то есть подразумевает подготовку альтернативных поурочных планов и предполагает возможности свободного выбора заданий в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями учащихся полиэтнической школы и их стратегическими предпочтениями. Необходимо также обратить внимание на нелинейную конструкцию урока. Первая часть — для обучения всех — должна включать в себя множественную презентацию с параллельным групповым закреплением материала в коллективных и индивидуальных формах работы. Вторая часть занятия, посвященная самостоятельной и индивидуальной работе с учителем, предполагает выполнение заданий по личному выбору учащихся из предложенных педагогом альтернативных вариантов — как по уровню сложности, так и по стратегическим особенностям учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1964. 239 с.

² Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. 10. N 2. P. 201–231.

³ Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода: Дис.... д-ра пед. наук. М., 2008. С. 412–429.

⁴ Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса Москва, 1982. 192 с.

⁵ Михеева Т. Б. Трудности обучения русскому языку учащихся полиэтнических школ России // Русский язык сегодня: между иностранным и родным: колл. моногр. Т. 3 / под ред. С. В. Афонина и Е. А. Плаксиной. Берлин, 2014. С. 291–312.

Daver M. V., Mikheeva T. B.

LINGUODIDACTICAL SIGNIFICANCE OF STRATEGIC THEORY AND VARIETY OF EDUCATIONAL TASKS: RUSSIAN LANGUAGE AT THE POLYTECHNIC SCHOOL

The article promotes using of strategic theory in the sphere of communication and speech development, as well as in general languages studies. Development of communicative and educational strategies with help of special tasks are still necessary in teaching Russian as a second language. The authors analyze interferential mistakes made by students of polyethnic schools and argue that it allows teachers to help students in understanding of educational and communicative strategies while doing variety of educational tasks.

Keywords: strategic theory, Polytechnic School, interferential mistakes, educational strategies.

СЛОЖНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются сложности, возникающие у турецких учащихся при изучении и реализации в речи русских глаголов движения без приставок, а также объясняются причины ошибок, связанные с различием в грамматическом строе сопоставляемых языков.

Ключевые слова: неродственные языки, глаголы движения, категория вида и времени.

Большинство людей, изучающих иностранный язык, воспринимают его через призму родного языка, что порождает явление интерференции на разных уровнях и приводит к целой системе ошибок.

Степень трудности при изучении иностранного языка обусловлена фактором близости или, наоборот, неродственности двух языков, к числу последних относятся русский и турецкий. Русский язык принадлежит к флективным языкам, тогда как турецкий — к агглютинативным. Глобальные различия в этих двух языковых системах сказываются на их грамматическом строе, обуславливают ошибки при изучении русского языка турками.

В турецком языке отсутствуют категория вида, а также рода, свойственные русскому языку, наблюдаются расхождения в способах выражения тех или иных грамматических значений, трудности вызывает и явление нерегулярности в русском языке. Наибольшие проблемы в усвоении русского языка турками связаны с изучением предложно-падежной и особенно — видовременной систем. Последняя является «наиболее сложной, грамматически организованной, отвлеченной и в то же время наиболее насыщенной категорией», что в первую очередь касается глаголов движения¹.

Отличительные признаки глаголов движения в русском языке состоят в специфике их семантики и синтаксической сочетаемости. Глаголы движения без приставок образуют единственную группу парных глаголов несовершенного вида (далее: НСВ), а также ограниченный ряд глаголов, выражающих способы перемещения в пространстве². Глаголы движения тесно связаны с аспектуальностью и с категорией вида. Категория вида представляет собой одну из важнейших характеристик русского глагола, охватывающую все глаголы в русском языке и отсутствующую в турецком языке.

Особенно затруднителен для турецкой аудитории процесс изучения русских глаголов движения без приставок в силу лексико-семантических и грамматических различий данной группы в двух языках, что приводит к явлению межъязыковой интерференции. Целью данной ста-

ты является как вычленение трудностей и ошибок турецких учащихся в процессе изучения русских бесприставочных глаголов движения, так и выявление причин их возникновения посредством обращения к сопоставительному аспекту. В последние годы наблюдается широкое распространение типологического подхода к изучению и пониманию языка, при котором языковые элементы рассматриваются в сопоставительном аспекте. Сопоставительное изучение языков, определяющееся как необходимостью полного и всестороннего исследования конкретных языков, так и практическими потребностями педагогической, переводческой и лексикографической работы, позволяет увидеть и определенные аналогии, и существенные различия.

Наиболее характерной чертой глаголов движения в русском языке является их своеобразная парность, семантическая и морфологическая взаимоотношенность обоих членов противопоставления. Обозначая одну и ту же реальность, каждый из членов глагольной пары представляет обозначаемый процесс по-разному. Как известно, пара *идти* и *ходить* обозначает в основных случаях перемещение пешком, без транспортных средств, а глаголы *ехать* и *ездить* имеют значение перемещения при помощи транспорта. Следует отметить, что в употреблении данных глаголов не существует различия для турок, поскольку в турецком языковом сознании отсутствует разница между передвижением пешком и на транспорте, что порождает и грамматические различия в системе глагольных форм. При передаче обоих значений в турецком языке употребляется только один глагол, который обобщает действие. Например, предложения *он едет к нам (bize geliyor)* и *он идет к нам (bize geliyor)* для турецкого учащегося может ассоциироваться как с движением, осуществляемым на транспорте, так и с движением пешком. Для передачи движения пешком в турецком языке существует глагол *yürümek (идти пешком)* или же образованное от этого глагола наречие, обозначающее признак действия — *yürüyerek (пешком)*. С целью передачи движения на транспорте в турецком языке употребляются дополнительные лексические единицы, конкретизирующие средства передвижения — на машине, на поезде, на самолете и т. п.

Другим сложным моментом при изучении глаголов движения является для турецких учащихся их лексико-семантическая специфика, а именно: однонаправленность и двунаправленность движения. При их изучении очень важно учесть семантическую структуру и связанный с ней функциональный аспект. Например, для турка нет никаких различий в употреблении глагола в таких предложениях, как: *Он идет к нам* или *Он ходит к нам*. Подобные случаи передаются в турецком языке лишь одним глаголом *gelmek*, который означает *движение в направлении того места, где находится говорящий или слушающий*. Можно сказать, что этот глагол равен по значению английскому глаголу *come*.

Однако вышеприведенные примеры для турка также могут обозначать обратное действие, которое указывает направленность движения в противоположную сторону. Можно сказать, что данное значение равно английскому глаголу *go* и, как правило, означает движение в противоположную сторону от говорящего или слушающего. Такое значение в турецком языке передается с помощью глагола *gitmek*. Сложность состоит в том, что в процессе обучения на начальном этапе предложения типа *Он идет к нам / домой / в школу* и т. п. может пониматься и переводиться на турецкий язык либо как движение от говорящего или слушающего, либо как движение в определенном направлении: *O bize, eve, okula gidiyor ya da O bize, eve, okula geliyor* (*he/she goes home / или comes*). В таких случаях важная роль отводится контексту. Турок без контекста с трудом может понять, в каком направлении совершается движение — *к себе* или *от себя* (*come* или *go*). Значение глаголов движения с приставками типа *приходить* и *уходить* для него будет более понятным, чем глаголы движения без приставок *идти-ходить*, поскольку в самих приставках уже заложены значения движения в определенную сторону. Следовательно, для того, чтобы не ошибиться в правильности выбора того или иного парного глагола без приставки, очень важно учитывать лексико-семантическую разнородность однонаправленных и двунаправленных глаголов, а также условия контекста. Лексико-семантическая разница между глаголами типа *идти-ходить*, *ехать-ездить*, имеющаяся в русском языке, отсутствует в турецком, где оба эти значения выражаются одним глаголом. Для турецких учащихся трудно без контекста предугадать, в каком значении употребляются эти глаголы. Ср.:

Он идет в школу

Он ходит в школу gidiyor/geliyor

Он едет в школу

Он ездит в школу

Кроме значения **способ перемещения**, глаголы движения без приставок имеют признак **способность к действию**, в котором важным является не направление движения, а способность или умение субъекта совершить действие³. Например, предложения типа *птица летает, рыба плавает* выражаются в русском языке глаголами НСВ в значении неактуального настоящего, тогда как в турецком языке подобные высказывания в зависимости от того, выражается ли факт действия или умение, употребляются в разных временных формах — либо формой настоящего времени с морфемой *-(i)yor*, сигнализирующей о совпадении с определенным периодом ориентации, либо так называемой формой настоящего-будущего времени с морфемой *-(i)r*, к значениям которой относится потенциально-возможное действие. Поскольку в русском языке нет специальных морфологических средств для разграничения актуального настоящего, совпадающего с моментом речи, и неактуального (обобщенного, узуального) настоящего, охватывающего повторяющиеся и типич-

ные действия, а также действия, выражающего значение нелинейного времени (*Лёд тает при нулевой температуре, дважды два равняется четырем*⁴), требующих строгого разграничения в силу не только своей семантики, но и закономерностей употребления в этих временных планах видовых форм, такого рода употребление глаголов НСВ в русском языке в форме настоящего времени вызывает дополнительные сложности у турецких учащихся (в частности, при выражении действий, совпадающих с моментом речи и действий, выражающих повторяющиеся, обобщенно-потенциальные действия и типичные свойства: *Земля вращается вокруг Солнца, Рыбы живут в воде*). В результате различий подобного рода мы сталкиваемся со сложностями, которые возникают из-за несопадений в грамматическом выражении и восприятии категории времени в русской и турецкой культурно-языковой традиции.

Таким образом, по перечисленным выше причинам глаголы движения в русском языке (наряду с другими) представляют собой одну из сложнейших тем для турецких учащихся, при этом понимание глаголов движения является важным элементом общения на русском языке. Для эффективного обучения данной группе глаголов турецких учащихся следует обратить особое внимание на расхождения в системе двух данных языков, а также на условия контекста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов / отв. ред. Г. А. Золотова. М.: Высш. шк., 1986. С. 476.

² Авилова Н. С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М.: Наука, 1976. С. 98.

³ Муравьева Л. С. Глаголы движения в русском языке. Verbs of Motion in Russian. М.: Русский язык, 1975. 270 с.

⁴ Петрухина Е. В. Модели времени в русской грамматике [Электронный ресурс]. Образовательный портал «Слово» [сайт]. [М., 2005]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/37383.php?PRINT=Y> (дата обращения 07.10.2014).

Dalkilic L.C.

COMPLEXITIES IN RUSSIAN VERBS OF MOTION STUDYING OF TURKISH STUDENTS

The paper considers the complexities, arising in the study of Russian verbs of motion without prefixes among the Turkish students. These difficulties emerge mainly in choosing the right and suitable verb movement, and consist in choosing a stem from a lack of the pair of verbs as well as in grammatical terms and perception of time category in Turkish language.

Keywords: unrelated languages, verbs of motion, aspect and time categories.

СУЩНОСТЬ И РОЛЬ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы когнитивного подхода в изучении русского языка, учебной работы над смыслом, выраженным в различных категориях и формах языка, связи живого языка с действительностью.

Ключевые слова: коммуникация, когнитивность, подходы, ситуации, познаваемые смыслы.

Инновационное содержание обучения русскому языку связано с новым стилем организации учебно-познавательной деятельности учащихся: меняются способы презентации и усвоения знаний, предъявляются новые требования к типу овладения ими, внимание акцентируется на языке как средстве общения и мышления, происходит переход на продуктивно-творческий уровень деятельности.

Изменяются и подходы в обучении русскому языку. В современной терминологии подход определяется как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения <...>; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать»¹. Называются подходы: *коммуникативный, функционально-коммуникативный, исследовательский, культуроведческий, системный, когнитивный, проектный, культурологический* и т. д.

Когнитивный подход, в некоторых толкованиях соотносённый с познавательным подходом, разработан на основе когнитивной психологии, и в его основе лежит принцип сознательности. Для реализации этого принципа важны дидактические положения:

- 1) вовлекать учащихся в активный процесс познания сути изучаемых явлений;
- 2) учитывать интересы и индивидуальные особенности памяти и восприятия;
- 3) придавать процессу познания как личностный, так и социально обусловленный характер.

Когнитивная (от *знания, понимания*) методика вырастает на основе развивающихся новых научных областей (когнитивной грамматики, когнитивной лингвистики, когнитивной психологии, когнитивной теории обучения).

Теоретико-методологическое осмысление процесса познания русского языка всё больше опирается на когнитивный (когнитивно-функциональный, когнитивно-семантический и др.) подход в преподавании, ресурсы которого ещё не раскрыты в должной степени и система обучения ещё отстаёт от потребностей общества, когда с языком и речью связыва-

ются не только формы, а в большей мере смыслы. Поиск способов представить изучаемый язык в многообразии передаваемых им смыслов идёт относительно давно, однако терминологически новый подход обозначен совсем недавно. Познавательная деятельность обучающихся в настоящий момент ориентирована на эмоциональную память, воображение, размышление, совместный поиск смыслов, сотворчество, самооценку и самокоррекцию, диалогический способ освоения знаний, развитие интеллектуальных способностей, критического мышления. Появились и новые технологии: проблемная, модульная, проектная и др.

Для постижения русского языка, передающего во всей полноте и разнообразии реалии, традиции и особенности национальной жизни, обслуживающего все сферы культуры (науку, технику, прогресс, общение, публицистику и т. д.), следует усилить когнитивный аспект преподавания. В этом направлении можно успешнее осуществлять гуманистическую, смысловую, стержневую линию обучения, развития и воспитания личности, «достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра», по утверждению Л. Н. Толстого².

Нам представляется, что, исходя из философии языка А. Ф. Лосева, можно утверждать, что в учебно-развивающих ситуациях «язык есть орудие *разумно-жизненного* общения людей. Или, как логично было бы точнее сказать, язык есть смыслоразличительная, коммуникативная деятельность человека»³. Осознание того, насколько «каждый элемент языка обязательно тоже несёт на себе функцию этого разумно-жизненного общения», приходит к ученику в результате таких специально созданных учителем *учебно-развивающих* ситуаций, позволяющих акцентировать внимание на «разумно-жизненных коммуникативных функциях» (А. Ф. Лосев) отдельных или соотнесённых «во взаимности» (определение В. К. Радзиховской) элементов языка.

Заметим, что школьный курс русского языка ориентирован на представление специфики языковых элементов, являющихся единицами «смыслоразличительной коммуникации» (А. Ф. Лосев).

Методическая проблема состоит в рассмотрении смыслоразличительной и коммуникативной функции языка сначала в отдельности (и это соблюдается), а затем следует, по А. Ф. Лосеву, «формулировать их в их нераздельном единстве и цельности»⁴. Соединение языка и речи, что чрезвычайно важно для развития языковой личности, ещё не получило должной гармонии в методической системе преподавания русского языка.

На этом пути прежде всего вырабатывается позитивное отношение к познанию языка, вырабатываются интеллектуальные чувства. Одним из показателей этого этапа и его эффективности является интерес — к предмету, к интеллектуальным задачам, к поиску решений.

Эмоциональная готовность личности к познанию, проявившаяся на первом этапе обучения, должна быть поддержана следующим этапом:

обнаружением смыслов в словах, предложениях, текстах. Русский язык как учебный предмет имеет огромный позитивный потенциал для развития личности в этом направлении. К примеру, зададимся вопросами: Почему слова из пушкинского послания к А. Керн «как гений чистой красоты» неприменимы к обыденной ситуации (учащиеся составляют псевдопредложения типа «Я гений», «Я буду гением» и т. п.)? Или: почему в предложениях: «Он был талантливым футболистом», «Он казался (представлялся) талантливым футболистом» сказуемое по форме одинаково — составное именное, а по смыслу разное? Это и есть вопросы соотношения формы и смысла, и именно они не получают должного освещения в учебниках по русскому языку. Когнитивный подход побуждает к вдумчивому восприятию понятий лингвистики, чтобы произошло не только формальное приобретение знаний, а обозначился качественно иной уровень их усвоения.

Показателем данного этапа станет интенсивное развитие лингвистики мышления и формирования опыта рефлексивной деятельности как потребности в оценке достижений и ориентаций.

В иерархии обращения к лингвистическим единицам в учебном процессе когнитивно-семантического плана особое место занимает текст. С его включением в занятия происходит развитие самостоятельности в смысловом восприятии и анализе текста, развитие интерпретационных умений учащихся при работе с текстом.

Личность ученика получает дополнительные ресурсы развития на уроках русского языка, благодаря обращению к тексту и различным видам его анализа.

Это не случайный порыв словесников — опереться в изучении языка и обучении речи на текст. Так, проф. А. Ф. Лосев отмечает: «Наконец, противоположность языка и речи, очень ценная и максимально очевидная, уже давно преодолевается при помощи других категорий, в которых то и другое представлено совершенно равномерно и которые являются диалектическим синтезом того и другого. Здесь мы указали бы на такую категорию, как *текст*, причём не только письменный, но и устный»⁵.

В современной науке разработан ряд методик смыслового анализа текста: Н. А. Купиной — на основе анализа динамики микротем и их смысловых оппозиций; И. Я. Чернухиной — на основе лексических средств выражения «универсальных смыслов» (время, пространство, человек, событие); Н. С. Болотновой — на основе лексических макро- и микроструктур; Ю. А. Чадиной — на основе анализа смыслов сверхтекста; О. Н. Лёвушкиной — путём лингвокультурологической характеристики текста как единицы языка, речи и культуры. Выбор методики остаётся за учителем, хотя в учебниках русского языка идея комплексного анализа текста в той или иной мере реализуется. Проблема современной методики — учесть специфику самого объекта анализа, тип анализа в соответствии с уров-

нем развития учащихся, широкий спектр приёмов, обеспечивающих поисково-исследовательскую текстовую деятельность. В решении проблемы работы с текстом как одного из путей развития личности ученика особый интерес представляют труды Н. С. Болотновой, в частности, статья «Интеллектуальное и эмоциональное развитие учащихся в процессе обучения лингвосмысловому анализу поэтического текста»⁶.

Показателем этого этапа когнитивного подхода при обращении к тексту в обучении русскому языку является фактор личностных результатов: умение ставить вопросы по тексту, интонационно правильно воспроизводить текст (читать его, пересказывать), отмечать ключевые (смысловые и структурно значимые) единицы, выявлять авторскую позицию, формулировать свою позицию относительно содержания и проблемы текста, аргументировать свои жизненные ориентиры. В собственных текстах учащихся должно отразиться осознанное отношение к окружающему миру.

Коммуникативно-речевая деятельность учащихся при когнитивном подходе к обучению строится на «коммуникативном понимании» (Н. И. Жинкин). Процесс толкования текста связан с целым рядом коммуникативных умений (учебных действий), и он тем успешнее, чем состоятельнее ученик как читатель. За этим процессом просматривается самостоятельность ученика в текстовой деятельности и личностные достижения метапредметного плана. Проблемой методики остаётся такая организация процесса, которая предоставляла бы возможность в совокупности решать задачи и совершенствования в языке, и развития (саморазвития) личности, и остаётся вопрос, сформулированный индийским философом-просветителем Джидду Кришнамурти: «Не заключается ли задача учителя в том, чтобы помогать учащемуся понимать то, что он *есть*?»⁷

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 200.

² Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам: Антология классических и неклассических текстов о педагогике / ред.-сост. С. Лебедев, А. Русаков; Авт. вступ. текстов С. Лебедев. М.: Первое сентября, 2009. С.187.

³ Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекишева и др.; под общ. ред. В. К. Радзиховской. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С.382.

⁴ От развивающего обучения к развивающему образованию. Пособие для самообразования учителя / под ред. В. И. Панова. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. С. 383.

⁵ Психолингвистика в очерках и извлечениях... С.384.

⁶ Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка: Кол. монография / под науч. ред. Е. А. Рябухиной, В. Д. Янченко; сост. Е. А. Рябухина. М.; Пермь: ОТ и ДО, 2014. С. 86–94.

⁷ Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам: Антология классических и неклассических текстов о педагогике / ред.-сост. С. Лебедев, А. Русаков; авт. вступ. текстов С. Лебедев. М.: Первое сентября, 2009. С. 55.

Deikina A. D.

**NATURE AND ROLE OF THE COGNITIVE APPROACH
IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING**

The article deals with the cognitive approach to the study of Russian language, classwork on the word meaning, expressed in many categories and forms of language, communication of live language and reality.

Keywords: communication, cognitive approaches, situation, cognitive meanings.

ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БЕЛГРАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В Белградском университете, основанном в 1838 году, русский язык начал изучаться в 1878 году, когда была открыта кафедра русского языка и литературы. Первым преподавателем русского языка и литературы был Платон Андреевич Кулаковский. Основателем славистики в Белградском университете считается Радован Кошутич. В настоящее время на кафедре славистики филологического факультета Белградского университета русский язык, литературу и культуру изучает 489 студентов, а преподает 25 преподавателей.

Ключевые слова: Белградский университет, кафедра славистики филологического факультета, Славистическое общество Сербии, русский язык как инославянский, Русский центр.

Изучение филологических наук в Сербии началось в Великой школе, основанной в 1808 году в Белграде, когда сербы вели национально-освободительную борьбу, подняв восстания, с целью создания своего национального государства. Великую школу открыл самый образованный человек того времени — Досифей Обрадович, первый современный сербский просветитель. Среди первых известных учеников школы был Вук Караджич, создатель современного сербского языка, точнее, языка большей части южных славян. Работа этой школы под новым названием **Лицей** возобновлена в 1838 году в городе Крагуевац. Этот год принято считать годом основания **Первого сербского университета** и в то же время годом основания **Белградского университета**, так как это высшее учебное заведение в 1841 году было перемещено в Белград.

Предложение по открытию кафедры русского языка и литературы в Великой школе было сделано министром просвещения и церковных дел Алимпием Васильевичем. 15 октября 1877 года Академический совет Великой школы принял решение об открытии кафедры русского языка и литературы на историко-филологическом отделении философского факультета, но кафедра начала работу только в следующем году. Указом князя Милана Обреновича 1 июля 1878 года первым преподавателем русского языка и литературы на договорной основе был выбран Платон Андреевич Кулаковский. В то время интерес к русскому языку был очень велик и занятия по русскому языку вначале были публичными. Объявления о проведении занятий печатались в «Сербской газете». Весной 1879 года Платон Андреевич Кулаковский написал первый университетский учебник русского языка в Сербии под названием «Русская хрестоматия». Вплоть до своего отъезда из Сербии в 1882 году Платон Андреевич Кулаковский выполнял и другую работу, связанную с про-

движением обучения русскому языку: наблюдал за преподаванием русского языка, был членом комиссии по сдаче экзаменов по специальности для преподавателей, писал рецензии, участвовал в сборе книг для библиотеки Великой школы.

Радован Лалич, профессор и многолетний заведующий отделением славистики филологического факультета в Белграде, выделяет после периода работы Платона Андреевича Кулаковского ещё три этапа развития кафедры славистики. Два этапа связаны с работой Радована Кошутича, а четвёртый охватывает период после Второй мировой войны. Радован Кошутич с 1 января 1895 года был преподавателем не только русского, но также чешского и польского языков, и может считаться основателем славистики в полном смысле этого слова. Его первые работы были посвящены польскому языку, а затем он сосредоточился на русском языке, опубликовав в 1910 году «Примеры литературного русского языка» в трёх книгах (Тексты, Замечания и Словарь), немного позднее была напечатана его «Грамматика русского языка» — Звуки и Формы.

Больше половины века с развитием кафедры было связано имя профессора Радована Лалича, который возглавлял кафедру вплоть до своей смерти в 1972 году. С 1946 года и до отъезда в Америку в 1958 году на кафедре работал профессор Кирилл Тарановский, известный славист-стиховед.

С 1878 по 1905 год кафедра называлась **кафедра русского языка и литературы**, с 1905 по 1963 год — **кафедра восточно- и западнославянских языков** философского факультета, а с 1963 по 1990 год — **отделение славистики** филологического факультета (после отделения филологического факультета от философского). С 1990 года отделение становится **кафедрой славистики**, и это название носит и по сей день.

Сегодня на кафедре славистики русский язык в бакалавриате и магистратуре изучает 489 студентов, а преподавание осуществляют 25 преподавателей, из которых 11 —доктора наук и 6 — кандидаты наук. Кафедра особо гордится тем, что её многолетний сотрудник, профессор Предраг Пипер в 2013 году был избран действительным членом Сербской академии наук и искусств. Профессор П. Пипер — автор свыше 100 работ, монографий, учебников, словарей, среди которых и «Грамматика русского языка в сравнении с сербским языком», «Нормативная грамматика сербского языка», «Лингвистическая русистика», «Библиография сербской лингвистической русистики 1991–2000» и многие другие.

Кроме преподавателей, работающих на постоянной основе, на договорной основе работают два лектора русского языка. Их в соответствии с межфакультетскими договорами о сотрудничестве направляют филологический факультет Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. С 2006 года преподавание на кафедре осуществляется по новому плану и программе, которые были дополнительно изменены

в соответствии с принципами Болонской декларации. Кроме бакалавриата открыты магистратура и аспирантура. Введены факультативные спецкурсы как по русскому языку, так и по русской литературе и культуре. Среди студентов наблюдается особый интерес к спецкурсам, посвященным русской диаспоре в Сербии.

В течение первого десятилетия XXI века кафедра самостоятельно или в сотрудничестве со Славистическим обществом Сербии провела ряд **международных симпозиумов**, посвященных сопоставительному изучению русского и сербского языков и русской эмиграции. В 2000 году кафедра организует V симпозиум МАПРЯЛ вместе с Союзом славистических обществ Югославии, Славистическим обществом Сербии и философским факультетом в Нише под названием «Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков». Симпозиум с международным участием «Русская диаспора и сербско-русские культурные связи» в организованной совместно со Славистическим обществом Сербии кафедрой славистики Домом русского зарубежья имени А. Солженицына и Российским центром науки и культуры в Белграде был проведён в 2007 году. В 2008 году организован международный научный симпозиум «Изучение славянских языков, литератур и культур как инославянских и иностранных», посвящённый 60-летию Славистического общества Сербии и 130-летию кафедры.

Активное международное сотрудничество и обмен профессиональными мнениями развиваются также и благодаря многочисленным лекциям, которые читаются на кафедре русскими лингвистами, писателями и учеными, выдающимися международными специалистами по русской литературе, культуре и искусству: академик П. Флоренский, М. Вайскопф, В. Тарановский, Л. Улицкая, Б. Успенский, М. Эпштейн, С. Толстой, Ю. Манн и др.

С кафедрой славистики филологического факультета Белградского университета тесно связана активность **Славистического общества Сербии**, одной из основных целей которого является продвижение обучения инославянским языкам, литературе и культуре в сербской среде, что было определено уже на самой учредительной ассамблее и в докладе его первого председателя, академика Александра Белича, представленном 29 июня 1948 года. Деятельность Славистического общества Сербии касается широкого круга сотрудников в области преподавания славянских языков, прежде всего русского, в Сербии в целом. Общество установило такие виды деятельности, как международная научная конференция «Собрание славистов Сербии», курсы повышения квалификации преподавателей русского языка всей Сербии — «Зимняя школа» и другие. Основная характеристика работы Славистического общества — широкое сотрудничество как с национальными, так и с международными организациями, прежде всего путем традиционного проведения Собрания

славистов Сербии, симпозиумов и конгрессов МАПРЯЛ, создания новых журналов, периодических сборников и серийных изданий. Значительное событие для истории кафедры — это появление в 1997 году первого номера журнала «Славистика» (издание Славистического общества Сербии); на сегодняшний день опубликовано 17 номеров. С 2009 года в организации Славистического общества Сербии по инициативе профессора Боголюбa Станковича каждый год проводится научно-образовательный форум «Белградская встреча славянских русистов», а представленные доклады публикуются в журнале «Русский язык как инославянский», который издаётся на русском языке.

28 марта 2013 года филологический факультет в Белграде и кафедра славистики отметили важный юбилей — 135 лет русского языка в Великой школе, а также 100 лет со дня смерти Платона Андреевича Кулаковского. В присутствии высоких гостей в области культуры о Платоне Кулаковском говорил академик Предраг Пипер, а о кафедре славянских языков профессор Петар Буняк. В этой связи посол Российской Федерации Александр Чепурин вручил профессору Богдану Терзичу Государственную награду Российской Федерации — Медаль Пушкина, присуждённую ему президентом Владимиром Путиным.

Неоценимое значение для развития русистики в Белградском университете имеет **Русский центр филологического факультета**, открытый по инициативе Фонда «Русский мир» 20 октября 2009 года на кафедре славистики. Он предназначен в первую очередь для студентов филологического факультета, для учеников основных и средних школ, изучающих русский язык, а также для всех, кто интересуется русским языком, литературой, историей и культурой. Библиотека Русского центра имеет свыше 1000 книг, учебников, справочников, энциклопедий, словарей и около 100 дисков с мультимедийными материалами. Пользователям предлагается бесплатный доступ к электронным версиям самых крупных российских средств массовой информации, русским интернет-ресурсам, электронным каталогам и мультимедийным ресурсам. Со дня основания по сегодняшний день в Русском центре проведён целый ряд международных научных мероприятий. Его посетили многочисленные учёные со всего мира. В течение 2013 и 2014 гг. был проведён ряд лекций, из которых особо выделим доклады Ю. Манна, Н. Михайловой, И. Ехлаковой, В. Абрамовой.

Учебный процесс, внеучебные мероприятия и работу на кафедре славистики сегодня нельзя представить как без **Русского центра**, который безо всякого сомнения является самым любимым местом на кафедре, так и без лингафонного кабинета. С весны 2013 года, благодаря гранту Фонда «Русский мир», кафедра славистики стала богаче на новый полностью оборудованный **лингафонный кабинет**, полученный в рамках реализации проекта «Русский язык как иностранный в Сербии». Благодаря

многосторонне используемому оборудованию, лингафонный кабинет используется в преподавании русского языка по 12 часов 5 дней в неделю к большой радости преподавателей и студентов.

В рамках кафедры с её основания в 1878 году существует и работает **библиотека**. Фонд библиотеки сгорел в октябре 1944 года, а с мая 1945 года вновь начал обновляться. В библиотеке хранятся монографические и серийные публикации на белорусском, лужицкосербском, польском, русском, сербском, словацком, украинском и чешском языках, как и славистическая литература на других языках. Наибольшую часть фонда, свыше 70%, составляют книги на русском языке. В библиотеке сегодня свыше 70 000 книг и 4 000 выпусков годовых журналов, а также большое число аудио и видео материалов.

Филологический факультет в Белграде и кафедра славистики большое значение уделяют **международному сотрудничеству**. Договоры о сотрудничестве подписаны с филологическим факультетом Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургским государственным университетом, Российским государственным педагогическим университетом имени А. И. Герцена, Российским государственным гуманитарным университетом, Государственным институтом русского языка имени А. С. Пушкина, Нижегородским государственным лингвистическим университетом, Московским институтом открытого образования, Тюменским государственным университетом и др.

На филологическом факультете Белградского университета возрастает интерес к обучению русскому языку, литературе и культуре, увеличивается количество преподавателей, растёт качество преподавательского состава. Растёт опыт университетских преподавателей и сотрудников, увеличивается количество и улучшается качество публикаций, авторами которых они являются. Это связано с развитием экономического сотрудничества между Сербией и Россией. Об этом свидетельствуют успехи наших студентов за рубежом и значительный рост представителей молодого поколения, занимающихся научно-исследовательской работой.

Djapa-Ivetic V.

TRADITIONS AND PERSPECTIVES OF RUSSIAN LANGUAGE STUDIES AT THE FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE

At the University of Belgrade (founded in 1838) the studies of Russian language were introduced in 1878, when the Department of Russian Language and Literature was opened. The first professor of Russian language and literature was Platon Andrejevic Kulakovski. Radovan Košutić is considered to be a founder of the Slavic Studies at the Belgrade University. Today, there are 489 students studying and 25 teachers giving lectures on Russian language, literature and culture.

Keywords: University of Belgrade, Department of Slavic Studies of the Faculty of Philology, The Slavic Society of Serbia, Russian as a foreign Slavic language, the Russian Centre.

**Димитрова Розалина Иванова
Тодорова Румяна Василева**

*Средняя общеобразовательная школа
им. Гео Милева (г. Варна), Болгария*

rozalina.iv.dimitrova@abv.bg, rumiana_vt@abv.bg

ПРИГЛАШАЕМ «ТЕАТР» НА УРОК РКИ

Театральная педагогика позволяет существенно изменить обычный школьный урок и трансформировать его учебно-воспитательные цели. У учащихся укрепляется уверенность в своем умении пользоваться русским языком как средством общения и желание совершенствовать свои знания. Драматизация на русском языке несет положительный эмоциональный опыт, развивает творческие способности детей, обогащает личность, воспитывает интерес к русскому языку и русской культуре. Театральные уроки создают условия для повышения мотивации при изучении русского языка на уроках РКИ. В сообщении будут рассмотрены методы и принципы театральной педагогики, как инновационные методы, которые используются в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: театральная педагогика, методы и принципы театральной педагогики, драматизация на русском языке, театральные уроки.

Новое время, новые условия потребовали пересмотра конкретных методов и приёмов в преподавании русского языка как иностранного. Конечной целью обучения русскому языку является умение адекватно реагировать в различных ситуациях, т. е. общение.

Школьный театр духовно объединяет разные поколения учителей и учащихся, школу и родителей. Театральные занятия, развивая лучшие качества, улучшают психологическую атмосферу в школе. Эстетическая задача театра — воспитать человека, способного сопереживать судьбам других.

Театр! Сколько тепла, сколько музыки, сколько эмоций в этом слове! Сколько слов и сколько времени нужно, чтобы донести до современных детей, почему нужно знать русский язык и как важно его изучать в любом возрасте, в любые времена...

Важнейшей задачей стоящей перед учителем сегодня, является развитие ребёнка, его эстетическое воспитание, и иностранный язык как дисциплина играет в этом немаловажную роль.

В современном мире всё большую популярность приобретает идея лично и культурно ориентированной педагогики. Чтобы достичь современного уровня владения иностранным языком, нельзя не учитывать огромный потенциал театральных технологий на уроках русского языка как иностранного*.

Театр — один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей. Он позволяет решать многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с:

- художественным образованием и воспитанием детей;
- формированием эстетического вкуса;

- нравственным воспитанием;
- развитием коммуникативных качеств личности;
- воспитанием воли, развития памяти, воображения, фантазии и речи.

Современный человек должен хорошо знать не только культуру своего народа, но и культуру других народов. Мы живём в открытом мире, и воспитать толерантного человека, уважающего традиции и культуру других народов, невозможно без приобщения к этой культуре.

Входя в европейский мир и перестраивая систему образования по европейским стандартам, мы должны помнить, что школьному учителю необходимо совмещать несколько педагогических специальностей, среди которых обязательно должны быть такие, которые связаны с творчеством и театральной педагогикой.

Театральная педагогика представляет собой особую педагогическую технологию, направленную на развитие творческих способностей учащихся. Использование приёмов театральной педагогики в школе позволяет решить достижение конечного продукта в результате коллективной творческой деятельности. А все знания, приобретаемые в ходе работы над театральным проектом, требуют немедленного применения на практике.

Школьная театральная педагогика:

- предполагает включение уроков театра в учебный процесс школы;
- направлена на развитие творческих способностей учащихся;
- позволяет решить достижение конечного продукта.
- школьный театр — самая удачная форма взаимовоспитания в творческой обстановке;
- театр может быть увлекательной игрой, средством погружения в другую эпоху, открытием неизвестных граней современности;
- театральная деятельность — путь ребёнка в общечеловеческую культуру, к нравственным ценностям своего народа.

Театр помогает усваивать в практике диалога нравственные и научные истины, учит быть самим собой и «другим», перевоплощаться в героя и проживать множество жизней, драматических испытаний характера.

В театральных постановках могут принимать участие все ученики, независимо от их уровня владения языком. Драматизация на русском языке несёт положительный эмоциональный опыт, развивает творческие способности детей, обогащает личность, воспитывает интерес к русскому языку и русской культуре. Игра в театре для ребёнка не только средство самовыражения, но и способ саморазвития.

Театральные занятия помогают развить логику, освободиться от внутренних зажимов, воплотить через игру несбывшиеся идеи и мечты.

Театральная постановка на русском языке — это мотивация к его изучению, она помогает создать языковую среду, приближённую к естественной.

При организации личностно-ролевого поведения — очень важно соблюдать следующий психолого-педагогический принцип: роль должна

быть для обучаемого актом поощрения, актом доверия, эмоциональным стимулом, ни в коем случае не даваться в виде принуждения.

Театральные занятия, развивая лучшие качества, улучшают психологическую атмосферу в школе. В результате этих занятий:

- развивается коммуникативная культура учащихся (умение выражать свои мысли, сотрудничать, разрешать конфликты);
- наблюдается развитие ораторских навыков;
- раскрывается личностный потенциал ребенка;
- повышается учебная мотивация;
- совершенствуется культура речи.

На театральных уроках ученики учатся применять иностранный язык в реальных жизненных ситуациях, развивают свои актёрские способности, учатся самостоятельно ставить и решать творческие задачи.

Роль театра в приобщении детей к культуре трудно переоценить. В настоящее время имеется целый ряд эффективных образовательных программ изучения языка на основе технологий театральной педагогики. В этом ресурсе заложен колоссальный потенциал, который можно и необходимо использовать для популяризации и изучения русского языка и русской культуры.

Общественная значимость и новизна такой работы могут вызывать положительную мотивацию творчества, как у учителя, так и у учеников. У учащихся укрепляется уверенность в своём умении пользоваться русским языком как средством общения и желание совершенствовать свои знания. Театральные уроки помогают: развить актёрский талант ребёнка и систематизировать уже имеющиеся знания и творческие навыки, создать условия для проявления индивидуальности, освоить навыки публичных выступлений перед различными аудиториями от класса до большой сцены, формируют литературный вкус.

Уроки связанные с привлечением театральных средств служат для изучения, закрепления и обобщения программного материала. Театрализованные уроки привлекательны тем, что вносят в класс атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяют ребятам проявить свою инициативу, способствуют выработке у них чувства взаимопомощи, коммуникативных умений.

Увлекательный мир спектаклей, песен, игр, импровизаций, имитаций, может оказать учителю неоценимую помощь в формировании и развитии языковой компетенции, решении задач эстетического воспитания, в развитии творческих способностей детей.

Драматизация позволяет овладевать основами всех видов речевой деятельности, так как создаёт базу для обучения аудированию, чтению, говорению и письму. Её можно использовать как средство мотивации и повышения интереса к изучению иностранного языка.

Драматизация как элемент театрального искусства близка и понятна детям, ведь в основе театра лежит игра, а она сама является одним

из видов игровой деятельности, которая является ведущей деятельностью детей младшего возраста.

Обратимся к особенностям урока с элементами драматизации. Методическим содержанием данного урока является коммуникативность. Если мы хотим научить человека общаться на иностранном языке, то учить этому нужно в условиях общения. Это значит, что обучение должно быть организовано так, как в действительности общаются люди.

Не бывает обычных детей, все дети талантливы, просто нужно создать условия для раскрытия любого таланта. В этом самая главная ценность, которую дарит театр. А для ребёнка это необходимо как воздух. Театральное и игровое восприятие жизни свойственно детям, особенно маленьким.

Постановка спектаклей — это не только игра и развлечение, это один из главных методов стимулирования творческой активности детей и повышения мотивации речевого общения. Дети узнают, что актёры в своей работе пользуются инструментами, которые им дала природа: телом, движением, речью, жестом, мимикой... Дети очень стараются сыграть роль как можно правдоподобней, а это является ещё одним стимулом для развития речи.

Занятия в театральной студии предусматривают следующие этапы работы: **Организационный этап** — выбор пьесы, обсуждение выбора, распределение ролей;

Основной этап — знакомство с литературно-историческим материалом, разучивание ролей, создание образов героев, сценическое поведение (переход порога сцены, упражнения на преодоление страха перед публичным одиночеством; раскрепощение, снятие телесных и психологических зажимов; ощущение своего тела и своего голоса); работа над музыкой и постановка танцев, работа над костюмами и декорациями;

Заключительный этап — изготовление афиши, аннотация, фильм, показ спектакля.

При выборе литературного материала для постановки спектакля, мы как педагоги руководствуемся в первую очередь актуальностью затрагиваемой проблемы и художественной целостностью драматургического материала.

Сценарии в школе создаются учителями русского языка и тексты адаптируются, так как русский изучается как иностранный, что помогает решить самые разные задачи:

- раскрыть детям произведения, которые не изучаются в школе;
- показать живое лицо писателя;
- найти фрагменты, которые будут близки ребятам разного возраста, которые разным детям удастся интересно сыграть;
- собрать композицию так, чтобы она позволила реализовать способности разных детей — танцующих, поющих, играющих на музыкальных инструментах.

Чем привлекает учеников сценическая деятельность? Прежде всего возможностью увидеть результат своего труда. Каждый чувствует себя повзрослевшим, и часто кажется, что это не он, а кто-то другой.

Роль театра в приобщении детей к культуре трудно переоценить. В этом ресурсе заложен колоссальный потенциал, который можно и необходимо использовать для популяризации и изучения русского языка и русской культуры.

Театральная деятельность на русском языке способствует установлению неформальных контактов и личных знакомств между молодыми людьми.

Дети разных стран на театральных сценах стремятся дружить, узнавать друг друга, делиться опытом, совместно решать свои проблемы. Им предоставляется прекрасная возможность познакомиться с языками и культурами других народов, с их традициями и обычаями.

Мы уверены — у нас есть всё, что для этого нужно:

- море эмоций и позитива;
- доля оптимизма;
- капля воображения;
- немного фантазии;
- частица смелости.

Нам, как педагогам, очень важно, чтобы в мире, насыщенном информацией и новыми технологиями ребёнок мог познать радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе, чтобы он выражая свое отношение к добру и злу, сохранил свою способность познавать мир умом и сердцем.

Нам хорошо работать всем вместе, и с каждым новым шагом мы понимаем, что творим что-то уникальное! И всё это оно, **ТВОРЧЕСТВО!**

ПРИМЕЧАНИЕ

* См., например: *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой. М., Просвещение, 1987; *Ланина О. А.* Школьная театральная педагогика — опыт междисциплинарного синтеза. // Диалог в образовании: Сб. матер. конф. Серия Symposium. Вып. 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002; *Секулич Н. М.* Использование элементов системы К. С. Станиславского в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку // Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы: сб. матер. Междунар. конф. МАПРЯЛ «Преподавание русского языка и литературы в новых европейских условиях XXI века». Верона, 2005. С. 336.

Dimitrova R. I., Todorova R. V.

INVITING THE “THEATER” TO THE RFL CLASSROOM

The theatrical pedagogics allows essentially changes in ordinary school lessons and to transform its educational objectives. The students become more confident in their ability to use Russian language as an instrument of communication. Students' willingness to improve their knowledge is increased. The dramatization in RFL classroom leads to positive emotional experience, develops children' creative abilities, enriches their personality, attracts interest to Russian language and culture. The theatrical classes create conditions for increasing motivation in the process of RFL learning.

Keywords: theatrical pedagogics, methods and principles of the theatrical pedagogics, dramatization in RFL classroom, theatrical classes.

КОНТАКТНОЕ ВРЕМЯ КАК ВЕРОЯТНЫЙ ПАРАМЕТР КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Использование новых информационных технологий позволяет выдвинуть новые задачи в педагогике и методике преподавания иностранного языка, определить пути их достижения, освоить качественно новые инструменты, используемые в ежедневной работе в классе и в самостоятельной работе студентов. Предметом данной статьи является попытка обосновать необходимость изучения очевидной, но на сегодняшний день неисследованной зависимости качества обучения РКИ от количества контактного времени (instructional time), которое подразумевает время общения студента с преподавателем и с другими студентами в процессе обучения языку. При этом общение понимается как непосредственный, межличностный, ролевой, вербальный (с активным использованием невербальных средств) и информативно-обучающий вид деятельности. На примерах университетских интернет-курсов можно прийти к выводу, что увлечение использованием компьютерных технологий может стать причиной увеличения опосредованности в общении и уменьшения контактного времени, что, в свою очередь, может негативно сказаться на качестве обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, контактное время, компьютерно-опосредованное общение.

Многое изменилось в теории и практике обучения РКИ за последние годы. Необходимость изменений была продиктована новыми общественными потребностями, наработанным практическим опытом, научными данными и технологическими успехами. Нейробиология пополнилась новой информацией о том, как протекает процесс приобретения новых знаний, как осваивается родной язык и выучивается неродной. Определелись новые задачи в методике преподавания иностранного языка, пути их достижения, осваиваются качественно новые инструменты, используемые в ежедневной работе в классе и в самостоятельной работе студентов. Появились новые учебники, системно использующие последние достижения в компьютерной технологии. Изменилась среда, в которой протекает обучение. У изучающих иностранный язык появились широкие возможности обмениваться информацией с носителями языка по всему миру. Все это сделало более актуальным поиски ответов на вопросы, как лучше всего учить иностранный язык, какими методами и какими инструментами эффективнее пользоваться в обучении.

Предметом данной статьи является попытка обосновать необходимость изучения очевидной, но на сегодняшний день неисследованной зависимости качества обучения РКИ от количества контактного времени (instructional time), которое определяется как время общения студента с преподавателем и с другими студентами в процессе обучения языку. При этом, общение понимается как *непосредственный, межличностный, ролевой, вербальный* (с активным использованием *невербальных*

средств), *информативно-обучающий* вид деятельности. Даже в условиях формального образования, с административно регулируемым временем занятий, количество контактного времени на уроке может зависеть от многих переменных, например: от количества студентов в группе, от используемых преподавателем приемов и вспомогательных средств, от видов работы на уроке и т. д.

В 1966 году профессор Колумбийского университета Марио Пеи в своей книге «*Как Учить Языки и Какие Языки Учить*» писал, что «самый лучший способ выучить язык — это родиться в семье, которая говорит на этом языке»¹ (здесь и далее перевод наш. — О. Д.). Вторым по эффективности вариантом он считал «путешествие и проживание за рубежом»². В качестве третьего, академического, М. Пеи назвал стандартные курсы иностранных языков в школах, колледжах и университетах. К четвертой категории могут быть отнесены все остальные варианты — коммерческие предложения обучения иностранным языкам, требующие специально выделенных времени и средств (частные школы, лингафонные, радио, видео, телевизионные и интернетные курсы). Используемые ими методики ориентированы на удовлетворение специфических потребностей учащихся, и качество конечных результатов оценивается, как правило, неформально, т. е. самими учащимися.

Происходящая в настоящее время компьютерная революция затрагивает все аспекты формального образования вообще и обучение иностранным языкам в частности. В её основе лежат изменения, происходящие в теории и практике межличностной коммуникации — поиска, обработки и передачи информации. С полным основанием можно говорить о появлении нового вида коммуникации — компьютерно-опосредованной (КОК), которая является практическим развитием знаковой метасистемы, используемой человеком. Связанные с этим явлением научные исследования находятся в процессе становления, формируют новый понятийный аппарат и терминологию. В наиболее общем виде, КОК включает в себя все виды общения и передачи информации через компьютерные сети. В настоящее время сформировались два основных направления исследования КОК: 1) социо-коммуникативное, анализирующее значение новой медийной среды, нового канала передачи информации; 2) лингвистическое, описывающее особенности речевой деятельности и функционирования языка в электронной среде.

Массовое и повсеместное использование цифровых средств коммуникации во всех сферах человеческой деятельности, связанных с обменом информацией, заставляет по-новому посмотреть и на процесс обучения, его формы, предметные области, его элементы (учитель, ученик, учебник), методы и технические средства, используемые в классе. Появились учебники РКИ нового формата³, которые отличаются от привычных статичных печатных изданий тем, что фактически являются универсаль-

ными педагогическими пакетами, включающими в себя учебник для студентов, руководство для преподавателя, рабочую тетрадь для упражнений, компьютерные CD и DVD, а также специальные сайты, которые используются в качестве обучающих платформ.

Особенно популярно использование компьютерных технологий в университетской среде в США, где с их помощью предполагается сделать университетское образование массовым, доступным и максимально индивидуальным. Одним из начинателей нового подхода считается профессор стэнфордского университета Себастьян Трун, который, используя цифровую камеру, записал свой курс по введению в искусственный интеллект (Introduction to Artificial Intelligence) и предложил его в интернете всем желающим. Поскольку курс был бесплатным, в первый же год записалось около 160 000 желающих участвовать в проекте, впоследствии получившем название МОИК (МООС) — Массовый Открытый Интернетный Курс. Гарвардский и Массачусетский технологический университеты предложили свою совместную платформу для интернет-курсов. К началу 2013 года практически все университеты США начали предлагать свои интернет-курсы. По данным, опубликованным в интернет-журнале *Fast Company*, всего на настоящий момент интернет-курсы привлекли около 1,6 миллиона слушателей; при этом полностью курсы прослушали менее 10% студентов, а удовлетворительную оценку получили ещё меньше. Анализируя причины таких неутешительных результатов, создатель интернет-курсов С. Трун в своем интервью признается: «Мы предлагаем скверный (lousy) продукт»⁴ и говорит об отказе от предложения курсов университетского уровня в пользу специального корпоративного тренинга.

Пытаясь решить эту проблему, специалисты, создавшие модель обучения на основе интернет-курсов, ищут причину неудачи в технической стороне и пытаются доработать и усовершенствовать ее, в результате усложняя процесс обучения и еще больше сокращая контактное время. Например, одно из их последних предложений — самоадаптирующиеся обучающие программы и платформы, которые используют «сложный, основанный на потоке данных и в ряде случаев нелинейный подход к программному и компенсационному (remedial) обучению, позволяющий подстроиться под взаимодействия обучающегося и демонстрируемый им уровень овладения материалом с последующим опережающим предложением типов содержания и ресурсов, которые понадобятся ему в определенный момент для дальнейшего продвижения»⁵. Является ли это эффективным решением упомянутых проблем — покажет время. Однако, представляется, что дальнейшее усложнение модели не избавит её от главного недостатка — она *не работает* для большинства её пользователей. «Я думаю, что это (обучение онлайн) было труднее, потому что не было личного обмена вопросами и ответами. Ты не можешь

поднять руку и попросить, чтобы тебе объяснили что-либо по-другому. И было очень трудно соблюдать установленные сроки без напоминания в виде фактического пребывания в классе каждый день. В учебе не хватало личного общения какое присутствует в классной комнате.»⁶ — пишет в своем e-мэйле одна из слушательниц онлайн курса по математике.

Наиболее вероятным объяснением данного затруднения может послужить мнение Д. Данахера и К. Отта в статье о педагогическом подходе к организации и использованию мультимедийных материалов в обучении РКИ: «создатели программного обеспечения для учебных курсов склонны ставить технологию прежде педагогики»⁷. В задачи нашей статьи не входит рассмотрение всех возможных взаимоотношений педагогики обучения иностранному языку и имеющихся на сегодняшний день технологических возможностей.

Существует мнение, что чем больше компьютерных технологий на уроке, тем эффективнее изучение языка. Но, на наш взгляд, чрезмерное увлечение технологическими новинками в ущерб педагогическим канонам ведет к увеличению опосредованности общения и сокращению контактного времени, что в свою очередь, может привести к негативным последствиям, особенно в преподавании иностранных языков, где количество контактного времени имеет особую значимость в силу специфики самого предмета. Знание иностранного языка не складывается по типу ЛЕГО, как в других науках, поскольку «при изучении иностранного языка такая ситуация невозможна — в грамматике студент не может знать только раздел «герундий» и не изучать раздел времена» и т. д. он должен знать всю грамматику, всю лексику, необходимые для общения»⁸.

Предлагаемый параметр контактного времени и его количества на уроке может быть использован в качестве одной из переменных при определении качества обучения РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Pei M.* How to Learn Languages and What Languages to Learn. Harper & Row, Publishes, 1966. P. 21.

² *Ibid.* P. 23.

³ *Абрамова С. В., Азимов Э. Г.* Современные американские учебники по РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 2. С. 32–41. URL: <http://www.russianedu.ru/d6539d3b5-7159babf6a72e106beb45bd/543f5ef8f8e71053ed4d39386bbd57cb/magazineclause.pdf> (дата обращения 27.01.2015).

⁴ *Chafkin M.* Udacity's Sebastian Thrun, Godfather of Free Online Education, Changes Course.Tech Forecast. URL: <http://www.fastcompany.com/3021473/udacity-sebastian-thrun-uphill-climb> (дата обращения 27.01.2015).

⁵ *Waters J. K.* The Great Adaptive Learning Experiment. Campus Technology. URL: <http://campustechnology.com/articles/2014/04/16/the-great-adaptive-learning-experiment.aspx> (дата обращения 27.01.2015).

⁶ *Haynie D.* Weigh When to Take an Online Math Course. Schools report fewer students pass online math courses in many cases, one expert says. U.S.News & Word Report, Education. Feb. 7, 2014. URL: <http://www.usnews.com/education/online-education/articles/2014/02/07/weigh-when-to-take-an-online-math-course>(дата обращения 27.01.2015).

⁷ *Danaher D. S., Ott Chr. R. A Pedagogical Approach to the Design and Use of Multimedia Material in Russian Instruction // Kagan O., Rifkin B. (eds.) The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures. P. 327. URL: <http://cokdybysme.net/pdfs/multimedia.pdf> (дата обращения 27.01.2015).*

⁸ *Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. С. 21.*

Dobrunoff O. V.

CONTACT TIME AS A PROBABLE PARAMETER OF QUALITY OF RFL TEACHING

The author argues that new information technologies facilitate new approaches in pedagogy and methods of foreign language teaching. They dramatically change the ways they are realized and the teaching tools used in everyday class work. The subject of this work is to argue the necessity to investigate an obvious but not properly researched correlation between the quality of a foreign language teaching and learning and the amount of contact (instructional) time which is defined as time of non-mediated, interpersonal, role, verbal with frequent use of non-verbal means, informational and educational communication of the student and the instructor and the student and other students.

Keywords: foreign language, instructional time, computer-mediated communication.

Долгова Елена Геннадьевна

*Университет Додома, Республика Танзания;
Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет имени Н. П. Огарева, Россия*

artzishevich@inbox.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА УЧЕБНОМ МАТЕРИАЛЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ РЕСПУБЛИКИ ТАНЗАНИЯ)

Овладение лексикой русского языка вызывает у иностранных студентов, в частности у студентов Республики Танзания, определенные трудности. В целях оптимизации процессов обучения лексике и её освоения помимо базового учебного комплекса необходимо использовать дополнительно разработанные для данной аудитории и апробированные учебные материалы, которые нацелены как на работу студентов с преподавателем в аудитории, так и на самостоятельное усвоение слушателями лексического материала.

Ключевые слова: оптимизация, обучение, усвоение, лексика, дополнительный материал.

Одним из важнейших аспектов в преподавании иностранного языка вообще и русского языка как иностранного в частности, является обучение лексике, поскольку слово лежит в основе вербальной коммуникации. Овладение лексикой иностранного языка, в том числе русского, вызывает у студентов–иностранцев определенные трудности, особенно на начальных этапах обучения. Исключение не составляют и студенты из Танзании и других африканских стран (Мозамбик, Кения и др.), изучающие русский язык как иностранный в Университете Додома, Республика Танзания.

Известно, что введение новой лексики связано прежде всего с трудностями восприятия слушателями внешней, звуковой, стороны слова, поэтому на первом этапе следует сосредоточить внимание студентов на звуковой оболочке слова, чтобы они могли осознать как наиболее труднопроизносимые звуки, звукосочетания и место ударения в слове, так и особенности его написания. Не менее сложная сторона слова, которую нужно освоить слушателю, — это его смысловое содержание, ибо осознание значения слова и его запоминание способствуют обогащению словарного запаса, необходимого для общения. При этом иностранные студенты должны уметь «связать русское слово не со словом родного языка, а непосредственно с обозначаемым объектом», как подчеркивают авторы-разработчики одного из учебных комплексов для иностранцев, изучающих русский язык.

Другим важным фактором, который должен учитывать преподаватель в процессе обучения лексике, можно назвать существующие различия между представителями двух сторон (обучающей и обучаемой), тер-

риториальное расположение стран и культурно-исторические реалии. Подобные трудности возникают и при работе над лексическим материалом со студентами Африки, обучающимися в Республике Танзания, что вызывает необходимость разработки дополнительных учебных материалов, ведущих к оптимизации процесса обучения лексике и процессу её освоения.

Несмотря на то, что на практических занятиях с иностранными студентами, обучающимися в Университете Додомы, на начальном этапе нами используется один из базовых учебных комплексов «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих»*, у нас возникла необходимость также применять дополнительные учебные материалы, что обусловлено лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Так, при введении новых словарных единиц русского языка на разных этапах обучения вышеуказанной группы студентов одним из оптимальных способов является использование **наглядного материала** (карточек и видео картинок), отражающего то или иное конкретное или абстрактное понятие или явление. Прежде всего, это касается слов, которые не встречаются или широко не используются в культуре и родном языке данной группы носителей, например, некоторые виды искусства (балет, опера, цирк, театр, филармония), блюда русской и европейской кухни (блины, борщ, икра, колбаса, пельмени, пирожное, пирожок, пряник, рассольник, салат, творог, щи), природа / природные явления (лес, сад, море, времена года: весна, лето, осень, зима), культурно-исторические реалии (матрёшка, отчество, пенсия, портфель, рубль, самовар, справочное, царь), топонимы / географические названия (клуб, метро, Москва и Петербург с их достопримечательностями, трамвай, троллейбус), некоторые виды деятельности человека / профессии (клоун, социолог) и т. п. Подобный способ освоения новой лексики успешно используется как на этапе её введения, так и на этапах закрепления и повторения лексического материала и вызывает особый интерес у африканских студентов, поскольку через яркое визуальное изображение они соприкасаются с новыми и интересными фактами иной культуры и языка.

Вместе с тем, не менее эффективной формой оптимизации обучения лексике можно считать использование дополнительно разработанных нами для данной аудитории и апробированных в ней материалов к вышеуказанному базовому учебному комплексу, а именно: созданный совместно с профессорами Университета Додомы **русско-англо-суахили глоссарий для начинающих**, а также **учебно-методическое пособие**, которое может быть также использовано обучающимися в качестве дополнительной рабочей тетради.

Основная задача данных учебных изданий — систематизация и активизация языкового, прежде всего, лексического материала, необходимого в речевой практике обучаемых, и формирование навыков и умений

письменного и устного общения в процессе учебных занятий и в быту. При этом важно отметить, что они нацелены как на работу студентов с преподавателем в аудитории, так и на самостоятельное усвоение слушателями лексико-грамматического материала. Оба учебных издания были составлены с учетом того фактора, что русский язык изучается студентами вне языковой среды, обуславливающего в свою очередь замедление процесса освоения нового материала, а также недостаточного количества учебной литературы по русскому языку как иностранному, в частности, словарей.

Русско-англо-суахили глоссарий для начинающих состоит из двух основных частей — собственно глоссария и приложения, включающего правила написания и произношения букв русского алфавита, тематический словарь и список русских имен. Список слов глоссария логично представлен в алфавитном порядке согласно русскому алфавиту, поскольку иностранные студенты имеют дело прежде всего с текстами на русском языке. Вместе с тем, каждому русскому слову и выражению, представленному здесь, соответствует эквивалент, а в ряде случаев также толкование некоторых реалий на английском языке и суахили, поскольку оба эти языка являются государственными в Республике Танзания и могут использоваться в качестве языков-посредников как при обучении русскому языку и ознакомлению с русской культурой, так и при самостоятельном изучении. Тематический словарь в приложении также представлен на трех языках, но в соответствии с алфавитным порядком языка суахили, чтобы слушатели могли самостоятельно изучать представленный лексический материал и разговорные фразы, а на более продвинутом этапе использовать их в речи.

Учебно-методическое пособие состоит из двух частей — основной части и приложения. Как отмечалось ранее, оно может быть использовано студентами в качестве **рабочей тетради**, поскольку включает в себя не только систематизированный по урокам основной и дополнительный лексико-грамматический материал, но и различные типы заданий и упражнений, нацеленные на усвоение, закрепление и повторение лексического материала и организованные таким образом, что слушатели могут выполнять их непосредственно в тексте пособия. С такой же целью была составлена и первая часть приложения, где студентам предлагается проверить полученные знания посредством разгадывания несложных лексических кроссвордов. Следует отметить, что для большинства слушателей, обучающихся в Университете Додомы, этот вид развлечения является новым и вызывает ещё больший интерес к изучению русского языка. Во второй части приложения представлены небольшие диалоги, способствующие пополнению, усвоению и закреплению необходимого на данном этапе объёма лексического запаса студентов, что обеспечивает формирование устойчивых навыков общения в различных сферах деятельности.

В заключении следует отметить, что представленные способы оптимизации обучения лексике студентов, изучающих русский язык в Университете Додома, значительно облегчают работу преподавателя и слушателей над усвоением лексического материала и ускоряют процесс развития устной и письменной речи на ранних этапах обучения. Кроме того, полученные таким образом страноведческие сведения помогают студентам удовлетворить их познавательные потребности и в дальнейшем быстрее адаптироваться в новой языковой и культурной обстановке.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Миллер Л. В., Политова Л. В.* 1) Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. 11-е изд. СПб.: Златоуст, 2014. 152 с.; 2) Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Рабочая тетрадь. 9-е изд. СПб.: Златоуст, 2012. 116 с.; 3) Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. CD. СПб.: Златоуст, 2013. 1 аудио-диск (CD, 70 мин.)

Dolgova E.G.

OPTIMIZATION OF VOCABULARY TEACHING OF FOREIGN STUDENTS ON PRACTICAL COURSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON LEARNING MATERIALS FOR THE STUDENTS OF REPUBLIC OF TANZANIA)

Foreign students, including the students of the Republic of Tanzania, have some difficulties in vocabulary learning at study of the Russian language because of linguistic and extralinguistic reasons. In order to optimize the processes of vocabulary teaching and vocabulary learning, the supplementary materials that focus on both students' self-study and their work with the teacher in the classroom should be prepared for such a particular group of students.

Keywords: optimization, teaching, learning, vocabulary, supplementary materials

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТАЛСИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В данной статье рассматривается методика обучения русскому языку американских студентов на основе эмоционально-смыслового подхода. При эмоционально-смысловом подходе к обучению учитывается интегративная целостность психических процессов, обуславливающих речевое поведение. Эмоциональная регуляция представляет важнейший фактор постоянно проявляющийся на всех уровнях речевого мышления. Описаны приемы коллективных форм работы, которые наилучшим образом учитывают природу речевого общения, и повышают эффективность обучения устной речи и чтению. Обоснована необходимость использования диалогических текстов, чтения вслух и диалогического общения.

Ключевые слова: эмоционально-смысловой подход, развитие речевых способностей, диалогическое общение, присвоение языка

В целях повышения эффективности обучения русскому языку студентов Талсинского университета был использован **эмоционально-смысловой подход**, являющийся одним из вариантов интенсивного обучения. Автор сообщения проработала в Талсинском университете более двадцати лет, успешно адаптировав данную методику к условиям преподавания в частном американском университете. Эмоционально-смысловой метод обучения языкам был первоначально применен для интенсификации обучения устной речи. Однако, как показал опыт практической работы, применение данного подхода оказалось весьма эффективно и при обучении студентов чтению.

Эмоционально-смысловой подход предполагает путь развития речевых способностей, их пробуждения и становления в условиях коммуникации, приближенных к естественным¹. Обучение производится на основе коллективных форм работы, которые наилучшим образом учитывают природу речевого общения. Занятия, основанные на основе этого подхода, включают обучаемых в непосредственное общение между собой для решения жизненных задач, возникающих в ходе изменяющейся действительности. Большое значение придается обстановочному эффекту, наглядно представляющему «предлагаемые обстоятельства» (К. С. Станиславский), в результате чего общий фон приобретает актуальный характер.

В соответствии с принципиальными установками эмоционально-смыслового подхода к обучению языкам уже в самом его названии заложена идея ориентации на смысловой и эмоциональный уровни переработки информации. Суть подхода заключается в том, что чужой язык должен стать своим². Этот подход строится на синкретической взаимосвязанной основе, на последовательно проводимом устном опережении и преимущественно на диалогической форме общения.

При эмоционально-смысловом подходе к обучению иностранным языкам учитывается интегративная целостность психических процессов, обуславливающих речевое поведение. Ведь речевой акт является не только актом мыслительным, интеллектуальным, но и актом волеизъявления, актом эмоциональным, интенционально-направленным, равно выражающим мысль, чувства, оценку, цели говорящего. Эмоциональная регуляция, как отмечают психологи и психофизиологи, представляет важнейший фактор, постоянно проявляющийся на всех уровнях речевого мышления, организации речемыслительных процессов, продуцирования речевого высказывания, его содержательной стороны³.

Вся система обучения направлена на активизацию речемыслительной активности обучаемых, включая мотивационно-побудительную сферу, механизмы смысла и эмоций. Следует отметить, что исходным моментом развития смысловой стороны речи, согласно исследованиям психологов Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, Н. Г. Морозовой и др., является **устная коммуникация**. В устноречевом опыте у обучаемых закладывается языковая база и происходит становление механизма речевого общения в единстве смыслового восприятия и смысловыражения. Развивая речевой механизм в единстве смыслового восприятия и порождения речи, мы тем самым создаем условия для становления смыслообразовательных процессов в индивидуальном опыте обучаемого. Будучи сформированным в устной речи, при чтении этот механизм может быть перенесен на процесс осмысления текста. Взаимосвязанное обучение устной речи и чтению с небольшим устным опережением на базе диалогической речи рассматривается нами как необходимое условие для оптимального развития речевого поведения студентов.

Основными требованиями, которыми мы руководствуемся при обучении на основе эмоционально-смыслового подхода, являются:

- создание условий общения, приближенных к естественным;
- соотнесение в сознании обучаемого языкового материала с внеязыковой действительностью как необходимого условия для актуализации смыслообразования;
- включение в виды работ координаты **я — здесь — сейчас** как важнейшего условия для субъективно-личностного эмоционального присвоения языка;
- преимущественная направленность на содержание высказывания.

На начальном этапе обучения применяются **диалогические тексты**. В основе диалогических текстов лежит коммуникация события (А. Р. Лурия). Эти диалогические тексты имеют прозрачную структуру, в которой четко выделяется завязка действия, кульминация и развязка. Существенным представляется также тот факт, что сюжетная канва события, которое представлено в тексте, носит обобщенный характер. Речевое поведение может быть легко перенесено на другие подобные ситуативные условия. Описанные диалогические тексты лежат в основе обучения устной речи, они используются также для обучения чтению вслух. По мере

развития языкового опыта студентов происходит усложнение предъявляемых текстов.

Вся работа над диалогическими текстами в течение начального этапа предполагает прохождение через последовательные этапы: предъявление — подкрепление — актуализацию, чем обеспечивается достижение целей начального этапа обучения, т. е. формирование минимального уровня коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности.

На этапе предъявления главная задача — обеспечить смысловое восприятие полного комплекса информации текста, а также вовлечь в данный процесс мотивационную сферу обучаемых, стимулирующую порождение смыслов и эмоций. Большая роль для успешного решения поставленных задач отводится оптимальному использованию родного языка. Родной язык используется для семантизации языкового материала. Каждой реплике на иностранном языке предшествует реплика на родном языке. Это снимает напряжение при восприятии со слуха иностранного текста, исключает состояние тревожности, тормозящее восприятие. Этот прием позволяет сразу сосредоточить внимание обучаемых на содержании текста. Использование родного языка также способствует усвоению функции грамматических явлений, которые на начальном этапе обучения усваиваются в основном в общем виде, используя непроизвольную форму внимания.

Следующий этап работы над диалогическими текстами — подкрепление. В задачи данного этапа входит дальнейшее проникновение во внеязыковую действительность, стоящую за текстами. Здесь важно показать студентам, что одни и те же высказывания, составляющие часть различных событий, имеют различный смысл, поскольку соотносятся с разными отрезками действительности. Кроме того, на данном этапе происходит запоминание языкового материала, упрочение слухомоторных образов лексических единиц и перевод их в долговременную память.

На этом этапе преподаватель осуществляет многократное выразительное чтение текста. При первом и втором чтении преподаватель разыгрывает ситуации диалогов. Чтение эмоционально насыщено и носит обращенный характер. С помощью интонации, пауз, жестов, мимики, движения передаются тончайшие оттенки смысла. Студенты осуществляют хоровое выразительное чтение текста вслед за преподавателем. Здесь важно вызвать эмоциональный отклик студентов, стимулировать сопереживание происходящего, и, как правило, обратная связь осуществляется в виде их ответной мимики, жестов, отдельных реплик, свидетельствующих о готовности и желании высказаться. Студенты побуждаются к повторению ключевых фраз вслед за преподавателем.

Далее следует третий этап работы над диалогическими текстами — актуализация, предполагающий межличностное общение обучаемых. Этап актуализации — и это мы подчеркиваем — вносит особо важный

вклад в развитие смыслообразовательных процессов, одинаково важных для устной речи и чтения.

В методическом плане актуализация смыслообразования обеспечивается введением в учебный процесс координаты **я** — **здесь** — **сейчас**, которая предполагает непосредственное переживание языка в момент изменяющейся действительности в акте общения. Здесь главный прием — **ролевая игра**, содержательной и мотивационной стороной которой служат все те же эпизоды текстов. Студентам предлагается выступить в роли участников событий для реализации своего речевого поведения, т. е. осуществить актуализацию речи. При организации диалогического общения основное внимание уделяется обеспечению использования студентами одного и того же языкового массива диалога в различных вариативных условиях.

Для этого строится цепочка вариантных этюдов. Сам эпизод выступает лишь как заданная модель, от которой обучаемые отталкиваются для осуществления речевых актов. Варианты отличаются от основного эпизода, который носит обобщенный характер, тем, что они конкретизированы в различных ситуациях общения. Изменения могут достигаться за счет количественных преобразований (число участников события), времени действия (утро, вечер и т. п.), места действия (улица, магазин, квартира и т. п.), изменения социальных рангов участников. При варьировании ситуаций изменяются также психологические установки (удивление, радость, огорчение, неудовольствие).

Все это **вхождение в роль**, обусловленное новыми ситуативными потребностями, гарантирует дальнейшее развитие речи в осмысленных и эмоционально насыщенных ситуациях. В индивидуальном речевом опыте, говоря словами М. М. Бахтина, слово начинает существовать «как **мое** слово, ибо, поскольку я имею с ним дело в определенной ситуации, с определенным речевым намерением, оно уже проникается моей экспрессией»⁴.

Этапы работы над диалогическими текстами — предъявление, подкрепление и актуализация — представляются достаточными для активизации речемыслительной деятельности обучаемых, включая мотивационно-побудительную сферу, механизмы смысла и эмоций для субъективно-личностного присвоения языка. Таким образом, постепенно чужой язык становится своим.

Важную роль в работе над языковым материалом играет чтение вслух. Наряду с широко принятыми упражнениями имитативного характера, способствующими совершенствованию техники чтения, как: паузированное чтение, коллективное чтение текста вслух за преподавателем, синхронное чтение текста вместе с диктором — выполняется упражнение, специфичное для эмоционально-смыслового подхода. Это выразительное эмоциональное чтение текста по ролям на основе **пере-**

воплощения в действующее лицо. При этом читающий целиком мобилизует свою сферу эмоций. Такое чтение осуществляется на материале текстов, предварительно актуализованных в устной речи. Использование для чтения вслух знакомых текстов гарантирует соотнесение звуковых и речедвигательных образов слов, усвоенных ранее на основе предшествующего устноречевого опыта, с их графическим изображением, т. е. формирование эталонов зрительных единиц, снимает трудности, связанные с уровнем значений и непосредственно ведет к **смыслу** текстов.

Выразительному чтению вслух предшествуют установки, концентрирующие внимание на эмоциональном состоянии персонажей. Так, предлагается определить настроение (хорошее / плохое), выявить отношение (нравится / не нравится) и т. п. Все это способствует вживанию в роль и полному **присвоению** текста. В результате вся ситуация чтения превращается в ситуацию реального живого общения. Такой прием позволяет сделать чужие слова своими. Переход от устной речи к чтению вслух, а затем к чтению про себя в нашей системе является постепенным и не встречает особых трудностей у студентов, т. к. он подготавливается всей предшествующей работой. Чтение вслух при обучении **по эмоционально-смысловой методике** является переходным мостиком от устной речи к чтению про себя. Обучение чтению строится на основе предваряющего опыта диалогического общения, в котором происходит становление смыслообразовательных процессов в единстве смысловосприятия и смысловыражения, что способствует интенсификации обучения чтению в плане подготовки студентов к профессионально-ориентированному чтению.

По мере расширения языкового опыта развивается и упрочивается каждый из видов речевой деятельности в тесном единстве друг с другом. Основной вид занятий — динамика событий в ходе вариантных этюдов. Студентам предлагается принять участие в этюдах-событиях, в которых они свободны как в выборе решений возникающих задач, так и в выборе языковых средств. Постепенно студенты начинают говорить от себя, осваивая русский язык. К концу первого курса студенты обладают развитой речевой инициативой, принимают активное участие в общении. При этом они не испытывают затруднений при необходимости устно реагировать на новые, ранее не возникавшие обстоятельства общения. Применение эмоционально-смыслового метода для обучения студентов Талсинского университета сократило сроки достижения ими продвинутого уровня владения русским языком (advanced proficiency по шкале OPI).

Анкетирование и беседы выявили, что обучение на основе эмоционально-смыслового подхода значительно повышает мотивацию к изучению русского языка в целом, создает чувство радости, удовлетворения. У студентов развился стойкий интерес к чтению на русском языке (сайтов в интернете, материалов прессы, научно-популярной, художественной, специальной литературы) и русской культуры. Кроме того, появилась

естественная потребность совершенствовать свои практические навыки общения на русском языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Шехтер И. Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. 1977. № 12. С. 68–74.

² *Шехтер И. Ю.* Живой язык. М.: Ректор, 2005. 240 с.

³ *Симонов П. В.* Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. 175 с.; *Симонов П. В.* Эмоциональный мозг, 1981. М.: Наука, 1981. 215 с.

⁴ *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 268.

Doshlygina E.A.

ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING RUSSIAN AT THE UNIVERSITY OF TULSA

The article describes the affective semantics as a method of teaching Russian at an American university. This approach focuses on the integrated wholeness of the psychological processes which condition speech behavior. The affective-semantic approach is designed to enable the learner to unleash reserve capacities residing in the personality and to utilize the affective aspects of language learning. The collective forms of activities which take into account the nature of oral communication are described. These activities enhance the effectiveness of teaching speaking and reading. The necessity of use of dialogical texts, reading aloud and dialogical communication is explained.

Keywords: the affective semantics; development of speech behavior; dialogic communication; appropriation of the language.

Дроздова Ольга Евгеньевна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

o.e.drozdova@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ В РАМКАХ РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Статья представляет конкретные приемы работы с языком в разных областях школьного образования. Рассматриваются приемы языковой работы, используемые при подготовке к уроку, собственно на уроке, после проведения урока, а также во внеклассной деятельности.

Ключевые слова: метапредметное обучение русскому языку, универсальное содержание системной языковой работы, предметные и метапредметные результаты обучения.

Под метапредметным обучением русскому языку мы понимаем совокупность содержательных и методических составляющих, которые объединяют русский язык как предмет изучения и как средство обучения в других предметных областях. В рамках этого направления обучения, обусловленного требованиями современных стандартов общего образования¹, мы разрабатываем систему лингводидактического сопровождения основных школьных дисциплин².

Учителя математики, биологии, истории и других школьных предметов в большинстве своем признают, что такие языковые проблемы, как непонимание того или иного термина, грамматической конструкции, неправильное прочтение условий задания мешают успешному изучению школьниками соответствующей школьной дисциплины. Это признание является результатом их педагогического и житейского опыта, а не отражением сложившейся системы работы в данном направлении. Во многих случаях учителя не осознают, что преодолению названной проблемы будет способствовать только их целенаправленная регулярная работа со школьниками. Такая система в настоящее время создается, и на данном этапе ее создания для реализации в той или иной школе метапредметного обучения русскому языку необходимо: 1) сформировать у учителей-предметников ценностную установку на важность такой работы, 2) предложить учителям понятное и логически выстроенное ее содержание, 3) стимулировать ее системную фиксацию и рефлексию. Решение этих задач вряд ли можно осуществлять последовательно, успех может быть обеспечен только при условии комплексного подхода. Изменение отношения к языку у преподавателей неязыковых предметов является ключевым моментом, однако только осознания важности языковой работы тут мало, учителя должны быть готовы прилагать дополнительные усилия при подготовке к урокам, а также во время занятий и после них

(для проведения рефлексии, анализа положительного и отрицательного опыта). Отметим также, что инициаторами, координаторами такой работы в школе, а также консультантами учителей неязыковых предметов, безусловно, должны быть учителя-словесники (при поддержке учителей иностранных языков). Следовательно, ценностная установка на важность языковой работы в процессе обучения разным предметам и представление о ее конкретных приемах, прежде всего, должны сложиться у преподавателей русского языка (желательно — и иностранных языков). В настоящей статье предпринимается попытка систематизировать универсальное содержание системной языковой работы, которую целесообразно реализовывать при обучении разным предметам.

Начнем с видов предварительной работы, то есть с подготовки к урокам. Перед началом изучения очередной темы курса учитель должен проанализировать языковые аспекты материала, который будет изучаться на уроке (выделить термины, другие слова и конструкции из текста параграфа, которые могут вызвать затруднения у школьников при восприятии и запоминании).

Если на уроке намечено введение новых терминов, надо проверить, есть ли этимологические справки об этих терминах в учебнике. Если нет — полезно подготовить этимологическую справку для каждого из них. Можно дать соответствующее задание учащимся. Подготовку таких справок целесообразно сделать традиционным заданием и давать его по очереди всем учащимся класса. Желательно отразить такую работу в терминологических словарях школьников. В специальной тетради, названной терминологическим словарем по такому-то предмету, после каждого урока, на котором вводятся новые термины, учащиеся записывают термин, его определение, язык-источник, этимологическую справку.

Переходя к работе собственно на уроке, отметим, что при введении нового термина можно попробовать не объяснять сразу его значение, а дать задание учащимся: сопоставляя новое слово с уже известными (в русском, изучаемых иностранных или древних языках), предположить возможное значение термина.

Большая часть языковой деятельности на уроке любого предмета связана с языком учебно-научного текста из учебника (или другого используемого для учебных целей источника). Для повышения эффективности такой деятельности учителю нужно подготовить задания, активизирующие работу с языком предмета, способствующие лучшему пониманию смысла изучаемого текста (или его фрагментов, отдельных языковых конструкций), а также стимулирующие познавательные процессы и повышение мотивации обучения. Типы возможных заданий могут быть связаны с определением значения (значений) того или иного слова по словарю или без словаря, передачей другими словами смысла той или иной фразы (фрагмента текста). Особый тип заданий может быть

нацелен на поиск в тексте параграфа учебника слов, которые используются и в бытовой речи, но в данном случае имеют специализированное значение (более легкий вариант: такое слово названо в задании, а учащиеся должны пояснить его значение в бытовой речи и в данном тексте). Кажется легким, но на практике не всегда является таковым следующее задание: фрагменты текста, где используются символы, сокращения, принятые в данной предметной области, записать полностью словами. Если в тексте встретился термин, который дети путают с похожими по структуре однокоренными словами, нужно дать задание сопоставить значение слова из текста со значениями этих слов. Например, в тексте по истории встретилось слово «дьяк», тогда целесообразно дать в задании для сопоставления слова «дьякон», «дьячок», «подьячий».

Еще одно направление языковой работы учителя на уроке любого предмета — фиксация типичных ошибок школьников в употреблении терминов и различных словесных конструкций, используемых при ответе по тематике урока. Например, на уроках химии — ошибочное употребление выражения «катионный процесс» (вместо «катодный процесс»), на уроках географии — неправильное написание «места рождения нефти» (вместо «месторождение нефти»). В дальнейшем можно использовать такой опыт при составлении заданий к тому или иному уроку.

Во время общения на уроке необходимо следить за тем, чтобы школьники не только грамотно (в том числе и стилистически) выражали свои мысли, пересказывали текст, задавали вопросы, но давали ответы адекватно заданным вопросам. Типичная ситуация: школьник, давая ответ, не отвечает непосредственно на вопрос, заданный учителем, а говорит то, что знает «вокруг» заданного вопроса. Учителю необходимо добиться ответа именно на заданный вопрос. Также надо отучить школьников от формулировок такого типа (правильных по смыслу, но недопустимых по форме): «многозначное слово — это когда у слова больше одного значения».

Другие направления языковой работы связаны с лучшим запоминанием терминов и формулировок правил, а также с повышением мотивации изучения предметного содержания за счет потенциала языка предмета. Мы отнесли такие виды работы, связанной с поиском языковых ассоциаций, языковой игрой, к видам лингвистической активности. Для лучшего запоминания терминов, формулировок правил и т. д. мы предлагаем использовать известные словесные формулы, являющиеся примерами приемов мнемотехники. Например, по русскому языку: для запоминания всех глухих согласных — *«Стенка, хочешь щец? — Фи!»*, для запоминания последовательности падежей по первым буквам слов — *«Иван родил девочку, велел тащить пеленку»*. По математике: для запоминания определения биссектрисы — *«Биссектриса — это крыса, которая бегаёт по углам и делит угол пополам»*. Желательно периодически проводить на уроке или в качестве домашнего задания конкурс на со-

здание новой словесной формулы (интересной ассоциации) для запоминания того или иного термина (правила, исключения).

По возможности желательно привлекать подходящий по тематике урока лингвокультурологический материал, связывающий язык предмета с историями из жизни ученых и других известных людей, традициями и обычаями народа, имеющий занимательный характер, стимулирующий поисковую деятельность.

Повышению мотивации изучения предмета способствует также проведение игр, викторин, связанных с языком предмета. Многие языковые игры построены на нарушении языковой нормы, стимулировании нестандартного толкования лексического значения слова и т. д. Такие действия привлекают внимание к языковому явлению, заставляют детей неформально отнестись к анализу того или иного языкового факта. Мы согласны с утверждением Н. Д. Голева: «Ломка автоматизма при использовании языка останавливает внимание его носителей на самом языке, демонстрирует им не простой (не механический) характер речевой деятельности, в том числе орфографической. Это значит, что языковая игра выводит ученика на вопросы типа «Что нарушено?», «Как правильно?», «Почему правильно так, а не иначе?» А это уже предпосылка научного интереса к языку»³.

Наконец, лингвистическая проблема может стать точкой отсчета для поисковой (исследовательской) работы, связанной с содержанием той или иной предметной области. Такое направление может быть продуктивным для внеклассной работы. Универсальным приемом языковой работы в данном случае является исследование той или иной предметной области через призму языка⁴. Приведем в качестве примеров формулировки тем докладов, с которыми школьники выступали в разные годы на Международной научно-практической конференции школьников «Языкознание для всех»:

- «Лингвистические трудности восприятия терминологии на уроках физики (на примере учебника «Физика» для 8 класса);
- «Словарь географических терминов к разделу курса «География материков и океанов»;
- «Лингвистический анализ текстов математических задач»;
- «Стилистические особенности текстов учебника биологии для 8 класса»;
- «Отражение идеологии в наименованиях революционной эпохи (на примере имён собственных)»;
- «Меры веса и длины в устойчивых сочетаниях современного русского языка».

Представленные в данной статье приемы языковой работы являются универсальными для разных предметных областей школьного образования. Учитель-предметник, овладевший этими приемами и регулярно их использующий, продвигается одновременно к достижению предметных и метапредметных результатов обучения, так специальная работа с языком предмета, с одной стороны, способствует более эффективному

изучению школьниками содержания предмета, а с другой стороны, формирует у них универсальные умения работать с инструментом освоения любого содержания. Достижение результатов второй группы мы считаем фактором успешности не только обучения в школе (а в дальнейшем — и в вузе), но и совершенствования в любой профессии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

² Лингводидактическое сопровождение основных школьных дисциплин: комплекс проблем школы и вуза / Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ», проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» (Сочи, 1–2 ноября 2014 года) / Редкол.: К. А. Рогова, Г. М. Васильева, Д. А. Щукина и др.: В 4 т. Т. 3. СПб.: «РОПРЯЛ», 2014. С. 21–25.

³ *Голев Н. Д.* Языковая игра как лингводидактический принцип // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2012. № 5. С. 27–33.

⁴ *Дроздова О. Е.* Лингвистическая конференция школьников как поле для метапредметного обучения русскому языку // Русский язык в школе. 2013. № 9. С. 3–8.

Drozдова О.Е.

IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL: MULTIFUNCTIONAL TECHNIQUES WITHIN DIFFERENT SUBJECT AREAS

The article demonstrates specific techniques of working with language in different areas of school education. The author reviews different ways of working with the language before, during and after the lesson as well as during the extracurricular activities.

Keywords: intersubject teaching of Russian language, multifunctional content of the system work with the language, subject and intersubject learning outcomes.

Думитраш Оксана Владимировна

*Русский интеллектуальный центр;
лицей им. М. Коцюбинского, Молдова*

oksanadymitrash@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРАЗВИТИЯ МОЛДАВСКОГО РУСИСТА

В статье уделяется внимание непрерывности образования как деятельностному принципу формирования профессиональной компетентности педагога в полиэтничной образовательной среде Молдовы и ее составляющей — компетенции саморазвития. Деятельностные принципы профессии русиста в этой стране не могут не учитывать психологических и сетевых социокультурных реалий. Актуальность проблемы несомненна, ибо учитель русского языка воспитывает интеллектуальную элиту общества и призван, обладая мощным потенциалом русского слова и русского текста, растить поколение, способное к межкультурному диалогу и личностному росту.

Ключевые слова: деятельностные принципы, непрерывность образования, компетенция саморазвития.

Профессиональная компетентность современного педагога состоит в том, чтобы давать знания, прививать умения и навыки, а также формировать ценностные ориентиры, нравственные понятия и личностные качества. Но вырастить и развить в ученике личность сможет учитель, который постоянно совершенствует свои личностные качества. Слова А. П. Чехова: «Чем выше человек по умственному и нравственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие доставляет ему жизнь», — актуальны для учителя любого профиля.

Личностный рост педагога невозможен без осознания и ответственного усвоения мысли социолога Элвина Тоффлера: «В XXI веке безграмотным считается уже не тот, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не умеет учиться, доучиваться и переучиваться». Полноценное становление учителя русского языка в цифровом XXI веке невозможно без медиаобразования и междисциплинарных связей, повышающих потребность в самореализации и саморазвитии.

Сложная проблема формирования компетенции саморазвития, связанная с работой учителя-русиста в русле компетентностного подхода, в Молдове имеет свои особенности. Исстари здесь проживают *болгары, гагаузы, греки, евреи, молдаване, русские, украинцы, цыгане*. Из-за чего эту страну еще в XIX веке, в период пребывания в ней А. С. Пушкина, называли **маленьким Вавилоном**. Языком межнационального общения между народностями был русский язык. Сегодня в этой стране наблюдается сужение русской культурно-языковой среды. Потеря позиций русского языка затрагивает не только обучающихся на государственном языке, но и тех, кто сидит за партой в так называемой школе с русским языком обучения. В такой школе русский язык может также преподаваться *ал-*

банцам, армянам, вьетнамцам, индусам, немцам, полякам (в данном абзаце курсивом выделены этнонимы учащихся одного из двенадцатых классов кишиневского лицея им. М. Коцюбинского).

Ранее мы писали об особенностях полиэтничной образовательной среды в Молдове (пространстве русской школы, в которой обучаются дети с родным нерусским и русским неродным)¹.

Актуальной задачей для молдавской русистики является теоретическое обоснование и внедрение в систему повышения квалификации педагогов деятельностных принципов формирования профессиональной компетентности в условиях многоязычия.

Эффективность такого процесса в поликультурной образовательной среде может быть обеспечена методическим арсеналом учителя за счет *применения психологических знаний и освоения интенсивных методов и технологий (обучения в сотрудничестве, проектной технологии, этнокультурной технологии «Форум языков», педагогической мастерской, портфолио, Web-квеста, компьютерного обучения, дистанционного обучения и др.)*. Осмысление психолого-педагогических проблем, инноваций и идей, использование в учебном процессе информационно-коммуникационных и компьютерных технологий определяют интегративный характер деятельности современного учителя русского языка, создают условия для его непрерывного образования.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена необходимостью разрешения ряда противоречий в молдавской русистике:

- между потребностью учителя в культурно-языковом самовыражении и недостаточным уровнем развития (в новой лингвополитической реальности) его компетентности в области русского языка и русской культуры;
- между возрастающей ролью медиаобразования, междисциплинарных связей — и традиционной предметноцентричной практикой, ограничивающей полноценное становление профессиональной компетентности педагогов-русистов в Молдове;
- между потребностью молдавского филолога-русиста управлять процессом усвоения знаний в полиэтничной образовательной среде, опираясь на психологические основы деятельностной теории учения, — и недостаточной разработанностью данной проблемы;
- между необходимостью непрерывного образования учителей — и их неготовностью к повышению уровня потребности в самообразовании и профессиональной самореализации.

Все вышеизложенное кратко очерчивает круг наших научных интересов, направленных на осмысление деятельностных принципов формирования профессиональной компетентности учителя русского языка в Молдове с учетом новых реалий поликультурного и сетевого общества. Без их учета нельзя эффективно организовать языковой учебный процесс.

К деятельностным принципам современного языкового учебного процесса в полиэтничной образовательной среде Молдовы мы относим три взаимообусловленных и взаимозависимых принципа: **текстоцентричность, междисциплинарность и непрерывность образования.**

Неоднократно уделялось внимание² обоснованию первых двух; теперь рассмотрим третий деятельностный принцип, лежащий в основе формирования компетенции саморазвития русиста.

В XXI веке мощным инструментом самообразования и саморазвития становится Интернет. Информационные технологии развивают мотивы познавательной и профессиональной деятельности и предоставляют широкие возможности для эффективной самореализации педагога.

Движение в информационных полях Всемирной паутины помогает учителю выбрать **источники информации**, среди которых — online-словари, справочники, энциклопедии, различные поисковые системы, электронные базы данных ведущих библиотек, научных центров, музеев. Русисты могут самостоятельно делать мультимедийные презентации, программы, фильмы, сайты и т. п. Учитель становится увереннее в себе, энергичнее и жизнерадостнее, когда, пробуя новое, самореализуется и повышает свою самооценку.

Можно делиться опытом с коллегами и совместно создавать банки текстов виртуальной образовательной среды и электронные тренажерные комплексы тестов. Для создания **мультимедиа-ресурсов** — электронной коллекции текстов, например, — можно воспользоваться универсальной инструментальной системой «Greenstone», работающей на платформе Windows с использованием стандартных Web-серверов и обеспечивающей возможности удаленного администрирования и сетевого доступа.

В изменившихся культурно-языковых условиях Молдовы Интернет позволяет педагогам включиться в виртуальную русскоязычную коммуникационную среду, участвовать в различных форумах, проводить межсетевые собеседования, интерактивные опросы с использованием сложных методик сбора и анализа данных. Можно виртуально или дистанционно участвовать в **конференциях**.

Приведем примеры международных виртуальных конференций для русистов, в которых довелось участвовать:

- I и II (2009), III (2010) Международные научно-практические Интернет-конференции в МГУ им. М. В. Ломоносова «Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом»;
- Всемирный виртуальный конгресс по русистике и культуре с центром в Болонском университете (Италия) «Планета „Русский язык“ в виртуальном лингвокоммуникативном пространстве» (2012);
- Международный виртуальный форум в Японии по русистике, культуре, педагогике «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте» (2014) и др.

Проблему формирования компетенции саморазвития молдавского русиста эффективно решают:

- **вебинары**, способствующие сотрудничеству и обмену опытом в профессиональной сфере: это, например, вебинары книжных издательств «Дрофа», «Вентана-Граф»; **открытые вебинары для пользователей сети 4portfolio.ru**: «Психо-

лого-педагогические аспекты использования технологии портфолио. Оценка образовательных достижений. Рефлексия. Построение индивидуальной образовательной траектории»; «Инновационные подходы к использованию дистанционных образовательных технологий» и др.;

- **online-лекции**, например: видео-лекции академиков — лингвиста А. А. Зализняка и психолога А. Г. Асмолова. Весьма полезны для учителей русского языка курсы лекций А. Д. Шмелёва «Константы и переменные русской языковой картины мира», К. А. Богданова «Антропология культуры», прочитанные в Сибирском федеральном университете; лекторий «Прямая речь» и **online-уроки** писателя Дмитрия Быкова; лекции А. Архангельского, Д. Бака, М. М. Дунаева, Л. И. Соболева и др.

Мотивации на профессиональное становление и самосовершенствование способствуют **конкурсы**, проведение первых дистанционных этапов которых также облегчает Интернет (Пушкинский конкурс для учителей-русистов ближнего и дальнего зарубежья; Международный конкурс педагогического мастерства «Юрмальская осень» и др.). Общение с коллегами-единомышленниками обеспечивает положительную динамику развития мотивов профессиональной деятельности и создает предпосылки для формирования потребности в самообразовании и успешной реализации в профессии.

Способствуют совершенствованию компетенции саморазвития педагога-русиста дистанционные **курсы повышения квалификации**. Молдавским методистам, овладевающим модульными технологиями построения образовательных программ по русскому языку в полиэтничной среде и навыками их использования в учебном процессе, полезными стали следующие курсы:

- тщательно разработанные, ежегодно обновляющиеся модули дистанционных курсов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования: «Компетентный подход в обучении русскому языку»; «Современные образовательные технологии в преподавании русского языка и литературы»; «Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании»; «Модернизация образования: петербургский вектор»; «Служба практической психологии в системе образования: психологическая компетентность специалистов (состояние, факторы, условия формирования)» (2012–2015гг.);
- **веб-стажировка в Российском университете дружбы народов для зарубежных педагогов-русистов по программе «Инновационная и традиционная методика обучения русскому языку как иностранному»** (29 октября — 29 ноября 2013г.);
- открытые курсы Московского университета (<http://distant.msu.ru/>): 10 лекций С. Г. Тер-Минасовой, под общим названием «Язык, культура и межкультурная коммуникация»; курс лекций А. А. Липгарта «Уильям Шекспир в историко-культурной традиции: загадки, мифы и реальность» (30 сентября — 8 декабря 2014 года);
- курсы для филологов-русистов образовательного портала «Универсарий» (<http://universarium.org/>) с девизом «Мы учим учиться»: «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (октябрь — ноябрь 2014г.); «Современный русский литературный язык» и «Лексикология русского языка» Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (ноябрь — декабрь 2014 года) — и др.;

Так и реализуется третий деятельностный принцип — **непрерывность образования**, — позволяющий наметить практические пути разрешения обозначенных противоречий и снятия заявленной проблемы — *проблемы* формирования компетенции саморазвития молдавского русиста.

Очевидно, что выявление этих путей — процесс творческий, их обретение является мощным ресурсом для позитивных изменений и личностного роста молдавского русиста.

Ведь если на вопрос: «Любите ли вы учиться?» педагог не отвечает утвердительно, если он не бывает томим духовной жаждой, как он может привить любовь к своему предмету, учить ученика учиться, формировать его мотивацию на душевный и духовный рост?..

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Думитраш О. В.* Деятелиностные принципы обучения русскому языку в полиэтничной образовательной среде // XXVII Пушкинские чтения. 21 октября 2013 года: сборник науч. докладов / науч. ред. В. В. Молчановский. М.: ИУЦ Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2013. С. 525–534.

¹ *Думитраш О. В.* Текст на уроке русского языка как поиск культурного кода в новых реальностях // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Первый Международный виртуальный форум по русистике, культуре, педагогике в Японии: научные статьи, доклады / науч. ред. М. Китадзэ и С. М. Минасян. Киото: Университет Киото Сангэ: Tanaka Print, 2014. С. 192–195.

Dumitrash O. V.

THE PROBLEM OF SELF-DEVELOPMENT COMPETENCE FORMATION FOR A TEACHER OF RUSSIAN LANGUAGE IN MOLDOVA

The article is devoted to the continuity of education as an principle of professional competence formation for the teachers in Moldovian polyethnic educational environment, notably competence self-development. The principles of the profession of a Russian language teacher in this country cannot ignore modern psychological and computer networks and digital reality. The urgency of the problem is obvious, because the teacher of Russian language contributes to the formation of the intellectual elite of the society and having the powerful potential of the Russian word, has to raise a generation with the possibility of intercultural dialogue and personal growth.

Keywords: activity principles, continuous education, competence self-development.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В докладе представлена разработанная и апробированная нами технология визуализации при адаптации иностранных студентов к обучению и жизни в России. Под технологией визуализации мы понимаем представление информации в виде, релевантном зрительному восприятию и анализу, способствующему как выявлению проблемных зон социально- культурной и психологической адаптированности, так и обучению РКИ. Данная технология позволяет не только диагностировать психоэмоциональный дискомфорт, возникающий у иностранных студентов, но и наглядно определить зоны совпадений и различий в национальных картинах мира, выработать принципы эффективной коммуникации в образовательной среде, а также мотивировать к речетворчеству на русском языке.

Ключевые слова: адаптация, русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, рисунок, визуализация.

Адаптация — понятие многогранное, многоаспектное, сложное, при этом являющееся насущным и необходимым во всех сферах жизни- физиологической, социальной, психологической и т. д. Именно благодаря адаптационным механизмам живой организм способен быть в состоянии равновесного сосуществования с внешними факторами, с одной стороны, и адекватной самоидентификации, с другой. Особую важность такое равновесие приобретает в процессе овладения языком и нормами культуры инофоном, поскольку от успешности адаптации зависит и результат обучения в целом. Существует ряд исследований, затрагивающих проблемы межкультурных контактов и адаптации иностранных учащихся к новой среде, вопросы миграции, ассимиляции, аккультурации (М. А. Иванова, Е. Ф. Изотова, В. Ф. Мартюшов, Е. В. Степаненко, Т. Г. Стефаненко, И. В. Ширяева, Н. Д. Шаглина, А. Фарнхэм, С. Бочнер и др.)¹, тем не менее адаптация через творческую реализацию и визуализацию до сих пор подробно не рассматривалась. Под адаптацией принято понимать приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней перегрузки. В общефизиологическом смысле адаптация- это приспособление строения и функций организма к условиям существования в окружающей среде, к меняющимся условиям функционирования². Таким образом, любая биологически активная система стремится приспособиться к вновь возникающим изменениям привычной среды, к новой действительности при условии смены окружения, а также к внутренним изменениям самой системы, вызванным влиянием

перечисленных выше критериев. Главной целью адаптации является сохранение равновесия и снижению влияния нарушающих его факторов. Данные факторы по сути создают конфликт, который должен быть разрешен тем или иным способом. В широком понимании конфликт и представляет собой один из способов адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности. Социальная адаптация- это процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды, а также и результат такого процесса³. Человек или социальная группа, успешно взаимодействующие со средой, являются адаптированными. Однако процесс адаптации является двунаправленными — не только организм приспосабливается к окружению, но также присутствует контроль и активность первого по отношению ко второму. Этот тезис особенно важен в применении к ситуации адаптации иностранных студентов, когда ее успешность напрямую зависит от активной позиции адаптанта. «Процесс адаптации иностранных студентов вызван одновременным действием целого ряда факторов и поэтому может рассматриваться как адаптация к комплексному *стресс-фактору*»⁴.

Резюмировать выше сказанное мы хотим определением адаптации как способности взаимодействия с другим человеком (обществом), понимание его **вместо противостояния**⁵. Следовательно, понятие адаптации сближается с другим не менее актуальным в процессе взаимодействия в системе «индивид- общество» понятием толерантности. На наш взгляд, здесь кроется важнейший смысл всей адаптационной работы, направленной на выработку терпимости к раздражителю и предотвращению негативных реакций организма.

Здесь и кроется основная задача преподавателя русского языка на этапе довузовской подготовки- как наилучшим способом подготовить иностранного студента к обучению и жизни в России. В основу этой диагностической, адаптационной и обучающей деятельности нами взят **рисунок**. Анализ рисунка как метод психологического исследования уходит корнями в начало XX века. Последовательно в трудах Э. Торндайка, К. Барта, К. Ричи, Ф. Гудинафа, Э. Хумера, Л. С. Выготского, В. М. Бехтерева, М. М. Кольцовой, О. Ф. Потемкиной и других исследователей предлагаются различные психологические рисуночные тесты и способы их анализа. Рисунок как выполненное от руки графическое изображение является средством познания действительности. В рисунке находят отражение особенности психоэмоционального состояния человека, его ментальные, ценностные ориентиры, развитость воображения, способ восприятия окружающей действительности. Рисунок позволяет выявить проблемные зоны социально- культурной и психологической адаптированности, что также дает возможность определить ключевые концепт-образы, отражающие стереотипные представления иностранных студентов о России и ее современных социокультурных реалиях,

определять индивидуальную подготовленность иностранных студентов к обучению и жизни в России, а также маркировать зоны возможной психоэмоциональной напряженности.

Остановимся подробнее на разрабатываемой нами технологии визуализации. Понятие **технология обучения** как совокупность методов и средств обработки, представления и изменения учебной информации не является общепринятым в традиционной педагогике. Однако, на наш взгляд, современные педагогические реалии требуют нового, системного, интегрирующего подхода, обеспечить который может именно технология обучения. Резюмируя все трактовки термина, представленные в работах Б. Т. Лихачева, В. П. Беспалько, В. М. Монахова, М. В. Карлина, И. П. Волкова и др., мы определяем **технология обучения** как основанную на инновационных психолого-педагогических принципах систему, ориентированную на комплексное изменение учащегося согласно цели обучения. Образно говоря, технология обучения представляет собой конструктор, элементы которого могут быть собраны по-разному в зависимости от личности учащегося и условий обучения, достижение конечной цели оказывается всегда гарантированным. Базисом предлагаемой нами технологии является зрительное (визуальное) восприятие. Именно визуальное восприятие, являясь первичным импульсом и средством передачи информации, лежит в основе познавательной деятельности человека. Функционирование любой сенсорной познавательной системы может быть представлено в виде схемы: **раздражитель внешней среды двосприятие рецепторами сенсорной системы → передача данных в головной мозг**.

При сравнении сенсорных систем, мы наблюдаем более тонкую и сложную организацию «принимающего» органа зрения- глаза. Именно восприятие зрительных образов способствует наиболее эффективному усвоению полученной информации. Таким образом, мы приходим к выводу о главенствующей роли зрительного восприятия в познавательной деятельности человека. С нашей точки зрения, наиболее важным является то, что зрение выбирает для себя наиболее актуальную информацию, производит своего рода членение действительности согласно значимости для индивида. На зрительное восприятие могут оказывать влияние как индивидуальные, так и национально обусловленные особенности, например, превалирование аналитического (выделение многих деталей) или синтетического (целое) способа взаимодействия с окружающей средой. Поскольку зрительное восприятие нацелено на актуализацию объектов, значимых для человека в данный момент, мы можем говорить о ведущей роли первого на процессы адаптации к новой социокультурной среде, новой коммуникативной ситуации, смене когнитивного окружения. Человек и окружающая его среда находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии, образуя единую систему, имеющую двунаправленный

вектор, систему. Согласно теории Ф. Перлза, насущная потребность человека диктует ему поиск соответствующего объекта, способного ее удовлетворить⁶. Для решения постоянно возникающих задач индивиду требуется активное осознание происходящего с ним **здесь и сейчас**, творческое приспособление к изменению параметров окружающей среды, а также взятие на себя ответственности за свои действия, намерения и ожидания.

В привычной социокультурной среде индивид чаще находится в состоянии гармоничного равновесия, тогда как в новом, не свойственном ему окружении баланс нарушается, происходит перезагрузка систем восприятия, причем наибольший объем информации инородного поля проходит именно через зрительный канал. Однако нарушенный баланс стремится к восстановлению. Подтверждение этому факту мы находим в исследованиях К. Левина, согласно которым поведение представляет собой чередование циклов возникновения напряженности и последующего действия по его снятию⁷. Мы считаем, что адаптация индивида к новой социокультурной среде по существу и есть данный процесс — процесс вхождения в равновесие, баланс с окружающей действительностью.

Образ действительности **ищет** необходимую ячейку в системе восприятия, т. е. свое место в структурной матрице. Нахождение нужной ячейки способствует пониманию и принятию образа сознанием индивида. При смене социокультурной среды образ, в силу своей новизны, несоответствия стандартам и требованиям системы восприятия индивида, а также лакунарного характера стоящего за ним объекта или явления — в силу перечисленных выше факторов лишенный места в матрице, не может быть понят и принят без дополнительной работы по структурированию, семантизации и соотношению с предыдущим опытом. На наш взгляд, именно такой процесс в различной степени выраженности происходит в ходе адаптации индивида к новой социокультурной среде.

Перечисленные выше особенности легли в основу разработанной нами **технологии визуализации**. Данная технология применяется нами в течение 8 лет в процессе преподавания РКИ иностранным студентам на кафедре «Русский язык как иностранный» ИМОП СПбГПУ (Санкт-Петербург, Россия). Технологию **визуализации** мы истолковываем как представление информации в виде, релевантном зрительному восприятию и анализу. Сам термин применяется и в психологии, и в программировании и во многих других областях знаний. Как отмечает Энджи Леван (Angie LeVan), «известная как способ ментальной репетиции визуализация была популярна с тех пор как СССР стал вновь использовать ее в 1970-х для побед в спорте. Как отмечает автор, ментальное воображение вовлекает множество когнитивных процессов: контроль двигательной активности, внимание, восприятие, планирование, память. Визуализация повышает мотивацию, уверенность, эффективность, улучшить двигательную активность, ориентировать на успех⁸.

В рамках применяемой нами технологии иностранным студентам на разных этапах обучения предлагается визуализировать свое состояние с помощью рисунка. Выражая свои мысли, переживания, образы представления окружающей действительности, студент не только освобождается от напряжения, но и развивает свои речевые и коммуникативные навыки, используя все более и более расширенную лексику и грамматику для объяснения созданных изображений. Такая работа позволяет интегрировать визуальные и ментальные процессы и дает хорошие результаты как в плане адаптации, так и развития речи иностранных студентов. В мировой практике преподавания языков существуют методики применения рисования на уроках по обучению языку, например, методика американского педагога Бет Ольшански- «Рисуночное письмо» (Beth Olshansky), чей многолетний опыт обучения английскому языку с применением рисунков говорит о большей (по сравнению с традиционным обучением) его эффективности для достижения непосредственных целей за счет глубоких изменений в восприятии действительности, приобретении навыков созидания, осмысления и выражения своих мыслей значительно повышает академическую успеваемость учащихся в целом⁹.

В структуру работы с применением технологии визуализации входит следующее.

1. Создание студентами конкретных или абстрактных изображений с использованием карандашей. На данном этапе иностранным студентам предлагаются стимулы для визуализации, например, слово-стимул «Россия» на начальном этапе адаптационной и обучающей работы.
2. Сочинение истории по рисунку (вербализация визуализированного образа). На данном этапе студенты самостоятельно создают речевой комментарий (историю) на русском языке, стараясь передать основное смысловое и эмоциональное содержание своего рисунка.
3. Презентация истории перед учебной группой.
4. Анализ рисунков и речевых комментариев. Проводится преподавателем с целью определения зон напряженности и недостаточной адаптированности иностранных студентов.

Последовательное применение технологии визуализации на уроках РКИ позволяет не только адаптировать иностранных студентов к обучению и жизни в России, но и мотивировать, развивать речевые и коммуникативные навыки, создать в учебной группе атмосферу **сотрудничества**, поскольку рисунок является универсальным кодом, проводником, связью между реальным миром, личностью и языковой системой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Иванова М. А.* Социально- психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Санкт-Петербургский государственный технический университет. СПб, 2001. С.3.

² *Блейхер В. М., Крук И. В.* Толковый словарь психиатрических терминов // Синтон. Тренинг-центр: [сайт]. [Москва, 2013]. URL: <http://www.syntone.ru/library/books/content/3484.html> (дата обращения 15.07.2013).

³ Юдин Б. Г. Многомерный образ человека. На пути к созданию единой науки о человеке. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 368 с.

⁴ Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А. Социально-психологический и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. С. 7.

⁵ Филиппов А.В., Романова Н. Н., Летягова Т. В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь. М.: Флинта, 2011. С.24.

⁶ Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмен П. Опыты психологии самопознания. М.: Гиль-Эстель, 1993. С.34.

⁷ Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. С.46.

⁸ LeVan A.J. Seeing Is Believing: The Power of Visualization // Psychology today: [сайт]. [USA, 2011]. URL: <http://www.psychologytoday.com/blog/flourish/200912/seeing-is-believing-the-power-visualization> (дата обращения: 12.12.2014).

⁹ Olshansky B. Teaching the ART and Craft of Writing: Treating Words and Pictures as Equal Languages for Learning [Электронный ресурс] // Picturing Writing : [сайт]. [USA, 2012]. URL: [<http://www.picturingwriting.org/publishedarticles/pdf/TeachingARTandCraftofWriting.pdf>] (дата обращения: 11.09.2014).

Dyakova M. Yu.

VISUALIZATION AS A TECHNOLOGY OF FOREIGN STUDENTS ADAPTATION IN THEIR PRE-UNIVERSITY PREPARATION

The article presents the technology of visualization for adaptation of foreign students for life and study in Russia. Technology of visualization is a presentation of the information relevant to visual perception and analysis; it leads to revealing the problem zones of social-cultural and psychological adaptation, as well as to more effective process of studying Russian as a foreign language. This technology gives the opportunity not only to diagnose psycho-emotional discomfort which foreign students may have, but also to define visually zones of coincidence and difference in national mentality, helps to work out principles of effective communication in educational sphere and to motivate speech activity in Russian.

Keywords: adaptation, Russian as foreign language, intercultural communication, drawing.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ И ЕГО ПЕРЕВОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Ю. ТРИФОНОВА «ДОЛГОЕ ПРОЩАНИЕ» И ЕЕ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

В статье рассматривается проблема адекватности восприятия смысла художественного произведения при обучении РКИ. Проводится анализ семантики ключевых слов оригинального текста на фоне его перевода на китайский язык с целью выявления смысловых зон, влияющих на точность понимания повести Ю. Трифонова.

Ключевые слова: художественный текст, перевод, лексическая семантика, сопоставление, РКИ, Ю. Трифонов.

Адекватная интерпретация и понимание авторского замысла художественного текста является важной и особенно трудной задачей для иностранной аудитории. При чтении русской художественной литературы иностранные читатели воспринимают текст под влиянием своего родного языка и национальной специфики восприятия мира. Сопоставление оригинала с существующим переводом его на родной язык учащихся позволяет прогнозировать возможные трудности и преодолеть неадекватное понимание текста. Кроме того, с помощью опоры на текст перевода облегчается процесс анализа текста в иностранной аудитории.

В качестве примера возьмем повесть «Долгое прощание» (1971) Юрия Валентиновича Трифонова (1925–1981) и ее перевод на китайский язык*. Перевод самого заглавия на китайский язык как *Чан-бе-ли* может быть понят двояко: *Долгая разлука* или *Долгое прощание*, так как в семантику слова *бе-ли* входит как значение ‘состояние расставания друг с другом’, так и ‘период перед расставанием’. Несовпадение семантики слов в двух языках указывает на возможную неадекватную интерпретацию носителями китайского языка русского заглавия, которое играет важную роль для понимания смысла данного произведения.

Анализ целостного концептуального пространства текста показывает, что повторяющиеся слова *жалеть, жалость, жалкий, жалко* и т. д., объединяющиеся в понятие *жалость*, являются ключевыми для данного текста и тесно связаны с заглавием произведения. Главной героине Ляле свойственно сопереживание другим людям. Отмечается, что любви Ляли всегда сопутствует *жалость*. Еще в юные годы ее чувства к молодым людям характеризовались смещением любви и жалости.

(1) <...> *любовь и жалость ко всем, кто вернулся [с войны], долгие провозжания через Москву* <...>.

(2) *В то время были Яша и Лазик, она разрывалась между ними, жалела обоих* <...>.

Когда Ляля работала в театре, она жалела Смолянова, начинающего драматурга, над которым актеры шутили. Потом у нее появились особые чувства к нему.

- (3) <...> таинственное что-то, нужное для счастья, казалось Ляле, у нее есть. Она не могла бы твердо объяснить, что это было, но уверенно знала: у нее есть. Потому что, когда другие были несчастны, ей хотелось жалеть и облегчать, делиться чем-то, а значит было чем делиться, если получалось такое желание.
- (4) <...> она горячо жалела этого человека со скучным лицом <...>.
- (5) Но когда с ним встречалась, было всегда хорошо. И всегда его за что-то жалела. Знала, что эта жалость ему нужна: ведь ни жена-эгоистка, ни больная дочь, и ни старуха мать где-то там, далеко, и уж тем более ни публика, ни театральные друзья не могли ему этого дать.

Однако жалость Ляли к Грише оказывалась сильнее, поэтому она не могла ради Смолянова оставить его, особенно когда она уже достигла успеха в театре, стала известной. Ее любовь и верность, таким образом, смешана с жалостью и с чувством долга:

Оставить ради него Гришу! <...> Ляля никогда бы не согласилась — еще сильнее мучилась бы за Гришу. С Гришей вся жизнь. Хоть и не расписаны. Но не в этом же дело! И школа, и юность, и война, голод, надежды, дети неродившиеся. И вот теперь, когда что-то засветило... У Ляли даже горло сжало, когда вдруг представила Гришу, оставленного ею. Нет, никогда!

- (6) Ночью пришла Ляля, ничего не было, кроме ласк, бурной Лялиной жалости <...>.

Как мы видим, близость Ляли к Смолянову вначале связана с жалостью и желанием утешить несчастного, обиженного. Гриша всё же не мог простить Ляле неверности — вот так и завершился долгий процесс прощания.

Ключевые слова повести *жалость* и *жалеть* переведены на китайский язык как *лянь-си* (в примере (1), досл.: жалость и любовь), *си-ху-ань* (в примере (2), досл.: нравиться), *тун-цин* (в примере (3), досл.: сочувствовать), *ай-лянь* (в примере (4), досл.: любить и жалеть) *лянь-минь* (в примере (5), досл.: сочувствовать, сочувствие), *лянь-ай* (в примере (6), досл.: жалость и любовь). Т.е. подобраны такие лексические единицы, в семантику которых входят семы ‘жалость’, ‘любовь’ или ‘сочувствие’, что в целом соответствует описанным характеристикам героини и происходящим событиям. Наблюдение над семантикой данных лексических единиц в русском и в китайском языках, их рассмотрение в контексте содержания повести помогает углубить и уточнить смысл произведения для учащихся, помочь его адекватному восприятию.

Таким образом, сопоставление текстов оригинала и перевода позволяет выявить общие и специфические компоненты в семантике слов в двух языках как фактор, влияющий на точность передачи смысла произведения, что представляется важным для прогнозирования содержания необходимого комментария при изучении художественного текста в иностранной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Ши Госюн*. Чан-бе-ли (перевод повести «Долгое прощание» Ю. Трифонова и произведений других писателей). Пекин, 1987. С. 310–417.

Yeh Hsiang-lin

LITERARY WORK AND ITS TRANSLATION IN RFL TEACHING (WITH EXAMPLES FROM TRIFONOV'S NOVELLA "THE LONG GOODBYE" AND ITS CHINESE TRANSLATION)

This paper aims to explore the problem of adequate perception of the message of a literary work in foreign language teaching process. The semantic analysis of the keywords of the original text on the background of its Chinese translation can be used to identify semantic zones, which have an impact on the accurate understanding of Yuri Trifonov's novella.

Keywords: literary text, translation, lexical semantics, comparison, Russian as a foreign language, Yuri Trifonov.

ЛИНГВОКРЕАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной работе описывается экспериментальное исследование, цель которого — стимулировать активность учащихся по созданию новообразований — названий месяцев года. Работа направлена, с одной стороны, на развитие лингвокреативной деятельности детей, с другой — на освоение предметных знаний по разделам русского языка — морфемике и словообразованию. Лингвокреативная деятельность позволила показать школьникам, что словотворчество, как правило, провоцирует отступление от языковой нормы.

Ключевые слова: лингвокреативная деятельность, языковая компетенция, языковая игра, названия месяцев года.

Современное образование ориентировано на развитие личностного потенциала ребенка. **Потенциал личности** складывается из мировоззрения человека, мотивации к самореализации, профессионализма и, что немаловажно, личностных качеств, под которыми подразумеваются коммуникативные, эмоциональные, познавательные и **творческие способности человека**. Одни характерные параметры личности даются людям от рождения, другие развиваются и приобретаются в течение жизни.

Как никогда актуальна сегодня проблема, направленная на развитие творческой деятельности в процессе обучения. С одной стороны, школа, согласно стандарту, ориентирована на развитие творчества детей, с другой, если посмотреть на оценивающие мероприятия — контрольные работы в конце года, выпускные экзамены, то они построены в тестовом формате и не предполагают оценку творчества учащихся. Учителя же, чтобы добиться высоких результатов итоговых работ, занимаются чаще натаскиванием школьников на решение тестов. Часть «С», являясь структурным компонентом ЕГЭ, ничуть не спасает ситуацию, сочинение оценивается по определенным стандартам. А можно ли творчество подгонять под стандарты?

Сегодня активно обсуждается вопрос введения в качестве экзамена **школьного сочинения**. Вот, например, что по этому поводу говорит М. А. Кронгауз, поддерживающий интенции Министерства образования — ввести сочинение как допуск к ЕГЭ и проверять в первую очередь умение мыслить, а не грамотность: «Если мы хотим, чтобы человек писал спокойно, свободно, максимально хорошо в смысле лексики и синтаксиса, то надо раскрепостить его, дать ему свободу действий ... есть степень свободы, которую мы почему-то как общество не приемлем»¹. Только тогда, когда нам удастся раскрепостить детей, мы поймем, как они мыслят.

Характеризуя понятие **креативность**, А. Маслоу под данным признаком личности подразумевал творческую направленность, врожденно свойственную всем, но теряемую большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики². Это мнение психолога можно подтвердить тем фактом, что дети дошкольного и начального школьного возраста, являясь стихийными словотворцами, фантазерами, часто прибегают, например, к созданию слов, которые умиляют и восторгают взрослых. Примеры фактов детского словотворчества (понятия **детское словотворчество** и **языковая игра** разведены³) представлены в работах Т. А. Гридиной, М. М. Кольцовой, С. Н. Цейтлин, К. И. Чуковского и других исследователей. Подобные единицы дети постепенно перестают продуцировать, осваивая нормы языка и грамматику. По сути что происходит? Ребенку изначально дано творить новые слова, а взрослые (родители, воспитатели, учителя) постоянно поправляют его речь: *Так говорить нельзя! Такого слова нет! Надо сказать так...* А в потом оказывается, что придумать слово не так-то просто.

Языковая игра связана с понятием лингвистической компетенции, которая определяется как характеристика личности, владеющей языком и умением пользоваться языком на основе грамматических правил⁴. Это в настоящее время является одним из путей достижения успеха в обществе. Сегодня очень ценится красноречие, под которым понимается и знание языковых норм, и умение хорошо (убедительно, образно и грамотно) говорить. Особую значимость в коммуникативном отношении получают элементы словотворчества, они не только обогащают речь, но и делают ее яркой, выразительной, запоминающейся. Тексты в средствах массовой информации, современные художественные произведения, интернет-пространство насыщены (и даже — пресыщены) фактами языковой игры.

На наш взгляд, современного школьника необходимо учить творить новые слова, а также осознавать значение слов, созданных другими людьми. В то же время стремление к словотворчеству должно быть обусловлено осознанием необходимости изучать язык. Ведь словотворчество, как правило, провоцирует отступление от нормы, а это становится возможным благодаря знанию языковых норм. В решении данной задачи большое значение имеет постижение механизма образования новых слов. Работа с новообразованиями побуждает автора выразить в слове свой внутренний мир и способствует развитию образного мышления, связанного с эмоционально-чувственным, логическим, ассоциативным и интуитивным компонентами. Сказанным обусловливается актуальность внедрения в образовательный процесс методик, знакомящих школьников со способами лингвокреативной деятельности, результатом которой являются факты языковой игры. В данной работе мы хотим показать, как путем метода корнесловия можно развивать у учащихся лингвокреативные потенциалы.

Метод корнесловия был предложен русско-американским ученым М. Н. Эпштейном. В рамках сетевого проекта «Дар слова» ученый предлагает не заимствовать слова без особой на то необходимости, а порождать новые из русских корней в соответствии со смысловой или понятийной потребностью. При этом в основу создания новых слов М. Н. Эпштейн кладет корнесловие. Под этим термином ученый понимает такой тип **словочеканки**, когда за основу берется производящая сила целого корня, от которого ветвится множество новых слов. Для Эпштейна корнесловие — это «не изучение корней (теперь эта дисциплина называется «этимологией»), а основанный на таком изучении словарно-творческий жанр, когда от одного корня, данного в языке (либо в самостоятельной форме, либо извлеченного из состава других слов), производятся новые слова, в языке еще не бывшие или имевшие другие, забытые, малоупотребительные значения»⁵. Иными словами, М. Н. Эпштейн предлагает идти не к **корню** (корнесловие (книжн. устар.) в традиционном понимании — этимология, наука о происхождении слов; см. толковый словарь Д. Н. Ушакова), а **от корня**.

Ранее с опорой на данную методику мы уже проводили эксперимент⁶ среди студентов педагогического вуза и старшеклассников по замене заимствованных слов синонимичными новообразованиями, которые опирались бы на русские корни и модели словопроизводства, известные русскому языку. В рамках данной работы мы предлагаем познакомиться с другим экспериментальным исследованием, целью которого — познакомив учащихся с методом корнесловия, стимулировать их активность, связанную с созданием новых слов — названий месяцев года. К экспериментальному обучению были привлечены дети четвертого, седьмого и одиннадцатого классов.

В задачи исследования входило:

- 1) актуализировать знания детей, касающиеся истории появления названий месяцев года в русском языке и понимания их семантики;
- 2) познакомить учащихся с месяцесловами, существующими в разных славянских языках, где внутренняя форма имен прозрачна;
- 3) предложить заменить существующие названия месяцев года в русском языке новыми единицами с русскими, а не заимствованными корнями, т. е. такими словами, которые отражали бы, по мнению детей, внутреннюю форму слова. Детям было рекомендовано при образовании новых слов активно использовать словообразовательные элементы русского языка;
- 4) получив и проанализировав результаты словотворческой деятельности учащихся, разработать проекты уроков по теме «Морфемика и словообразование», языковым материалом которых предстанут факты словосочинительства.

Для достижения поставленной цели и решения вышеуказанных задач были выдвинуты предположения: 1) придумывая новое слово, дети в основу его создания кладут важный, значимых для них в данный момент признак; 2) в процессе словотворческой деятельности дети в большинстве случаев опираются на ядерные словообразовательные модели

русского языка; 3) изучать морфемику и словообразование русского языка детям будет интереснее на придуманном ими же языковом материале.

Результаты реализации каждой из задач эксперимента будут представлены в ходе выступления на конференции. Здесь остановимся кратко на характеристике итогов **третьей задачи** исследования — экспериментальной части, связанной со словотворчеством.

На выполнение задания в каждом классе ушло примерно 25 минут. В итоге дети придумали около двухсот пятидесяти новообразований (полный перечень детских новаций представлен ниже). В целом школьники справились с поставленной задачей, но одни выполнили задание в большей степени (сконструировали не менее 7–10 слов, а некоторые учащиеся предложили по несколько вариантов названий одного и того же месяца), другие — в меньшей. По этим результатам можно судить о способностях каждого ребенка мыслить творчески.

Большинство новообразований были созданы детьми с помощью аффиксального способа словообразования суффиксальным путём от существительных, прилагательных и глаголов — 54%: *сопл-ень* (январь), *лют-ень* (февраль), *скольз-енец* (апрель), *цвет-альник* (май), *труд-ень* (июнь, заставляют трудиться на даче), *купалус* (июль), *урожай-ник* (август), *школь-ник* (сентябрь), *первостужень* (октябрь), *невысыпа-нец* (ноябрь), *грипп-ник* (декабрь) и др.

Анализ придуманных детьми слов мы провели не только в плане выявления формального, структурного показателя, но и обратили внимание на смысловую характеристику производящей базы, положенной в основу новообразований. Так, семиклассники в большинстве случаев в процессе словотворчества обращали внимание на явление или событие, закрепленное за определённым периодом времени — праздник, состояние окружающей среды, ежегодное мероприятие, значимое для большинства, и проч. Сравните: *стужёнец* (январь), *расцвесинс* (март), *неверник* (апрель), *победизм* (май), *купалус* (июль), *школьнец* (сентябрь), *желтельник* (октябрь), *концегодник* (декабрь), *хэллоцинец* (в октябре празднуется Хэллоуин), *женственник* (8 марта — Международный женский день), *неверинец* (апрель, 1 апреля отмечается «День смеха» / «День дурака», ср.: «Первое апреля никому не верю»). Одиннадцатиклассники, среди прочего, акцент делали на предстоящих экзаменах (*ЕГЭнь*, *ЕГЭшень*, *экзаменарь* — май) и постэкзаменационном состоянии (*каникульник*, *беззаботник*, *расслабуха*, *отдыхновение* — июль).

Некоторые дети выделяли для себя одну тему и ей следовали при образовании названий всех месяцев года. Ср., например, образования семиклассницы, положившей в основу слова название какого-либо праздника: *новогодник* (январь) — *защитник отечества* (февраль), *женский день* (март) — *смех-день* (апрель), *день весны и труда* (май) — (июнь — затруднилась) — *иванкупалец* (июль) — (август — затруднилась) — *пер-*

вый праздничек (сентябрь) — (октябрь, ноябрь — затруднилась) — *старогодник* (декабрь).

Отдельные факты словотворчества детей заставили задуматься педагогов и психологов. Например, в месяцеслове одного из семиклассников (ребенок из неблагополучной семьи) были выделены новообразования *глупень* (сентябрь) и *похмель* (январь), другой семиклассник придумал слово *смертябрь* (сентябрь).

Как видим, подобная работа, ориентированная на создание новых слов и развивающая тем самым языкотворческий потенциал, вскрывает не только языковые лакуны (отсутствие в языке, в нашем случае — русском, исконного, незаимствованного слова), но и отношение к явлению, обозначенному словом, за которым стоит не отдельный смысл, а целая ситуация.

Едва ли можно говорить, что придуманные учащимися новые слова расширили их словарный запас, т. к. новации школьников вряд ли вошли или войдут в их словарь. Основная задача нашей работы была направлена ни в коем случае не на искусственное расширение словаря школьников, а на активизацию творческих способностей каждого школьника. В ходе работы учащиеся увидели, насколько свободно они могут оперировать способами и моделями словообразования при создании своих номинаций.

Наше опытно-экспериментальное исследование было направлено, с одной стороны, на развитие лингвокреативной деятельности учащихся, с другой — на освоение предметных знаний по морфемике и словообразованию. Хочется обратить внимание на то, что выбранная нами методика корнесловия позволяет изучить глубинные процессы, отношение, восприятие автором тех или иных явлений. В своей работе мы взяли за основу названия месяцев года, однако в качестве исследуемой темы могут быть взяты и вопросы, позволяющие проследить, к примеру, климат в классном коллективе, а также отношение к учебным предметам (придумать новые названия математике, физике, истории и т. д.), что, возможно, даст почву для размышления педагогам и психологам.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кнорре-Дмитриева К., Кронгауз М.* Вырабатываются специальные слова ненависти [Электронный ресурс] // Новая газета. 2014. № 103. URL: <http://www.novayagazeta.ru/society/65242.html> (дата обращения: 12.12.2014).

² *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

³ *Евсеева И. В.* Детское словотворчество и языковая игра // Игра как прием текстопорождения: коллективная монография. Красноярск: Сибирский федерал. ун-т, 2010. С. 278–287.

⁴ *Евграфова А. А.* Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.

⁵ *Эпштейн М. Н.* Медитация о русском слове [Электронный ресурс] // Дар слова. Проективный лексикон русского языка. URL: <http://www.emory.edu> (дата обращения: 10.02.2014).

⁶ *Евсеева И. В.* Словотворчество как средство развития потенциала личности [Электронный ресурс] // В мире научных открытий. 2012. №11.5(35). С.52–70. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18278294> (дата обращения: 10.02.2014).

Evseeva I. V.

LINGUOCREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS AS ONE OF THE METHODS OF LINGUISTIC COMPETENCE FORMATION

The paper describes experimental research, aiming to stimulate students to create new language forms of names of the months. On the one hand, the work serves to develop linguo-creative activity of children, and on the other hand, it helps to provide students with knowledge connected to the different partitions of Russian language, e.g. morphemics and word formation. Linguo-creative activity helps to understand that creation of words usually provokes a deviation in the linguistic norm.

Keywords: linguo-creative activity, linguistic competence, linguistic game, names of the months.

НАГЛЯДНОСТЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Статья посвящена проблеме наглядности в качестве дидактического принципа обучения в ракурсе современной теории духовно ориентированного образования. Проведен контент-анализ понятия **наглядность**, начиная с XVI века. Выявлена функция иллюстрации, как основного инструмента реализации принципа наглядности при обучении русской фразеологии, состоящая в образном воссоздании сущности культурных явлений, взаимодействия различных языков.

Ключевые слова: наглядность, русская фразеология, иллюстрация, иностранные обучающиеся.

Использование наглядности в процессе обучения иностранному языку по-прежнему является актуальным вопросом. В современном мире человек стремится к активному передвижению по миру, приобщению к культурным и духовным ценностям народов, а потому знание иностранного языка как инструмента межкультурной коммуникации стало необходимым. В связи с этим произошли изменения и в сфере наглядности. В настоящее время педагог располагает различными видами наглядности: от иллюстраций до презентаций и компьютерных программ, помогающих преподавателю максимально эффективно организовать учебный процесс. Общеизвестным фактом является то, что эффективность обучения напрямую зависит от привлечения к этому процессу всех органов чувств человека. Чем более разнообразны виды и формы чувственного восприятия учебного материала, тем лучше он воспринимается и усваивается обучающимися. Эта закономерность реализуется в принципе наглядности, введенном чешским педагогом Яном Амосом Коменским (1596–1670).

Принцип наглядности по-разному реализуется в различных педагогических подходах. Традиционное понимание принципа наглядности в обучении отразилось в учениях Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского. В основе этого подхода лежит закономерность: формирование у учащихся понятий зависит от чувственных восприятий явлений реальной жизни или их изображений. «...ничего не существует в познании, что раньше не было бы в ощущении..., поэтому процесс обучения лучше начать не с вербального толкования о вещах, а с предметного над ними наблюдения. Мы вообще должны стараться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности»¹.

К. Д. Ушинский в своих педагогических трудах также обращается к принципу наглядности: обучение должно строиться на живом созерцании, на конкретных образах: «дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями, вообще...»².

Принцип наглядности обучения в дидактике XX века — это ориентация на использование разнообразных средств наглядного представления (*схемы, диаграммы, графики, планы, эскизы рисунки, фотографии*) учебной информации. **Функции наглядности:**

- воссоздание формы, сущности явления, его структуры, связей, взаимодействия для подтверждения теоретических положений;
- приведение в состояние активности всех анализаторов и связанных с ними психических процессов ощущения, восприятия, представления, в результате чего возникает богатая эмпирическая основа для обобщающе-аналитической мыслительной деятельности обучающихся;
- формирование у учащихся визуальной и слуховой культуры;
- получение учителем обратной связи — движение мысли учащихся к пониманию сути явления³.

С конца XX века принцип наглядности в обучении ориентируется на теорию личностно ориентированного образования. Использование наглядности в качестве инструмента активизации развития личности учащихся помогает зрительно представить себя в той или иной ситуации (Е. В. Бондаревская, Н. К. Борытко, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.)⁴.

Краткий обзор различных подходов к понятию **наглядность** демонстрирует, что данное понятие, дополняясь различными актуальными средствами, претерпело незначительные сущностные изменения как принцип обучения, т. к. его основной задачей остается активизация у обучающихся психических процессов, помогающих восприятию информации.

Объектом нашего исследования является процесс обучения иностранных студентов русскому языку в российском вузе. Мы предполагаем, что изучение русского языка, а точнее такой его сферы как фразеология, станет для иностранного студента условием понимания иной культуры, а также развития познавательной активности и самостоятельной поисковой деятельности в учебном процессе. Однако, изучая русскую фразеологию, иностранный студент встречает ряд трудностей. Первой трудностью станет то, что обучающимся нелегко сразу отличить фразеологическое сочетание от свободного синтаксического словосочетания, так как оба они в семантическом плане представляют единое или нерасчленимое понятие. Вторая трудность состоит в том, что фразеологической единице в одном языке соответствует несходная единица в другом языке, что может привести к неверному толкованию фразеологизма. Отсюда еще одна сложность — нельзя при переводе фразеологизмов пользоваться обычным словарем, поскольку перевод отдельных слов может исказить общее значение фразеологизма. Для полного понимания фразеологической единицы необходимо знать ис-

торию происхождения данного выражения, проследить путь его возникновения. Чаще всего устойчивые сочетания имеют исконное происхождение, связанное с особенностями образа жизни представителей данного народа-носителя языка. Возьмем для сравнения русское выражение *мерить на свой аршин* и английское выражение *мерить чужое зерно собственным бушелем*. Только зная, что аршин — это старинная мера длины в России, возможно правильное толкование данного фразеологизма и нахождение эквивалентной единицы в родном языке учащихся.

Столкнувшись в процессе обучения с проблемой эквивалентного использования фразеологических единиц в разных языках, обучаемый может начать сомневаться в адекватности употребления данного оборота и, как следствие, отказаться от активного его применения в других видах речевой деятельности. Особенно остро это проявится в устной коммуникации, где необходима мгновенная речевая реакция, требующая автоматического владения фразеологическими сочетаниями. Полное исключение фразеологизмов из речи обедняет ее, делает невыразительной, менее эмоциональной. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь студентам безболезненно пройти через эти трудности, поддержать интерес учащихся к предмету.

Свободное владение фразеологизмами станет результатом систематической работы студентов продвинутого уровня. Однако мы считаем, что уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному необходимо включать в речь студентов определенный фразеологический минимум, которым владеют носители языка. Начинать знакомство с фразеологическим составом можно с несложных единиц: *золотые руки; золотое сердце; белая ворона; капля в море; жить как кошка с собакой; камень на сердце* и др. Этим минимумом необходимо владеть студентам уже первого года обучения, постепенно расширяя его, причем эта работа должна быть системной с учетом уровня владения иностранным языком.

Проведенный нами анализ учебных пособий по русскому языку как иностранному показал, что на первом этапе обучения русскому языку студенты будут испытывать дефицит фразеологизмов, пословиц, поговорок. Современные учебные пособия не дают полных, исчерпывающих сведений о наиболее употребимых фразеологизмах и контекстуальных особенностях их применения. Некоторые современные пособия элементарного и базового уровня по русскому языку как иностранному дают возможность учащимся познакомиться с некоторыми фразеологическими единицами, но их количество не является достаточным. Кроме того, возникают трудности при осмыслении студентами значения того или иного фразеологического оборота, так как на данном этапе обучения у студентов нет достаточной языковой подготовки, а сам педагог не всегда владеет языком-посредником.

В этой ситуации на помощь преподавателю могут прийти средства визуализации языкового материала, облегчающие семантизацию фра-

зеологических единиц. Использование наглядности в процессе обучения русской фразеологии может стать ведущим образовательным элементом.

Приведем примеры различных **методов обучения** (на материале изучения иностранного языка), в которых по-новому реализуется принцип наглядности: метод **парадокса действительности** (введения комиксов); метод **включенной культурной матрицы**; метод **паремиологической параллели**; метод **привлечения обстоятельств реальной экзистенции** (метод самочувствия, метод начала самооценки); метод **персонификации**; **плэй — метод**; метод **заполнение языкового портфеля**; метод **колорфикации звуков** и др⁵. В работе по обучению иностранных студентов русским фразеологизмам мы используем такие методы как: метод **включенной культурной матрицы**, заключающийся в наполнении культурного архетипа посредством осмысления пословиц, поговорок (то есть, паремиологического фонда языка), а также сказок, мифов, обычаев, обрядов, ритуалов, привычек, морали, эталонов, стереотипов, символов; метод **паремиологической параллели**, включающий осмысление пословиц и поговорок, свойственных культурному архетипу русских и их сопоставление с паремиологическим фондом другого языка⁶.

Рассмотрим такой важный вид наглядности как **иллюстрация**. Мы утверждаем, что работа с иллюстрацией на занятиях по русскому языку и, особенно, во время освоения фразеологии является незаменимым дидактическим приемом. Рисунок и фотография в учебном пособии представляет собой важный дидактический элемент. Это не только средство привлечения интереса к изучаемому материалу, но и инструмент обучающего воздействия. Методика работы с иллюстрациями зависит от уровня подготовки и возможностей обучающихся, от конкретных задач занятия. Методические возможности данных средств наглядности направлены на то, чтобы помочь учащимся в подборе необходимых речевых компонентов при оформлении высказывания. Правильно подобранная и методически верно примененная иллюстрация помогает преподавателю решить целый комплекс учебных задач: ввести и актуализировать определенную лексику; активизировать грамматические формы и конструкции, изучаемые в данное время; научить оформлять специфическое речевое высказывание.

Использование рисунков, фотографий, репродукций при обучении фразеологии является важным обучающим средством. Иллюстрация не только мотивирует интерес студентов к изучаемому предмету, но и помогает преподавателю адекватно презентовать новый языковой материал. Как упоминалось выше, в работе с иноязычной фразеологией неизбежно возникают трудности при толковании фразеологических единиц. В данном случае дидактическая иллюстрация может стать полезным инструментом для преподавателя, так как поможет максимально точно раскрыть представляемый студентам образ, заключенный в выражении. В сочетании с вербальным воздействием этот прием приведет к желаемому результату⁷.

Иллюстрацию можно применять на разных этапах обучения фразеологии. На начальном этапе, как уже упоминалось, она поможет адекватному толкованию фразеологической единицы, на этапе закрепления материала — актуализации информации, узнаванию знакомого образа. Также данный вид наглядности будет стимулировать самостоятельную образовательную деятельность студентов — самостоятельный поиск и отбор новых фразеологических единиц, что способствует развитию познавательной активности обучающихся.

Итак, различные виды наглядности, в частности, иллюстрация, занимают важное место и имеют огромное значение в обучении иностранных студентов русской фразеологии. Наделенные визуальной аналогией, наглядные образы способны помочь субъекту увидеть, оценить, познать сообщаемое. При этом наглядные образы имеют не только значительный познавательный, но и ценностный потенциал. Они повышают познавательную ценность изучаемого материала, стимулируют коммуникацию, познавательный интерес учащихся, становясь базовым дидактическим принципом обучения иностранных студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика. Изд-во: Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, 1939. 318 с.

² Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / АПИ СССР. М.: Педагогика, 1988.

³ Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Учпедгиз, 1960. 312 с.

⁴ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

⁵ Власова Т. И. Духовность как вектор в преодолении гуманитарного кризиса современной цивилизации // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та: сб. статей. Волгоград: Изд-во ВГПУ, 2011. № 1 (55). С. 8–12.

⁶ Власова Т. И., Базалий Р. В., Денисова Я. В. Содержание и технологии духовно ориентированного воспитания. Ростов н/Д. : изд. Центр ДГТУ, 2013. 237 с.

⁷ Семерджиди В. Н. Иллюстрация в дидактическом тексте как средство управления учебно-познавательной деятельностью (на материале современных учебников английского и русского языков) // Вестн. Воронежского гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. с. 204–207.

Evsenkova A. A., Vlasova T. I.

VISUALIZATION AS A DIDACTIC PRINCIPLE IN STUDING RUSSIAN PHRASEOLOGY BY FOREIGN STUDENTS

The article deals with the problem of visualization as a didactic principle of teaching from the point of view of the modern theory of spiritually-oriented education. The article also describes a content analysis of the term “visualization” starting from the 16th century. The function of illustration as a main tool of visualization principle in the study of Russian phraseology was identified, consisting in figurative recreating the essential property of cultural phenomena, the interaction of different languages.

Keywords: visualization, Russian phraseology, illustration, foreign students.

Еремина Ольга Сергеевна

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Россия*

oeremina@hse.ru

Еремина Валентина Васильевна

*Волгоградский государственный
технический университет, Россия*

yeremina_v@mail.ru

**КУРС «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПИСЬМО»
В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ,
ПРОХОДЯЩИХ ОБУЧЕНИЕ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ МАГИСТРАТУРЕ**

В статье рассматриваются проблемы интеграции иностранных магистрантов в научное и профессиональное сообщество России. Предлагается метод более успешной интеграции через курс «Профессиональное письмо», гибридный курс, включающий в себя элементы культуры речи, практической стилистики и профессионального иностранного (русского) языка.

Ключевые слова: интернационализация образования, русский язык как иностранный, научный стиль речи, программы магистратуры.

В соответствии с общей тенденцией интернационализации и глобализации образования для послевузовского обучения студенты всё чаще выбирают вузы вне родной страны. В связи с этим с каждым годом увеличивается количество иностранцев, обучающихся в русскоязычной магистратуре в Научно-исследовательском университете «Высшая школа экономики», с каждым годом увеличивается.

Некоторые из этих студентов проходили обучение в бакалавриате в российских вузах, однако для многих иностранных магистрантов эта программа представляет собой первый полноценный опыт обучения в России. Несмотря на достаточно высокий изначальный уровень владения русским языком (отбор в магистратуру производится на конкурсной основе), все учащиеся сталкиваются с серьезными трудностями языкового характера при выполнении научной работы, которая в программе магистратур зачастую является более важным компонентом образовательного процесса, чем собственно учебная работа.

Ведение исследовательской работы по специальности — достаточно сложный процесс для любого студента, даже проходящего обучение на родном языке. Это связано с тем, что научно-исследовательская работа студента, научно-педагогическая практика, написание дипломной работы относятся к учебно-профессиональной сфере¹, которая существенно отличается от традиционной деятельности академического типа по многим параметрам. К примеру, учебные знания усваиваются

по отдельным учебным дисциплинам, в то время как профессиональная (научная) деятельность требует использовать знания системно; обучение предполагает передачу готового знания студентам, профессиональная же и научная задачи должны быть сначала сформулированы, а затем уже решены и т. д.

Студенты бакалавриата российских вузов приобретают навыки ведения научной работы в своей профессиональной сфере на специально для этого предназначенных курсах (культура речи, семинар по научно-исследовательской работе и пр.). Таким образом, эти учащиеся подготовлены к научной работе, в то время как иностранные студенты, поступившие в российские вузы сразу в магистратуру, такого опыта зачастую не имеют. Кроме того, у них неизбежно возникают проблемы языкового характера, связанные с лексическими, синтаксическими и стилистическими особенностями научного стиля речи в русском языке.

Таким образом, курс «Профессиональное письмо», входящий в программу подготовки иностранных магистрантов, ставит перед собой две различные цели. С одной стороны, необходимо научить иностранных студентов чтению и анализу литературы на профессиональные темы, а затем и собственно профессиональному письму с точки зрения особенностей научной работы в целом (то есть научить выделять главное, резюмировать, видеть и определять исследовательскую задачу, выстраивать логику аргументации, делать выводы и пр.); с другой стороны, в качестве курса, предлагаемого иностранным студентам, он должен стать коррекционным по профессиональной лексике, сложным случаям грамматики и синтаксиса (то есть научить выделять главное, резюмировать, видеть и определять исследовательскую задачу, выстраивать логику аргументации, делать выводы и пр.); с другой стороны, в качестве курса, предлагаемого иностранным студентам, он должен стать коррекционным курсом по профессиональной лексике, сложным случаям грамматики и синтаксиса (то есть необходимо предусмотреть работу над глагольным управлением (*что определяется чем, что связано с чем* и пр.), краткими формами прилагательных и причастий (*дано, показана, использованы*), сложноподчиненными предложениями с составными союзами (*несмотря на, в связи с* и т. д.), безличными, неопределенно-личными и пассивными конструкциями и другими явлениями, характерными для научного стиля речи).

«Профессиональное письмо», таким образом, представляет собой своеобразную комбинацию элементов традиционных вузовских курсов «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Академическое письмо» и т. п., представленных в несколько упрощенном виде, а также курсов по научному стилю / языку специальности, предлагаемых исключительно иностранным студентам.

Разработка курса профессионального письма в научно-исследовательском университете «Высшая школа экономики» осуществлялась

за счет средств субсидии на государственную поддержку НИУ ВШЭ в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Курс рассчитан на 216 часов (из них 144 — аудиторных).

Два важнейших аспекта, объединенных в этом курсе, — методика ведения научной работы и научный стиль речи — изучаются параллельно. Материал представлен последовательно, по стилям письменной речи (научный, научно-публицистический, официально-деловой и т. п.), грамматические и синтаксические материалы представляются вниманию студентов параллельно с работой над стилистикой, композицией, рецензированием и пр.

Большинство рассматриваемых в курсе текстов — аутентичные. Учебными являются только мини-тексты на отработку грамматического материала. Работа над каждым элементом текста (формулировка темы, постановка исследовательской задачи, определение актуальности исследования и т. д.) ведется последовательно, от анализа нескольких аутентичных источников к продуктивной деятельности — созданию собственных научных текстов (поэлементно). Завершающим этапом работы является написание собственной статьи (или Введения магистерской диссертации). Нередко научное руководство статьей, создаваемой в рамках курса по профессиональному письму, осуществляется научным руководителем магистранта. В таких случаях результатом может стать (и становится) публикация статьи.

При изучении раздела «Официально-деловой стиль речи» студенты учатся писать резюме и CV, составлять отчеты и пр. Материалы раздела «Научно-публицистический стиль речи» помогают студентам научиться представлять сложный научный материал в своей области деятельности в доступной и интересной форме.

Таким образом, курс «Профессиональное письмо» становится методом интеграции иностранных студентов в научно-профессиональную деятельность в магистратуре. Предполагается, что навыки, полученные при изучении этого курса, станут основой дальнейшего профессионального становления выпускника магистратуры (многие магистранты предполагают продолжить обучение и в дальнейшем посвятить себя академической деятельности). Программа магистратуры насыщена курсами по специальности, одновременно студенты активно ведут самостоятельную исследовательскую работу. Все это позволяет иностранным магистрантам в короткие сроки значительно пополнить свои знания терминологии в своей предметной области, а параллельно читаемый курс по профессиональному письму предоставляет им возможность научиться пользоваться всей вновь усвоенной терминологией в рамках соответствующего стиля речи, решая при этом насущную практическую задачу написания собственных научных работ.

Высокая мотивация слушателей такого курса очевидна — итогом каждого блока занятий становится написание элемента собственной научной работы. Осознание того, что поиск и чтение литературы по выбранной теме и само написание статьи на русском языке хотя и трудоемкая, но вполне выполнимая задача, позволяет студентам чувствовать себя более уверенно не только в стенах университета, но и в профессиональной деятельности за его пределами. Таким образом, решается одна из важнейших задач, стоящих перед высшим образованием в XXI веке, — давать студентам не квалификации, а компетенции, то есть профессиональные знания, соединенные с социальным поведением, умением стать частью профессионального сообщества². Успешная профессиональная реализация для студентов-иностранцев требует владения профессиональным языком. Курс «Профессиональное письмо» удовлетворяет эту потребность. Поэтому он становится важной составной частью программы подготовки иностранных студентов, проходящих обучение в русскоязычной магистратуре по разным специальностям.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Башкаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 183 с.

² Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО. М.: ЮНЕСКО, 1997. 46 с.

Eremina O. S., Eremina V. V.

“PROFESSIONAL WRITING” COURSE IN THE ACADEMIC PROGRAM OF INTERNATIONAL STUDENTS’ MASTER’S PROGRAMS IN RUSSIA

The paper looks into the problems of integration of international students taking Master’s programs into Russian academic and professional societies. It suggests using a course of “Professional Writing” as a method of more efficient integration. This is a hybrid course, combining elements of rhetoric, practical stylistics, and professional foreign (Russian) language.

Keywords: internationalization of education, Russian as a foreign language, scientific Russian, Master’s programs.

Ермакова Ольга Борисовна
Подшивалова Елена Александровна

*Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Россия*

yermakovao@hotmail.com, lena.podshivalova@gmail.com

К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ САЙТОМ)

Цель настоящей статьи — представить методическому сообществу некоторые результаты по организации самостоятельной деятельности учащихся в рамках учебного сайта ввиду современных требований к организации учебного процесса. Приводятся основные направления интерактивной самостоятельной работы, а также приемы организации творческой самостоятельной работы.

Ключевые слова: РКИ, ИКТ, самостоятельная работа, интерактивность, компетентный подход.

Одна из основных тенденций в современном образовании — это компетентный подход. При этом, когда составляется программа обучения / курса, собственно профессиональным компетенциям, которые и будут формировать конкретного специалиста (филолога, физика, экономиста), предшествуют общекультурные компетенции, которые в принципе отличают человека, в нашем случае, с высшим образованием. К числу этих компетенций относится, в частности, умение самостоятельно учиться, самостоятельно ставить задачи, оценивать результаты своей деятельности.

Те же современные образовательные стандарты постулируют принцип непрерывного обучения, обучения в течение всей жизни (life-long learning). Очевидно, что концепция непрерывного обучения напрямую связана с формированием у пока еще студентов навыков (компетенций) самостоятельной учебной работы. Уже будучи специалистами и играя социальную роль не учащегося, а человека, осуществляющего профессиональную деятельность, вчерашние студенты продолжают приобретать знания, при этом на данном этапе именно способность к самообучению, самообразованию становится залогом успешного профессионального развития.

Считаем, что всё сказанное актуально и для сферы преподавания иностранных языков, в частности русского как иностранного (РКИ). Конечно, современные учебные программы по русскому языку для иностранных учащихся российских вузов¹ максимально учитывают фактор будущей профессиональной деятельности учащихся и отводят на работу над языком специальности до 60% учебного времени. Однако не только преподаватель, но и сам студент не может представить себе, как сложится его карьера и какие знания и навыки, в том числе языковые, ему понадобятся.

Ввиду всего сказанного перед преподавателем РКИ стоит задача не только сформировать в процессе обучения языковую, речевую и социокультурную компетенции, но и сформировать и развить навыки самостоятельной работы с языковым и речевым материалом. Кроме того, задача преподавателя — привить учащимся интерес к изучаемому языку, мотивировать их выйти за границы программы и аудиторной работы.

Оговоримся, что далее речь пойдет об опыте организации самостоятельной работы бакалавров-гуманитариев.

Итак, обосновав необходимость включения самостоятельной работы в курс РКИ, мы должны подробнее остановиться на том, что, собственно, понимается нами под самостоятельной работой. Безусловно, подготовка традиционных домашних заданий не может в полной мере рассматриваться как самостоятельная работа, так как впоследствии эти задания либо совместно проверяются в классе, либо проверяются преподавателем. Самостоятельная работа — это работа, не связанная с основной учебной деятельностью, направляемая преподавателем и предполагающая творческую активность учащихся, их способность и готовность, оттолкнувшись от заданного, идти вперед, самостоятельно ставить новые задачи и решать их (ср. признаки самостоятельной работы, выделяемые И. А. Зимней²).

Это тот идеал, к которому стремится любой преподаватель. В действительности же всё, что носит рекомендательный, факультативный характер и не проверяется в рамках аудиторного учебного процесса, как правило, игнорируется студентами, что сводит большую часть предполагаемой самостоятельной работы по освоению языка к нулю.

Как пишет С. А. Хавронина, «в дидактике различаются понятия «самостоятельная работа» как совокупность разных видов учебной деятельности и учащихся и «самостоятельность» как свойство личности, которое характеризуется совокупностью знаний, навыков, умений логической, мыслительной и умственной работы с учебным материалом»³. В связи с этим мы хотели бы поделиться своими идеями того, как можно развивать именно качество «самостоятельности», как мотивировать учащихся к самостоятельным занятиям языком.

Внеаудиторная самостоятельная работа организуется посредством учебного сайта, программируемого и моделируемого преподавателем. Учебный сайт является удобной современной формой дистанционного взаимодействия преподавателя и студента. Создание сайта не требует профессиональных навыков программирования и может быть осуществлено с помощью различных платформ, например Google, UCOZ, Winx и др. Заметим также, что учебный сайт рассматривается нами как вспомогательная обучающая среда, ввиду того что учебные программы Московского университета ориентированы на очное обучение.

В самостоятельную работу в рамках сайта включаются темы и задания, которые могут вызвать живой интерес у учащихся, темы, которые

нередко имеют реальный практический потенциал, но на которые тем не менее у преподавателя не остается времени в рамках очных аудиторных занятий. Учебный Интернет-сайт помогает преодолеть временные и тематические границы, обусловленные программой. Кроме того, материалом для самостоятельной работы становится то, что представляет реальную сложность для учащихся и требует многократного повторения, усиленного внимания. Несомненно, эта отработка (те же традиционные упражнения типа drill) должна быть организована интерактивно и увлекательно.

Интерактивность должна быть обязательным качеством учебного процесса в сети, так как, не получая отклика, учащийся не будет знать, верной ли дорогой он идет, будет терять интерес к обучению. Интерактивные упражнения только тогда будут успешно выполнять свое предназначение, если будет максимально точно воспроизведена ситуация очного обучения.

Эффективность самостоятельной работы учащихся на сайте обуславливается и тем, как мы, как преподаватели, можем направлять и контролировать эту деятельность учащихся, так как именно контроль, возможность получить оценку своей деятельности стимулирует учащихся к активной самостоятельной работе. Здесь можно выделить две группы заданий. С одной стороны, в рамках сайта с помощью различных программных оболочек (Moodle, HotPotatoes, Quandary) реализованы собственно интерактивные задания с имитацией реакции преподавателя. С другой стороны, возможности сайта предполагают реальное (дистанционное) участие преподавателя в коммуникации на сайте через форумы, блоги, проектную деятельность и т. п.

Далее мы подробнее расскажем о методической стороне организации самостоятельной работы на учебном сайте по обозначенным направлениям.

Итак, первую группу заданий составляют упражнения, направленные на отработку и закрепление того или иного, как правило, языкового навыка. Очень эффективны такие задания при работе с глаголами движения. Традиционные тесты типа multiple choice могут быть расширены с помощью видеофайлов, а также преобразованы в задания с открытыми вариантами ответа, когда учащиеся должны самостоятельно вписать правильный ответ, а система его проверит.

Более того, современные программные оболочки позволяют работать и над речевыми умениями. Так, наиболее эффективно в рамках самостоятельной деятельности может быть организована работа по усвоению единиц речевого этикета. Владение нормами речевого этикета является обязательной частью Требований и Стандартов всех уровней владения русским языком, начиная с Элементарного, однако последовательной работы над этим компонентом речевой компетенции в аудитории зачастую не проводится. Поэтому мы предлагаем нашим студентам самостоятельно «погулять» по лабиринтам, созданным в программной

оболочке Quandary, и познакомиться с различными речевыми структурами, которые частотны в ситуациях общения в поликлинике, в магазине, или познакомиться с системой русских обращений⁴. Путешествуя по лабиринту, пользователи должны выбирать реплики персонажа, адекватные ситуации общения. В случае ошибочного выбора, пользователи перенаправляются на страницу с комментарием, который аналогичен тому, который мог бы прозвучать при устном общении. Функция оценки самостоятельной деятельности также заложена в программе — по итогам прохождения лабиринта пользователь набирает определенное количество очков. Кроме того, при помощи программной оболочки HotPotatoes нами был разработан комплекс интерактивных упражнений, позволяющий учащимся самостоятельно познакомиться с русской системой личных имен и потренироваться в их употреблении⁵. Интерактивность, легкая игровая форма, красочность материалов (благодаря графике и видео) — всё это привлекает учащихся, мотивирует их к самостоятельной работе с языковым и речевым материалом.

С помощью этих же программных оболочек создаются упражнения, которые необходимы для успешного овладения языковой программой курса, но которые могут быть выполнены и, главное, осмыслены учащимся самостоятельно. Например, упражнения на лексическую и стилистическую синонимию, паронимию, на работу с именным и глагольным управлением.

Вторую группу заданий можно объединить под общим названием «творческие». Это наиболее важный раздел учебного сайта, так как именно благодаря заданиям такого типа происходит формирование продуктивных речевых навыков, а также именно здесь раскрывается потенциал учащихся к самостоятельной деятельности (поисковой, учебной, креативной и проч.). Во-первых, существует возможность включения учебного сайта в мировое информационное пространство. Посредством гиперссылок мы можем переадресовать пользователей на другие ресурсы: поисковые, энциклопедические, информационные, сайты объектов культуры. Преподаватель может предлагать учащимся различные проблемные задания, которые будут мотивировать их осваивать русскоязычные Интернет-ресурсы, развивать у них навыки поиска и отбора информации на русском языке (навык поиска информации, пожалуй, является основным для успешной реализации концепции long-life learning). Так, можно попросить учащихся подготовить обзор культурных событий месяца (что идет, где, сроки) или рассказ о наступающем празднике. Учащиеся с удовольствием откликаются на проектную деятельность, посвященную объектам культуры их родной страны или России (например, проект «Готовимся к экскурсии в Третьяковскую галерею», в ходе которого учащиеся должны были выбрать художника, найти информацию о нем в Интернете, отобрать самое интересное и передать это так,

чтобы другие члены группы могли понять рассказ без особых сложностей, а также проиллюстрировать свой проект). Другой способ стимулировать творческую активность учащихся — это просмотр видеоматериалов различной тематики. Это могут быть видеосюжеты, продолжающие тему, затронутую в классе, или самостоятельные фрагменты фильмов, мультфильмов, призванные расширить знания или, что важнее, впечатления иностранцев о России. Возможности сайта предусматривают публикацию комментариев, что позволяет группе обсуждать увиденное или те проблемы, которые были затронуты в видеоматериале.

Общение студентов группы между собой и с преподавателем во внеаудиторное время, на наш взгляд, — самое важное преимущество учебного сайта. Благодаря форуму, где любой участник может открывать темы и писать комментарии, значительно расширяется сфера применения изучаемого языка. Несмотря на все коммуникативные задания, речь на уроке остается учебной; учащийся не может отрешиться от мысли, что он учится и проговаривает что-то или строит какой-то текст, чтобы... Это «чтобы» всегда присутствует в аудитории, но отсутствует в электронной среде. Здесь царит полная свобода (с точки зрения учащихся), они вольны обсуждать любые темы, создавать письменные тексты любого объема. При этом преподаватель является активным участником коммуникации. Он не только направляет общение участников форума в нужное ему русло (например, ведение дневников для практики употребления глаголов совершенного и несовершенного видов или просто беседы о вкусной еде или каникулах), но и имеет возможность корректировать речевую продукцию учащихся. Причем, в отличие от тетрадей с письменными работами, здесь коррекция может и должна осуществляться скрыто: преподаватель исправляет ошибку студента в своем ответе (строая свое высказывание, показывает правильное употребление предложно-падежной формы или лучший порядок слов), лишь в крайнем случае прибегая к прямому комментированию ошибки.

Способов организации самостоятельной работы в электронной среде существует великое множество, однако мы сочли нужным поделиться теми наработками, которые были апробированы нами и доказали свою эффективность.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Клобукова Л. П., Афанасьева И. Н., Битехтина Г. А. и др.* Программа по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов России (первый макроцентр) // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. и науч.-метод. ст. / Ред.кол.: Л. П. Клобукова и др. М.: Макс-Пресс, 2008. 308 с.; *Клобукова Л. П., Афанасьева И. Н., Битехтина Г. А. и др.* Программа по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов России (второй и третий макроцентры) // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. и науч.-метод. ст. / Ред.кол.: Л. П. Клобукова и др. М.: Макс-Пресс, 2010. 348 с.

² *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М. 1989. С. 124.

³ *Хавронина С. А.* Приемы активизации самостоятельной работы // Содержание и форма самостоятельной работы при обучении РКИ / под ред. А. Н. Щукина. М., 2008. С. 93.

⁴ *Ермакова О. Б., Подшивалова Е. А.* Использование интерактивных методов в преподавании РКИ (на примере программной оболочки Quandary) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. 10–13 октября 2012 г. Санкт-Петербург. Т. 2. СПб.: Издательство МИРС, 2012. С 581–585.

⁵ *Подшивалова Е. А.* Номинация лица по имени в русском языке: лингвистический и методический аспекты // V Международный конгресс «Русский язык: исторические судьбы и современность». Труды и материалы. Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 18–21 марта 2014 г. М.: изд-во Московского университета, 2014. [Электронный ресурс] // Информационное письмо V Международного конгресса. URL: http://www.philol.msu.ru/~rlc2014/docs/Trudy-i-materialy_RLC2014.pdf (дата обращения 19.02.2015).

Ermakova O. B., Podshivalova E. A.

TOWARDS THE PROBLEM OF EFFECTIVE MANAGING OF THE PROCESS OF SELF-DIRECTED LEARNING (AN E-LEARNING WEB-SITE CASE STUDY)

This article is aimed at acquainting the methodic audience with certain results of organizing of self-directed learning on the platform of an e-learning web-site regarding contemporary trends in education. The authors discuss main directions of on-line self-directed learning and the ways creative work of students' can be organized.

Keywords: Russian as a foreign language, ICT, self-directed learning, competence approach.

СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ ТЕСТОВ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ТРКИ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена проблемам развития государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному. Одним из направлений развития системы ТРКИ автор считает расширение специализации тестов для разных категорий тестирующихся с учетом их особенностей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование, специализация тестов, разные категории тестирующихся.

Организация системы государственного тестирования по русскому языку как иностранному в России началась в 1995 году с приказа МО №1640 от 09.12.1995 г., хотя практическое тестирование и научные исследования в этой области к тому времени уже активно велись в ведущих университетах России, обучающих иностранных граждан. За прошедшие годы накоплен большой опыт тестирования и разработки тестов разного уровня и для разных целей, ведутся научные исследования в данной области, проводятся научные конференции, однако остается много нерешенных проблем.

Одной из таких проблем, на наш взгляд, является насущная потребность специализации тестов, создание разных параллельно существующих линеек тестов по разным уровням для различных категорий тестирующихся. Например, в последние годы в связи с изменением законодательства РФ появилось новое направление тестирования — это тестирование мигрантов (тех, кто приехал работать в Россию, либо на постоянное место жительства). Причем закон предъявляет разные требования к знанию языка для различных групп мигрантов (трудовых мигрантов, для желающих получить вид на жительство либо гражданство РФ). С нашей точки зрения, настало время четко провести грань между разными видами тестирования в зависимости от потребностей разных категорий тестирующихся.

Примеры специализации лингвистических тестов, проверяющих коммуникативную компетенцию в определенной сфере разных категорий тестируемых, довольно широко распространены в мире. Например, такая специализация предусмотрена в различных системах тестирования владения английским языком.

Так, TOEFL (Test of English as a Foreign Language), один из наиболее известных тестов, оценивающий навыки владения американским английским языком, разработан американской службой тестирования в области образования ETS (Educational Testing Service) и является по сути видом академического тестирования.

ESOL (English for Speakers of Other Languages) — английский для носителей других языков, так называемые КЕМБРИДЖСКИЕ ТЕСТЫ ESOL, имеет несколько видов тестирования:

- для детей (Young Learners);
- общий английский (General English);
- школьные экзамены (Exams for Schools);
- профессиональный английский (Professional English);
- академический английский (Academic English).

Среди специализированных тестов (в отличие от тестов общего владения) существуют тесты по деловому английскому: BEC (Business English Certificates) — три уровня сложности (Preliminary, Vantage and Higher) и BULATS (Business Language Testing Service), а также по юридическому английскому: ILEC (International Legal English Certificate) и академическому английскому — IELTS. Система предполагает также специфику детского тестирования по разным возрастным группам: Starters — 7 лет, Movers — от 8 до 11 и Flyers — от 9 до 12 лет.

Необходимо отметить, что государственное тестирование по РКИ, возникшее по сути как академическое тестирование, тоже идет по пути специализации тестов. На определенном этапе возникли специальные тесты для граждан, желающих получить гражданство РФ, в последнее время тесты для трудовых мигрантов. В области создания специализированных тестов особенно продвинулись специалисты Института Русского языка им. Пушкина, где разработаны тесты и ведется тестирование по следующим направлениям:

- Русский язык повседневного общения;
- Русский язык повседневного общения (тесты для детей школьного возраста);
- Русский язык делового общения;
- Русский язык в международном туристском бизнесе;
- Государственное тестирование по русскому языку (в том числе для получения гражданства РФ).

Следует заметить, что только данный институт в РФ выдает наряду с сертификатами государственной системы ТРКИ (форма которых утверждена Минобрнауки) сертификаты собственного образца (по специализированным тестам). Система центров тестирования, которая сложилась в России на данный момент, ведёт тестирование по системе ТРКИ, стандарт уровней которой также утвержден приказом Министерства образования и науки. Однако, на наш взгляд, государственная система тестирования в России требует дальнейшего развития и расширения. Так, например, в нее необходимо включить специализированное тестирование.

На данный момент в ТРКИ разработаны тесты общего владения и отдельные профессиональные модули тестов разного уровня, хотя отсутствуют общие правила соотнесения уровней с требованием прохождения профессионального модуля. Среди тестологов и тестеров ведутся дискуссии о целесообразности проведения тестирования по профессионально-

му модулю на уровне 1 сертификационного уровня, прохождение которого считается необходимым при поступлении в российский вуз.

Многие ученые весьма обоснованно, с нашей точки зрения, считают, что профессиональная направленность тестов должна быть применена в тестировании лишь тех, кто получает диплом российского вуза (2 сертификационный уровень), когда человек должен продемонстрировать свою способность и подготовленность работать в данной профессиональной сфере на русском языке. Абитуриент же должен доказать свою способность учиться, получать профессиональные знания на русском языке.

На наш взгляд, созрела потребность выделения как минимум трех видов (линеек) тестирования в системе ТРКИ:

- **тестирование мигрантов** (элементарный, базовый, и, возможно, сюда же включать тесты 2 сертификационного уровня и выше для иностранных граждан, которые претендуют работать в профессиональных сферах, требующих углубленных знаний языка, например, в сфере медицины, в сфере образования на русском языке, в сфере права, на госслужбе и т. п.);
- **академическое тестирование**, проверяющее уровень коммуникативной компетенции иностранных учащихся на определенном этапе обучения, либо проверяющее уровень, необходимый для получения образования определенного уровня (бакалавриат, магистратура, аспирантура);
- **тестирование по профессиональному русскому языку** (для иностранных выпускников различных направлений, либо для тех, кто предполагает использовать русский язык в сфере профессиональной деятельности).

Возможна и четвертая линейка тестов — *тесты для детей*.

В разработке каждой линейки тестов должна быть учтена их специфика: специфика категории тестируемых и специфика конечных целей данного вида тестирования.

Например, в тестах для мигрантов необходимо учитывать, что большинство желающих найти работу в России имеют невысокий образовательный уровень, образование получали давно, не обладают, как правило, тренированной памятью и предполагают работать в определенной специальности. Следовательно, для них нужно, например, формулировать задания, упрощенные для понимания, заменяя термины на общеупотребительные слова (например, *диалог-разговор* и т. п.). Так, при проверке навыков аудирования, видимо, лучше использовать аудиоматериалы с видеорядом, так как наша задача проверить навыки коммуникации в определенных ограниченных ситуациях общения. Поскольку к понятию **коммуникативная ситуация** относятся параметры и места, и времени, и социальных характеристик коммуникантов, видеоряд поможет тестируемому лучше сориентироваться и понять коммуникативные задачи и роли коммуникантов в предъявляемом материале.

Также, на наш взгляд, учитывая, что требования по элементарному уровню знания языка к трудовым мигрантам сопряжены с требованиями определенного объема знаний по истории и основам законодательства России, необходимо переработать и специализировать лексический ми-

нимум в этой линейке тестирования. Необходимо включить в него лексику исторической и правовой тематики: *паспорт, миграционная карта, миграционный учет, герб, флаг* и т. п., не увеличивая при этом объем, а значит, более тщательно отбирая лексические единицы, а также не изменяя параметры грамматического содержания элементарного уровня. Требуется, видимо, и корректировка по набору ограниченных коммуникативных сфер, заявленных в элементарном уровне. На этом уровне — «уровне выживания трудовых мигрантов» должна присутствовать сфера профессиональной коммуникации (профессиональные ситуации общения с минимальным набором лексики: *начальник, зарплата, смена, график, трудовой договор* и т. п.).

Академическая линейка тестов, на сегодняшний день самая разработанная в системе, однако и она должна быть также несколько скорректирована, так тесты 1 сертификационного уровня, предназначенные для проверки коммуникативных навыков абитуриентов, поступающих в вузы РФ должны быть несколько переработаны, особенно в разделах чтения и аудирования. В них, на наш взгляд, должны использоваться тексты научного стиля с общенаучной лексикой, например, можно использовать для этих целей тексты школьных учебников по профилирующим предметам (*математика, обществознание, история* и т. п.). Тесты второго уровня в академической линейке тестирования обязательно должны быть профессионально ориентированы в соответствии с направлением полученного или получаемого образования. Тесты третьего и четвертого уровня должны проверять коммуникативную компетентность тех, у кого русский язык входит в сферу профессиональных интересов (*лингвистов, филологов, переводчиков*).

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что в разнообразии видов тестирования и их проработанности с учетом специфики категорий и потребностей тестируемых видим развитие и совершенствование государственной системы ТРКИ.

Ershova E. B.

TEST SPECIALIZATION IN THE STATE SYSTEM OF RFL TESTING AS ONE WAY OF ITS DEVELOPMENT

The article is devoted to the problems of development of state system of testing Russian as a foreign language (TRFL). The author considers the extension of test specialization for different categories of examinees' peculiarities to be one of the ways of TRFL development.

Keywords: Russian as a foreign language, testing, test specialization, different categories of examinees.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЭТАПЕ ВВЕДЕНИЯ В ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена анализу наиболее важного этапа введения в изучение русского языка — формированию слухо-произносительных навыков на ограниченном лексико-грамматическом материале. Коммуникативная компетенция реализуется путём овладения языковой и речевой компетенцией при обучении практической фонетике русского языка на основании результатов исследований в лингвометодике. Рассматриваются пути коррекции ошибочного произношения в речи инофонов.

Ключевые слова: фонетика, артикуляционная база, речевая и языковая компетенция, интерференция, коррекция ошибок в русском произношении.

Общеизвестно, что обучение русскому произношению иностранных студентов является необходимым условием формирования всех видов речевой деятельности на русском языке, создания языковой и речевой компетенции учащихся, т. е. овладения содержанием или компетенцией практической фонетики русского языка. Изучение правил образования и функционирования фонетических единиц как материала языковой компетенции, а также формирование слухо-произносительных навыков наряду с усвоением лексических и грамматических навыков определяет развитие речевой компетенции учащихся.

Не вызывает сомнений, что развитие научных исследований в области фонетики РКИ и методики ее преподавания предполагают: данный аспект должен занимать одну из главных позиций в практике обучения русскому языку иностранных учащихся. Однако реальное положение дел не всегда соответствует выказанному мнению. Аспекту преподавания фонетики не уделяется должного внимания, Вводно-фонетический курс (ВФК) вообще исключается или проводится в ускоренном режиме, хотя известно, что формирование слухо-произносительных навыков требует определённого времени. В результате лексико-грамматическая база формируется без фонетического фундамента, что создает для учащихся немалые трудности при овладении русским языком как средством общения. Нужно отметить также случаи отсутствия специальной подготовки и соответствующей квалификации преподавателей.

Этап введения материала языковой и речевой компетенций при изучении РКИ подразумевает создание Вводного фонетико-грамматического курса (ВФГК), который адресован учащимся, обучающимся в одной группе с различными родными языками в отличие от курсов, которые ориентированы на определённый иностранный язык или язык-

посредник. Этот курс опирается на общие фонетические законы и учитывает фонетические и фонологические ошибки, исходя из сравнения с системой русского языка. Он подразумевает самостоятельность и не является вводной составной частью учебного пособия по русскому языку как иностранному. Данный курс должен органически входить в последующие этапы обучения, но иметь основной целью постановку русского произношения, заложение **фонетического фундамента** для построения лексико-грамматической базы.

Такую задачу поставили перед собой авторы предлагаемого ВФГК, при создании которого были соблюдены следующие **принципы**:

- 1) принцип **коммуникативно-речевой направленности**, который позволяет на основе сформированных слухо-произносительных навыков выйти в речевое общение на ограниченном и строго отобранном языковом материале;
- 2) принцип **комплексности**, который позволяет создать условия для овладения видами речевой деятельности — чтением, письмом, аудированием и говорением;
- 3) принцип **концентричности**, который находит применение при определённой организации материала, его последовательности и повторяемости, когда постановка звука осуществляется исходя из благоприятной позиции сначала в слогах, затем в словах, синтагмах и предложениях при овладении речевыми навыками и умениями;
- 4) принцип **обучения от лёгкого к трудному**, когда при постановке русских звуков наиболее лёгкими могут считаться звуки, которые похожи на привычные акустико-артикуляционные уклады родных языков учащихся, хотя это мнимое сходство может провоцировать акцент. В нашем случае отбор материала осуществляется исходя из особенностей фонологической системы русского языка и основных движений языка и губ, характеризующих его артикуляционную базу;
- 5) принцип **системной организации учебного процесса**, когда в системе упражнений должны быть заложены возможности для преодоления интерференции как под влиянием родного языка учащегося, так и внутри изучаемого языка, что в конечном итоге ведёт к предупреждению ошибочного произношения.

Основой для создания предлагаемого ВФГК явилось содержание языковой и речевой компетенций, представленное в регламентирующем документе «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному». Авторами курса учтены основные особенности фонетической системы, артикуляционной и перцептивной базы русского языка, требования к фонетическим знаниям и формированию слухо-произносительных навыков, а также материал, который должен знать и уметь использовать учащийся при говорении, аудировании, чтении и письме.

Естественно, что при обучении русскому языку как иностранному фонетический аспект преподавания должен присутствовать как опережающий в виде вводно-фонетического курса с элементами лексического и грамматического материала на элементарном уровне владения русским языком, а затем на базовом и сертификационном уровнях как сопроводительный и корректировочный курсы.

При формировании нового фонологического кода, естественно, надо учитывать межъязыковую интерференцию. Известно, что аудитивная

база учащегося ориентирована на систему его родного языка. Однако, в связи с тем, что формирование студенческих групп для обучения русскому языку происходит по интернациональному признаку, актуальным становится создание ВФГК на основе лингвистической характеристики звуковой системы русского языка, вырабатывающей у учащихся типичные уклады, характеризующие русскую артикуляционную базу как совокупность привычных для данного языка движений и положений произносительных органов или как систему речедвигательных навыков русского языка, способных наиболее экономично реализовать фонетическую систему в ее нормативных параметрах.

Предлагаемый ВФГК является, с одной стороны, комплексным, т. е. фонетико-лексико-грамматическим, а с другой — коммуникативно направленным, где используются приёмы скрытого и открытого управления артикуляцией и восприятием, интонацией, а также Методические рекомендации для преподавателей. Известно, что одним из основных положений преподавания практической фонетики является принцип сознательного усвоения произношения, а именно: сознательного усвоения произносительных движений и их слуховых эффектов. Этому так называемому артикуляционно-акустическому методу и было отдано предпочтение. Однако метод имитации также имеет место при обучении русскому произношению, особенно на начальной стадии. Правильные слуховые образы звука и слова, произнесенные преподавателем или записанные с помощью технических средств и повторенные определенное количество раз, являются важным условием постановки правильного произношения. Это развивает фонетический слух.

Важным фактором при обучении русскому произношению инофонов является **определение ошибок**, которые нарушают русскую речь и воспринимаются носителями языка не только как акцент (фонетические ошибки), но и ведут к трудности восприятия и понимания (фонологические ошибки). Причины трудностей иноязычного произношения обусловлены прежде всего различиями фонологических систем двух контактирующих языков. Умение слушать и слышать новое в изучаемом языке, сравнивать и, отталкиваясь от родных перцептивных и артикуляционных слухо-произносительных навыков, находить и закреплять новые для себя фонетические навыки и умения — главное при обучении иностранному произношению. При постановке звуков и ритмико-интонационных навыков русского языка и их коррекции необходимо помнить о **фонетической интерференции** — переносе лингвистических моделей сегментной и суперсегментной фонологии родного языка на язык изучаемый.

Понятно, что во взрослой аудитории обучение произносительным нормам, предупреждение или коррекция акцента в иностранной речи требует ясного понимания преподавателем интерферирующих причин, системы долгой, последовательной и сознательной работы преподавате-

ля и студента по формированию на разных этапах усвоения иной фонологической системы.

Определим наиболее часто встречающиеся произносительные **ошибки согласных звуков**, которые объясняются особенностями АБ и фонологической системой русского языка. К таким ошибкам относятся следующие.

1. Отсутствие правильного произношения при работе над оппозицией твёрдых-мягких согласных. При постановке, тренировке и дальнейшей коррекции необходимо обратить внимание на более низкий тон при произнесении твёрдых согласных и соответственно более высокую тембральную окраску при произнесении мягких согласных. Рекомендуется придать твёрдым согласным призвук гласного [ы], а мягким согласным придать окраску на гласный [и], произносить согласный и гласный [и] одновременно. При произнесении твёрдых согласных весь язык отодвигается назад, кончик языка не касается нижних зубов. Мягкие согласные произносятся при продвинутом вперёд языке и немного растянутыми губами как при гласном [и]. Рекомендуемые позиции при постановке мягких согласных сначала перед буквами *я, ё, ю, а* затем перед буквами *е, и: мя-мё-мю-ме-ми*. Работа продолжается при сравнении произношения твёрдых и мягких согласных: *ма-мя, мо-мё, му-мю, мэ-ме, мы-ми*;

2. Произносительные ошибки, нарушающие полнозвонкость русских согласных и соответственно различие глухих и звонких согласных русского языка. Наиболее часто ошибки такого рода, когда вместо русского звонкого согласного произносится полувзвонкий согласный родного языка учащегося (*китайский, корейский, вьетнамский, арабский языки* и др.). При постановке, тренировке и коррекции используются благоприятные позиции между гласными. Например: *ада, ага, аба* с ударением сначала на первом слоге и затем на втором. Другим вариантом является позиция после звонких сонорных согласных: *нда, нга, мба*. Учащиеся с арабским языком смешивают русские согласные [п] — [б], то есть на месте глухого русского согласного произносится звонкий согласный б: [б]правильно, [б]ожалуйста. В данном случае необходима кропотливая работа по дифференциации указанных звуков в различных позициях. Несомненно требуется работа над соблюдением правила оглушения звонких согласных в конечной позиции слова: *год [гот]*, а также регрессивной ассимиляции: *за[ф]тра, э[з]замен*;

3. Исходя из основной особенности артикуляционной базы русского языка, когда действуют дорсальные и переднеязычные артикуляции, необходимо учитывать данный факт при постановке, тренировке и коррекции произношения. На месте русских переднеязычных согласных различные категории учащихся произносят вместо русских переднеязычных дорсальных согласных [т] — [д], [н], [с] — [з] апикально-альвелярные согласные родных языков, т. е. при контакте кончика языка с альвеолами или какуминальными и ретрофлексными при загнутой пе-

редней части языка. Русские какуминальные двухфокусные согласные [ш] — [ж] произносятся при продвинутом вперёд и опущенном кончике языка и воспринимаются носителями русского языка как более мягкие звуки. Важно учитывать специфику произношения русских аффрикат: переднеязычной дорсальной твёрдой глухой аффрикаты [ц] и переднеязычной апикальной мягкой глухой аффрикаты [ч]. При ошибочном произношении данных аффрикат наблюдается отсутствие смычного элемента или их озвончение;

4. Большое количество произносительных ошибок обусловлено отклонением от правильного способа и места образования губных, переднеязычных, заднеязычных и сонорных согласных русского языка. На месте губно-зубных [в] — [ф] произносятся губно-губные [б] — [п] или с ослабленной смычкой, а также имплозивные согласные и придыхательные согласные. На месте смычных согласных [с] — [з] произносятся плоскощелевые. На месте заднеязычных согласных [к] — [г], [х] произносятся продвинутые вперёд или отодвинутые назад, увулярные или глоточные согласные, а также щелевой согласный звонкий [х] (как в украинском языке) или имплозивные [к] — [г]. При произношении сонорного согласного [л] возникает ошибка, когда произносится альвеолярный [l] средневропейского типа, среднеязычный [л] или губно-губной сонант (как в польском языке). Вместо сонанта [р] может произноситься увулярный [r] как во французском языке или щелевой [r] как в английском языке, а также звук, похожий на русский согласный [л].

Не вызывает сомнений, что результатом обучения русской фонетике должно являться приобретение учащимся практических навыков и умений, которые обеспечат языковую и речевую компетенцию в качестве единой коммуникативной компетенции и в конечном итоге дадут возможность овладеть русским языком как средством для получения выбранной специальности.

Esina Z. I.

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT THE BEGINNING OF RFL STUDYING

The article is devoted to the most important stage in introduction to Russian language: formation of phonetics skills based on the limited lexical and grammatical material. This article describes methods of pronunciation correction of Russian sounds for foreign learners.

Keywords: phonetics, articulation base, interference, correction of mistakes, Russian sounds.

РАБОТА С КИНОТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ЯПОНСКОЙ АУДИТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ЯПОНО-РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ ДРУЖБЫ НИЧИРОКЁКАЙ)

В статье даётся краткий анализ понятия кинотекста, определяются основные задачи использования кинотекста на уроках русского языка, рассматриваются этапы работы с кинотекстом в учебном процессе. Делается вывод об эффективности использования кинфильмов для формирования лингвокультурологической компетенции.

Ключевые слова: кинотекст, лингвокультурологическая компетенция, прецедентный феномен, этапы.

В условиях преподавания РКИ на курсах, когда минимизировано количество занятий (2 часа в неделю), когда существует дефицит пособий по РКИ для работы на курсах, когда занятия проходят в вечернее время и слушатели приходят на них после рабочего дня, причём их возрастной и социальный состав весьма неоднороден, начиная от школьников и заканчивая пенсионерами, возникает необходимость использования наиболее эффективных и привлекательных средств обучения. Таким эффективным средством в работе на курсах русского языка японо-российского общества дружбы Ничирокёкай стало кино. Японские слушатели проявляли большой интерес к русским фильмам, поскольку большинство из них стало заниматься русским языком не из прагматических целей, а благодаря увлечению Россией и русской культурой. Кроме того, демонстрация русских фильмов в современном японском обществе – явление крайне редкое.

Работа с кинотекстами максимально реализует лингвокультурологический подход к преподаванию РКИ, помогает эффективно формировать речевую компетенцию. Однако использование кино на уроках русского языка, особенно при незначительном количестве занятий может реально помочь повысить речевую компетенцию учащихся только в том случае, если будет проводиться тщательная работа по подготовке восприятия и понимания кинотекста (перед просмотром, во время просмотра и после просмотра).

Само понятие «кинотекст» относительно новое и не совсем устоявшееся. Одни исследователи превалирующее значение в определении кинотекста придают синемаграфическим факторам. Другие – информационным и семантико-коммуникативным, что в большей степени подходит для сферы РКИ¹. Основная особенность кинотекста состоит в том, что это креолизованный текст, то есть, «сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (иконических или

индексальных) знаков»². Во многих работах по данной тематике базовыми компонентами анализа кинотекста выступают прецедентные феномены, к которым, по определению В. В. Красных, относятся феномены, «хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества (имеющие сверхличностный характер)», «актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане», «обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи»³.

Безусловно, прецедентные тексты, высказывания, имена и ситуации присущи природе функционирования кинотекста и необходимы для знакомства с русской культурой. Однако они не отражают в полной мере всего состава вербальной структуры текста и не всегда актуальны для формирования лингвокультурологической компетенции. Например, имеет ли смысл актуализировать как прецедентный феномен текст стихотворения Я. Смелякова «Хорошая девочка Лида на улице Южной живёт»? (Фильм «Наваждение» из сборника «Операция «Б»») или прецедентное высказывание «100 грамм», имеется в виду алкоголь. (Фильм «Тариф новогодний»). Вместе с тем кинотексты являются креативной базой для появления многих широко употребляемых прецедентных высказываний. В Словаре крылатых фраз российского кино⁴ их насчитывается более трёх тысяч. И на них стоит обратить внимание.

При работе над кинотекстом возникает целый ряд задач: общее понимание сюжета и проблематики фильма, угадывание авторского замысла, восприятие коммуникативно значимых речевых единиц и национально-культурных феноменов, развитие лингвокультурологической компетенции. Для её успешного формирования помимо прецедентных феноменов имеет смысл актуализировать речевые клише, стереотипы коммуникативного поведения и, пожалуй, самое главное, обратиться к изучению широко употребительной лексики. Возьмём, к примеру, эпизод знакомства из фильма «Приходи на меня посмотреть»:

Софья Ивановна: Присаживайтесь, Игорь. Пожалуйста... А можно Вас так называть — Игорь?

Игорь: Да, ради Бога.

Софья Ивановна: Танюш, а что ты не сказала ничего, что у нас к гости? Ну, надо же приготовить что-нибудь вкусненькое.

Практически все фразы в этом эпизоде широко используются в повседневной речи, однако из-за экспрессивно-стилистической окраски они не встречаются в учебниках и пособиях по РКИ, в которых совершенно справедливо принято давать стилистически нейтральные речевые модели. Актуализация такого рода фраз, как правило, вызывает большой интерес у слушателей курсов.

Работа по кинотексту довольно длительный и сложный процесс, состоящий из нескольких этапов. Первый этап: выбор фильма. Как показала практика, японские учащиеся оказывали предпочтение не фильмам со сложной актуально-нравственной проблематикой («Ворошиловский

стрелок», «Кавказский пленник»), а мелодрамам, комедиям («Питер FM», «Приходи на меня посмотреть», «Кавказская пленница», «Москва слезам не верит»), мультипликационным фильмам (фильмы о Чебурашке, «Трое из Простоквашино»), коротким ситуативно-игровым фильмам киноборника «Ералаш». Большой интерес вызывали фильмы, в которых были представлены русские народные традиции и обычаи. («Морозко», «Каменный цветок»). Надо сказать, что «Каменный цветок» в своё время имел небывалый успех в Японии и также, как и персонаж Чебурашка, использовался в брендах. Второй этап: подготовка учебных материалов по кинотексту. В зависимости от уровня группы и специфики фильма может быть перевод текста фильма или отдельных его частей на японский язык, словарь коммуникативно значимой лексики, лингвострановедческий комментарий, задания на понимание сюжета и языка фильма, речевые и лексико-грамматические задания, вопросы для беседы и дискуссии, тестовые материалы, игровые задания. Третий этап: подготовка к просмотру фильма. Сюда включается как домашняя работа слушателей, так и работа в аудитории.

В зависимости от уровня владения языком слушатели либо читают дома японский текст фильма с комментариями, либо русский текст, либо знакомятся с общей информацией о фильме во время урока. Также дома или в аудитории могут выполняться лексико-грамматические и речевые задания на базе данного кинотекста. Четвёртый этап: просмотр фильма или части фильма. Как правило, просмотр фильма осуществляется на протяжении нескольких занятий и может сопровождаться лингвокультурологическим комментарием или переводом отдельных значимых речевых эпизодов. Пятый этап: беседа по проблематике фильма, выполнение заданий по закреплению коммуникативно значимых лингвокультурологических единиц и тестовых заданий.

В заключение хочется сказать, что работа с кинотекстом знакомит учащихся с реалиями русской жизни, с реальной, а не адаптированной, живой русской речью, с русской культурой, с особенностями коммуникативного поведения, даёт представление о традициях и обычаях, помогает формированию лингвокультурологической компетенции. Вполне понятно, что такая работа никак не заменяет базового изучения основных аспектов РКИ: лексики, грамматики, чтения, аудирования, письма и говорения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ворошилова Б. В. Креолизованный текст: кинотекст. [Электронный ресурс] // Политическая лингвистика. Вып. Екатеринбург, 2007. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyu-tekst-kinotekst>.

² Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (Опыт лингвострановедческого анализа) [Электронный ресурс] // [сайт: Театральная библиотека]. URL: <http://lib.vkarp.com/2013/11/06/%D1>

³ Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 2 / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Филология, 1997. С. 124.

⁴ *Елистратов В. С.* Словарь крылатых фраз российского кино / ред. Т. Деревянко. М.: АСТ-ПРЕСС, 2010. 334 с.

Zhdanova Yu. V.

**WORKING WITH “CINEMATEXT” AT RFL LESSONS IN JAPANESE AUDIENCE
(FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING IN RUSSIAN-JAPANESE
FRIENDSHIP SOCIETY)**

The article gives a brief analysis of the concept of “Cinematext”, identifies the main problems of using cinema texts at the lessons of Russian as a foreign language, discusses the stages of the cinema texts in the learning process. Then it makes the conclusion on the effectiveness of the use of films for the formation of linguistic and cultural competence.

Keywords: “Cinematext”, linguistic and cultural competence, precedent phenomenon, stages.

ГЛАГОЛЬНЫЕ ПРЕФИКСЫ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛЬСКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Доклад посвящен проблеме грамматической интерференции при взаимодействии близкородственных языков, входящих в группу славянских языков, а именно польского и русского. Возможности отрицательного переноса при овладении русским языком польскоязычными учащимися представлены на примере глагольных префиксов. Дано объяснение необходимости изучения проблемы и определены основные случаи возникновения интерференции при употреблении русских глаголов.

Ключевые слова: близкородственные языка, славянская группа языков, польский язык, интерференция, грамматическая интерференция, отрицательный перенос, ошибки, глагольные префиксы.

Под интерференцией принято понимать *«взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им»*, выражающееся *«в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного»* и возникающее *«в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления»**.

Явление интерференции и возникающие на её основе языковые ошибки являются объектом пристального внимания как теоретиков, так и практиков уже длительное время, чем объясняется достаточно разностороннее освещение данного явления и большое количество публикаций на эту тему. При этом отдельные исследования и работы посвящаются анализу явления интерференции при взаимодействии языков, входящих в славянскую группу, в том числе польского и русского языков. Необходимо подчеркнуть, что часть таких исследований лишь констатирует явления интерференции на отдельных уровнях языковой системы, не предлагая конкретных путей преодоления данного явления и эффективных способов устранения возникающих ошибок. В связи с этим становится очевидна необходимость заполнения существующей лакуны.

Имеющийся у нас опыт практической работы в качестве преподавателя РКИ в польскоязычной аудитории, а также анализ теоретических работ по сравнительной грамматике польского и русского языков, позволили выделить ряд моментов, которые представляют трудности для польскоязычных учащихся, в том числе на продвинутом этапе обучения. Среди трудных случаев русской грамматики следует особо отметить русские глаголы, являющиеся эквивалентами польских глаголов с префикс-

сом или без него. Несмотря на близкородственность языков и структурную схожесть двух языковых систем

- частота ошибочного употребления префикса достаточно велика;
- поиск глагольного эквивалента связывается самими учащимися с определенными сложностями.

Вопрос о переносе префикса из одной языковой системы в другую в настоящее время не является достаточно изученным и требует дальнейшего детального рассмотрения по ряду причин:

- проведенные ранее теоретические и практические исследования, посвященные паре «русский язык — польский язык», своей целью имели рассмотрение лексико-семантической интерференции, отдельных явлений грамматической интерференции (напр., падежная система), но не затрагивали проблему интерференции с точки зрения переноса польской глагольной приставки на грамматическую систему русского языка;
- структурная и генетическая близость двух языковых систем влияет на то, что отклонения в родном и изучаемом языках не представляются учащимися явными, что в свою очередь приводит к автоматическому переносу и устойчивым ошибкам. Именно этот фактор и определяет частоту и регулярность появления ошибок в речи польскоязычных учащихся при овладении русским языком;
- необходимость уменьшения интерференции польского языка при обучении русскому языку и снижения числа ошибок, вызванных интерференцией, оказывается связанной с временным периодом. Теоретическое изучение проблемы отдельных интерференционных явлений, в том числе переноса префиксов, и разработка на его основе методических приемов предупреждения возникновения ошибок позволяют сократить время, необходимое для преодоления интерференции. Это важный момент, объясняющий необходимость изучения интерференции и поиска путей её преодоления. Особенно важным это становится при подготовке студентов-филологов, профессиональная деятельность которых будет связана с переводческой деятельностью;
- обучение русскому языку как иностранному может осуществляться в польской аудитории с использованием одноязычных учебников и аутентичных материалов, где грамматический материал представлен без учета родного языка. Изучение проблемы переноса префиксов позволило бы в дальнейшем подготовить дидактические материалы, помогающие преподавателю работать над снижением влияния интерференции независимо от того, какие учебники или аутентичные материалы он использует во время занятий, и тем самым частично снять существующие трудности при овладении польскоязычными учащимися русским языком;
- вопрос грамматической интерференции в случае с префиксами оказывается тесно связанным с вопросом лексической интерференции. В отдельных случаях учащиеся могут встретиться с явлением межъязыковой омонимии, которая способна привести к нарушению коммуникации, изменению смысла сказанного/ написанного.

Uszyłam sobie suknię = *Сшила себе платье.*

Глагол *szyć* с префиксом *u-* в польском языке имеет значение русского глагола *шить* с префиксом *с-* (теперь у меня есть платье), а не значение русского глагола *шить* с префиксом *у* — ('сузить, подогнать по фигуре')

Sąd uznał, że jest on winny... — Суд *признал* его виновным...

Польскому глаголу *znać* с префиксом *u-* в русском языке соответствует глагол *признать*, а не *узнать*.

Можно выделить конкретные случаи, когда перенос глагольного префикса из одной языковой системы в другую систему будет сопряжен с возможностью появления ошибок:

- 1) образование глаголов СВ от глаголов НСВ вида префиксальным способом. Глаголы СВ в русском и польском языках образуются в большинстве случаев с помощью аналогичных приставок: *писаć* — *napisać* / писать — написать; *biec* — *popiec* / бежать — побегать.

Однако в отдельных случаях для образования глаголов СВ в русском языке используются приставки, отличных от тех, которые служат для образования глагола СВ в польском языке: *chudnąć* — *schudnąć* / худеть — похудеть, *komentować* — *zkomentować* / комментировать — прокомментировать;

- 2) совпадения двувидовых глаголов (НСВ и СВ) возможны только в отдельных случаях, тогда как значительному количеству русских двувидовых глаголов будут соответствовать в польском языке видовые пары: *adresować* — *zaadresować* / адресовать; *konkretyzować* — *zkonkretyzować* / конкретизировать; *stabilizować* — *ustabilizować* / стабилизировать);
- 3) отсутствие в польском языке префикса, который присутствует в системе русского языка. Напр., в польской языковой системе отсутствуют прямые эквиваленты русских префиксов обез-, из- / изо- / ис-, воз-/ возо-, низ-/низо-, поэтому их значение будет реализовываться за счет иных польских префиксов: *przestraszyć* — испугать;
- 4) приставочному польскому глаголу соответствует в русском языке не отдельный глагол, а словосочетание (*uaktualniać* — придавать актуальный характер; *odrealnić* — лишить реальности, сделать нереальным; *odwzaimnić* — ответить взаимностью);
- 5) в русском языке префикс имеет расширенное по сравнению с польских языком употребление, напр., за-: забегать, запрыгать в значении начала действия, выраженного глаголом. Польский эквивалентом в данном случае будет выступать — *zacząć biegać, skakać*, несмотря на то, что приставка за- в польском языке тоже имеет значение начала действия: *zamachać* — замахать, *zapłakać* — заплакать;
- 6) польский глагольный префикс / русский глагольный префикс имеет расширенное значение по сравнению с аналогичным префиксом в другом языке. Напр., префикс *nad-* в польском языке способен выражать значение приближения: *nadchodzi wiosna* — приближается / приходит весна. Префикс *prze-* способен отражать значения трех русских префиксов: про- пере-, пре-;
- 7) польскому приставочному глаголу соответствует русский глагол без приставки: *decydować* — *zdecydować* / решать — решить.

Вышеприведенные расхождения в двух языковых системах и являются причиной возникновения в письменной и устной речи ошибок типа: *я не знаю, как можно *учеловечить животное (ucziowiecszyć); учительница не *улегчила нам урок. (ułatwić)* и т. п.

Ошибки, связанные с переносом глагольных префиксов, являются одними из наиболее распространенных и устойчивых при овладении русским языком польскоязычными учащимися, что свидетельствует о необходимости подробного изучения данного явления, с одной стороны, а с другой, сигнализирует о желательности разработки специальных

методических и дидактических материалов, которые бы позволили снизить влияние интерференции при употреблении русских приставочных и бесприставочных глаголов именно польскоязычными учащимися.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 87.

Zheimo E. A.

VERBAL PREFIXES AS A COMPONENT OF GRAMMATICAL INTERFERENCE IN THE RFL TEACHING TO POLISH-SPEAKING STUDENTS

The article deals with one of the problems of verbal prefixes.

Keywords: closely related languages, Slavic languages, Polish, interference, grammatical interference, negative transfer, errors, verbal prefixes.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РКИ

Статья посвящена использованию видеосюжетов на уроках РКИ для создания ситуаций реального общения в условиях неязыковой среды. В ней предлагается система предъявления видеоматериалов от небольших иллюстраций к основным темам по аудированию и говорению до полнометражных фильмов. В статье рассматриваются основные этапы работы над видеоматериалами, предлагаются возможные типы заданий, помогающих формированию умений и навыков по всем видам речевой деятельности, что способствует созданию коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), видеоматериалы, неязыковая среда, коммуникативная компетенция.

В условиях неязыковой среды у студентов нет необходимости решать интеллектуальные и социально-бытовые проблемы средствами изучаемого языка, поэтому практические навыки вербального общения они могут приобрести только на занятиях с русским преподавателем. Однако студенты быстро привыкают к индивидуально-произносительной манере и темпу речи своего русского преподавателя, а используемые на занятиях учебные аудиоматериалы не всегда отражают живую разговорную речь, отличающуюся неполным стилем произношения, когда в речевом потоке предлоги и частицы сливаются со следующими за ними существительными и прилагательными, нечётко проговариваются окончания слов, некоторые звуки вообще не произносятся. Знакомить студентов с подобными вариантами произношения необходимо, чтобы помочь обучаемым преодолеть страх перед иноязычной речью, научиться использовать языковую догадку, подготовить их таким образом к активному восприятию звучащих реальных диалогов и монологов и создать условия для произвольного запоминания отдельных лексико-грамматических конструкций.

По мнению О. П. Быковой, только от русского преподавателя зависит, насколько естественным будет создание русской речевой среды, аудиторного и внеаудиторного дискурса в условиях иной культурно-языковой атмосферы¹. Мы согласны с автором, что для придания более интенсивного характера традиционным занятиям по РКИ в неязыковой среде на уроках полезно использовать приёмы, актуальные для интенсивных методов, в частности, для метода активизации резервных возможностей учащихся, предложенного Г. А. Китайгородской². В сочетании традиционных и интенсивных методов обучения мы видим залог успешного изучения иностранными студентами русского языка и считаем уместным включать в каждое занятие аудиовизуальные технические средства.

Особенно полезны для лингвокультурной адаптации и межкультурной коммуникации студентов просмотры аутентичных видеоматериалов, которые дают возможность создать на уроках по РКИ вне России ситуацию погружения в русскую действительность, показать реальные социокультурные сюжеты и прокомментировать их, помогают расширить рамки языковой среды за счёт вербальных и невербальных средств и таким образом ввести учащихся не только в учебный, но и в реальный дискурс. Именно через дискурс иностранные студенты знакомятся с культурой речевого и неречевого поведения, со стереотипами общения друг с другом носителей изучаемого языка. Это помогает, на наш взгляд, создать на уроке обстановку психологического комфорта и повысить мотивацию учащихся к изучению русского языка, так как информация, представленная в такой форме, наиболее доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее.

В связи с необходимостью создания в неязыковой среде коммуникативных ситуаций для развития речи в учебный план кафедры русского языка Университета Таммасат был введен спецкурс — «Смотрим и понимаем русские фильмы». Курс предлагается студентам 4-го года обучения во втором семестре. Использование видеоматериалов — это прекрасная возможность отработать навыки аудирования; с помощью одновременного с актерами чтения диалогов удобно корректировать фонетические трудности; при обсуждении просмотренного материала закрепляются навыки говорения; при чтении фонограмм формируются навыки ознакомительного и изучающего чтения; при изложении своего мнения по поводу просмотренного материала в виде небольшого сочинения совершенствуются навыки письма.

Для данного спецкурса нами взяты аутентичные фильмы. Сначала студентам предлагаются небольшие по объему сюжеты с минимальным количеством диалогов (короткометражный фильм «Мышка» (Выпуск 143, эпизод 2) из юмористического журнала «Ералаш», мининовелла «Job — Работа» из к/ф «Москва, я люблю тебя» — 2009). Затем объем диалогов в видеоматериалах постепенно увеличивается (видеосюжет «Врача вызывали?» (1987) из сатирического киножурнала «Фитиль», киноновелла «Наваждение» из к/ф «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (1965)). Работа над видеоматериалами разбивается на три этапа: подготовительный, фильмный и постфильмовый. Мы согласны с методистом В. Вегвари, что целью подготовительного этапа является «приведение языковой и смысловой информации в соответствие с языковой и общеобразовательной подготовкой учащихся»³. На этапе просмотра предполагается выработать навыки восприятия видеоряда, чему способствует выполнение следующих заданий: упражнение-предсказание, когда преподаватель останавливает фильм и спрашивает студентов, что, по их мнению, будет дальше; сюжетно-ролевые игры

по выбранному фрагменту; упражнение-озвучание, когда часть фильма демонстрируется без звука и студенты должны предложить свои варианты озвучания того, что происходит на экране. Постфильмовый этап предполагает формирование коммуникативной компетенции студентов, основанной на полученных ими фоновых знаниях и страноведческой информации. Во время обсуждения фильма считаем необходимым использовать задания и вопросы, направленные на социокультурный анализ предложенных видеосюжетов. Для закрепления и активизации полученных знаний студентам предлагается выполнить домашнее задание, предполагающее продуктивный вид речевой деятельности: написать о своих впечатлениях по поводу просмотренного материала или пересказать увиденное с собственными комментариями. Так мы готовим студентов к восприятию полнометражных фильмов на русском языке.

Следующим этапом в нашей практике является показ полнометражных художественных фильмов на русском языке с тайскими субтитрами и дальнейшая работа над оригинальными русскими диалогами уже без подсказок на тайском языке («Мой парень — ангел» — 2011 год, «Выкрутасы» — 2010 год). Положительной стороной демонстрации фильмов с субтитрами является то, что смысл диалогов и монологов понятен сразу, а видеоматериал даёт полную информацию о месте событий, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретных ситуациях. Просмотр фильмов с субтитрами на родном для студентов языке предполагает расширенную обратную связь: ответы на вопросы по просмотренному материалу, его анализ и обсуждение, сопоставление фонограмм диалогов с содержанием предложенных профессиональными переводчиками субтитров, анализ найденных несоответствий, письменные упражнения на базе лексико-грамматического и тематико-содержательного материала, обсуждение житейских ситуаций и характеров героев.

Завершается курс просмотром кинофильмов на русском языке без субтитров, но с обязательной предпросмотровой подготовкой с использованием комплекса аудитивных упражнений, чтобы видеоматериал был адекватно воспринят. Такие тренировочные упражнения обеспечивают формирование навыков аудирования: узнавание и различение речевого сигнала, различение интонационных контуров повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений, определение количества слов в предложении, определение смыслового и грамматического значения слова по формальным признакам.

Содержание предпросмотровых упражнений направлено на снятие трудностей при восприятии звучащей речи, относящихся к фонетике, лексике и грамматике. Мы предлагаем студентам следующие типы заданий: прочитать слова и словосочетания и обратить внимание на произнесение звуков (отбираются слова с неполным произнесением звуков и словосочетания, произносимые без пауз между входящими в состав

словами); слушать слова и одновременно ставить ударения в печатном варианте задания, подобрать возможные синонимы и антонимы к этим словам; прослушать словосочетания и предложения и определить количество входящих в них слов; прослушать фразы и определить тип интонации; прослушать предложения и найти центр интонационной конструкции, ответить на поставленный вопрос одним словом. Текстовый материал подготовительных речевых упражнений базируется на диалогах и монологах, взятых из фильма, который будет демонстрироваться.

Для просмотра видеоматериала на русском языке без субтитров мы отобрали два фильма. Это созданный много лет назад по роману А. Беляева фильм «Человек-амфибия» (1961) и современный фильм «Мамы» (2012). Выбор этих фильмов определён наличием динамичных сюжетов, вызывающих неизменный интерес студентов, и вариативностью живой разговорной речи, содержащей как литературно-разговорную, так и общедоступно-бытовую лексику, представленную в диалогах и полилогах.

Демонстрация фильма разбивается на несколько этапов и определяется содержательной значимостью предлагаемых фрагментов. Первый просмотренный эпизод не обязательно должен быть первой картиной фильма. Главное — фрагмент должен быть интригующим, привлекающим внимание, заставляющим предположить возможное развитие сюжета. Например, в фильме «Человек-амфибия» в начале киноленты даётся закадровая информация о загадочном существе, недавно появившемся в прибрежных морских водах. Мы же начинаем просмотр фильма с эпизода первой встречи главных героев (минуты: 38:40–40:40) и предлагаем студентам определить, насколько типичным для русскоговорящих является представленный диалог, как он характеризует этих людей.

После просмотра этого эпизода студенты должны определить, в чём причина коммуникативной неудачи Ихтиандра в разговоре с интересующей его девушкой, что странного в его поведении. Фрагмент демонстрируется два раза: первый раз без зрительной опоры на фонограмму, второй раз уже с распечатанным текстом полилога. Во время второго просмотра мы предлагаем студентам произносить фразы полилога вместе с актёрами. Далее студенты пытаются прогнозировать развитие сюжета и предлагают свои варианты.

Как правило, никто из зрителей не догадывается об истинной причине странного поведения Ихтиандра, поэтому мы предлагаем посмотреть следующие фрагменты — начало фильма с закадровым голосом, сообщаящим зрителям, о чём будет рассказано в этом фильме, и сцену разговора отца Ихтиандра, доктора Сальватора, с журналистом Ольсеном. Обе сцены мы даём с фонограммами, предлагая студентам попытаться прочитать текст вместе с диктором и актёрами. Фрагменты демонстрируются дважды. Сцена беседы учёного и журналиста даёт возможность узнать о необычной судьбе Ихтиандра.

Следующий фрагмент фильма — красивая музыкальная сцена встречи главных героев во время городского праздника на берегу моря. Диалог не вызывает трудностей, поэтому уже во время первого просмотра фрагмента мы предлагаем студентам фонограмму с пропусками, в которые учащиеся должны вставить услышанные ими слова и поставить в конце предложений нужные знаки препинания. Заполнив пропуски, студенты смотрят фрагмент второй раз и контролируют правильность выполнения задания. После проверки задания в группе студенты пересказывают сцену по цепочке, обсуждают просмотренный фрагмент и прогнозируют развитие сюжета.

Так шаг за шагом раскрывается содержание фильма и параллельно выполняются задания, призванные корректировать и совершенствовать навыки и умения студентов в области аудирования и говорения. После просмотра необходимых фрагментов, определяющих сюжетную линию в целом, мы предлагаем посмотреть весь фильм целиком, не отвлекаясь на второстепенные по значимости сцены, и обсудить увиденное. В качестве итогового домашнего задания студенты должны написать небольшое сочинение, изложив в нём своё мнение о фильме.

Несколько иной подход мы предлагаем к просмотру фильма «Мама» (2012). Эта лирическая комедия состоит из 8 самостоятельных новелл, не объединённых общим сюжетом. Главные герои — это сын и мама в праздник 8 Марта. Комические и печальные эпизоды разворачиваются на фоне отказавшей от перегрузок мобильной связи и иных телефонных проблем. Действие всех новелл развивается параллельно, поэтому трудно сразу проследить все сюжетные линии. В связи с этим мы решили предложить студентам сначала одну из историй, рассказанных в данном фильме.

В этой киноновелле повествуется о сыне-школьнике, вынужденном звонить в прямой эфир своей маме-телеведущей. Весь сюжет занимает около 10 минут экранного времени, но разбит на 3 части. В соответствии с этой разбивкой мы и предлагаем студентам работу над видеоматериалом, состоящую, как и прежде, из трёх этапов: подготовительного, фильмового и постфильмового. Задания даются на преодоление трудностей восприятия аудиотекста, на развитие вероятностного прогнозирования, на формирование у студентов механизма эквивалентных замен. Студенты должны озаглавить фрагмент фильма и аргументировать свой выбор заглавия. Затем студенты пересказывают сюжет фильма по цепочке и обсуждают просмотренный материал, характеризуя внешность и характеры героев, их эмоциональное состояние.

Аналогично строится работа над следующим выбранным из фильма сюжетом, в котором подчёркнуто мрачный олигарх всеми силами старается оградить сына от общения со своей бывшей женой. После проработки этих двух сюжетов мы предлагаем студентам посмотреть весь фильм целиком с включёнными тайскими субтитрами и выбрать для самостоя-

тельной детальной проработки один из сюжетов. Они должны дома посмотреть выбранный материал и написать свою фонограмму диалогов. Соотнести эту фонограмму с субтитрами фильма, найти несоответствия и объяснить их. На следующем занятии студенты раздают распечатки фонограмм своим однокурсникам, чтобы во время просмотра каждого видеосюжета все учащиеся группы могли проверить правильность составления фонограмм.

После второго полного просмотра фильма, но уже без тайских субтитров, начинается обсуждение представленных киноновелл. Во время этого обсуждения ведущими выступают те студенты, которые дома готовили соответствующие фрагменты. Такая самостоятельная работа учащихся способствует развитию у них навыков самоорганизации, стимулирует мотивацию изучения языка, повышает самооценку студентов и таким образом способствует становлению их личности.

Работа с видеоматериалами позволяет показывать различные прагматические социокультурные ситуации и активно обсуждать просмотренный материал. Так решается одна из важнейших задач русского преподавателя, работающего в иноязычном образовательном пространстве, — задача ознакомления иностранных студентов с русской действительностью и реальным русским дискурсом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹*Быкова О. П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М.: ИРЯП, 2010.

²*Китайгородская Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986.

³*Веграви В.* Новые технологии в обучении русскому языку филологов Венгрии (на основе видео): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

Zhilina O. A.

A SYSTEM OF VIDEO MATERIALS DELIVERY AT THE RFL LESSONS

The article is devoted to the use of video materials at the lessons of Russian as a foreign language, in order to create real communication situations in the context of non-linguistic environment. It covers a system of delivery of video materials, ranging from small illustrations of the main topics on listening and speaking to feature films. The article examines the main stages of video materials use and offers a variety of tasks that help form skills needed to perform in a foreign language in order to create communicative competency in students.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), non linguistic context, communicative competence.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В статье раскрывается суть интеллектуально-речевой деятельности школьников при обучении русскому языку как второму. Определяется цель интеллектуально-речевой деятельности как понимание предметного содержания, изложенного в учебно-научном тексте. Средством освоения этого содержания рассматриваются лингвосмысловый анализ текста, перекодирование текста, а также продуцирование текста, которые являются и методами формирования интеллектуально-речевых умений, и естественными этапами изучения материала независимо от учебной дисциплины и от языка обучения.

Ключевые слова: интеллектуально-речевая деятельность школьников, русский язык как неродной, аналитическая деятельность, реконструктивная деятельность, продуктивная деятельность, интеллектуально-речевые умения.

Динамичный век информации требует от обучающихся умения работать с информацией, а в системе полилингвального образования — и на всех изучаемых языках.

Современные казахстанские школьники в связи с нарастанием разноразличной информации нуждаются в умении познавать ее, работать с ней, т. е. в умении учиться. В этом плане очевидна необходимость в формировании их интеллектуально-речевой культуры, включающей познавательную деятельность по овладению «рациональными способами и приемами восприятия учебно-научного текста, переработки и самостоятельного использования полученной информации, а также адекватного речевого оформления собственного высказывания с учетом требований учебно-научного стиля речи»¹, на любом из изучаемых языков.

Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы ставит целью «развитие лингвистического капитала казахстанцев», что предполагает в частности организацию системной работы по сохранению функционирования **русского языка** в коммуникативно-языковом пространстве Казахстана².

Цель обучения русскому языку в школе определяется как «воспитание творчески активной языковой личности путем формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенций...»³, что связано с «потребностью общества в повышении функциональной грамотности подрастающего поколения для его конкурентоспособности и активной социально-производственной деятельности в современном мире» (там же).

Изучение предмета «Русский язык» направлено на развитие и совершенствование устной и письменной речи, повышение культуры речи и формирование речевого этикета, ораторского мастерства с одновремен-

ным овладением предметными умениями, связанными как с внутриязыковой, так и с межъязыковой интеграцией. Решение поставленных задач может быть связано с организацией текстовой деятельности учащихся, с развитием критического мышления и формированием языковой личности, а в пределах полиэтнического государства — с формированием поликультурной полилингвальной личности.

Организация текстовой деятельности школьников на уроках русского языка — это формирование общеучебных, интеллектуально-речевых умений, что возможно при обучении школьников приемам работы с учебно-научной информацией, т. е. с учебно-научными текстами на русском языке.

Для активизации деятельности школьников с учебно-научным текстом, по мнению исследователей⁴, необходимо соблюдение ряда условий.

1. Любая деятельность начинается с определения **цели** и подчинена ее реализации. Поэтому начинать осмысление учебно-научного текста необходимо с выявления коммуникативного намерения субъектов общения, а именно: 1) коммуникативной интенции автора: «Почему и для чего в тексте что-то говорится?»⁵; 2) коммуникативно-познавательного намерения ученика: «Зачем я читаю этот текст?».

2. Познавательная деятельность являет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых действий, цель и содержание которых направлены на достижение результата. Ученику как субъекту познания необходимо:

- понимать **структуру действия**, чему способствуют ориентировка в учебно-познавательной ситуации, планирование и реализация, коррекция и самоконтроль;
- иметь представление о **приемах познавательной деятельности** и осознанно **владеть ими**;
- соотносить содержание учебно-научного текста и форму его выражения при восприятии и создании собственного высказывания.

3. Интеллектуально-речевые умения носят междисциплинарный характер, что требует формирования умения сознательно осуществлять **перенос способов деятельности** из одной образовательной дисциплины в другую.

Учебно-воспитательный процесс всегда связан с текстовой деятельностью. А текстовая деятельность — это познавательная деятельность. Русский язык в республике является не только языком межнационального общения на сегодняшний день, но является и средством познания в силу представленности его в информационном поле Казахстана. Изучение его носит воспитательный характер и формирует ценностное отношение к знаниям, накопленным человечеством.

Познавательная деятельность рассматривается как интеллектуально-речевая. Целью интеллектуально-речевой деятельности является понимание предметного содержания, изложенного в учебно-научном тексте (далее текст). Средством освоения этого содержания может выступать *лингвосмысловой анализ текста, перекодирование текста*, а так-

же *производство текста*. Это и методы формирования интеллектуально-речевых умений, это и естественные этапы изучения материала независимо от учебной дисциплины, от языка обучения.

Русский язык, равно как и казахский, и английский языки как учебный предмет играют особую роль в организации интеллектуально-речевой деятельности школьников в условиях полилингвизма, формировании общеучебных умений школьников, в овладении способами познания. Ведь язык является не только универсальным средством познания, то есть формирования и существования знаний о мире, но и средством овладения этими знаниями. Кроме того, важно учитывать, что формирование языковой картины мира, как известно, предшествует формированию любой другой, математической, физической, биологической и т. д. Это, с одной стороны, определяет ведущую роль языка в процессе обучения, а, с другой стороны, требует, чтобы изучение родного или второго языка обеспечивало не только овладение языковыми нормами, но и овладение приемами интеллектуально-речевой деятельности.

Предлагаемый подход к организации интеллектуально-речевой деятельности школьников при обучении русскому языку как неродному предусматривает продвижение ученика от анализа авторского текста на русском языке к созданию текста, от аналитической интеллектуально-речевой деятельности — к деятельности продуктивной, а промежуточным этапом в этом процессе является реконструктивная деятельность, связанная с представлением информации в иной графической системе. Важнейшими методами обучения при этом становятся лингвосмысловый анализ текста, перекодирование содержания текста, конструирование собственного речевого высказывания учебно-научного характера. Интеллектуально-речевая деятельность школьников при изучении русского языка как неродного осуществляется на лингвистическом предметном и лексическом межпредметном материале при формировании и закреплении как языковых, так и интеллектуально-речевых умений (Схема 1).

Овладение всеми уровнями языка во взаимосвязи и взаимообусловленности выводит школьников на уровень текста и способствует формированию языковой личности, способной как к созданию, так и восприятию речевых произведений (текстов) как на родном, так и на неродном языках.

Межъязыковые связи — это поиск аналогов в других изучаемых языках, их сравнение, сопоставление, перевод, это соизучение языков.

К интеллектуально-речевым умениям относятся «не зависящие от предметной области знаний, освоенные субъектом способы интеллектуально-речевых действий с учебно-научным материалом. В системе интеллектуально-речевых умений выделяются три группы: аналитические, реконструктивные и продуктивные умения»⁶.

Аналитические умения облегчают восприятие и понимание учебно-научного текста. Реконструктивные умения направлены на перера-



Схема 1. Модель интеллектуально-речевого развития школьников в условиях полилингвизма

ботку и реконструкцию учебно-научной информации, изменение формы ее презентации, в том числе перевод на другой язык. Продуктивные интеллектуально-речевые умения обеспечивают создание собственного речевого произведения, отражающего уровень понимания ребенком изучаемого материала и оформленного в соответствии с требованиями научного стиля речи.

Формирование интеллектуально-речевых умений на уроках русского языка целесообразно начинать с работы над предметным, языковым материалом с последующим переходом на межпредметный текстовый материал с целью закрепления умений.

Овладение данными умениями способствует развитию *мотивов познавательной деятельности* на всех трех изучаемых языках, приоб-

ретающей личностный смысл и побуждающей школьника к действию на основе развития *познавательного интереса*. В результате овладения способами учебно-познавательной деятельности формируется ценностное отношение к знаниям, развивается опыт познавательной (текстовой) деятельности на родном и вторичном языках.

Таким образом, интеллектуально-речевая деятельность школьников при обучении русскому языку связана с анализом, переработкой и продуцированием учебно-научного текста, что в конечном счете формируют интеллектуально-речевой опыт школьника, необходимый при изучении всех предметов школьного курса, а также при самообразовании как на родном, так и неродном (русском) языке. Овладение системой интеллектуально-речевых умений является важнейшей составляющей интеллектуально-речевой культуры личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Суворова Е. П., Воюшина М. П., Купирова Е. А. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход: Научно-методическое пособие. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. С. 13.

² Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, 2011 г. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110.

³ Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях (в том числе, реализующих инклюзивное образование) Республики Казахстан в 2014–2015 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. С. 92.

⁴ Купирова Е. А. Формирование умений, обеспечивающих эффективность деятельности с учебно-научным текстом // *Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сборник научных статей*. Выпуск 5. СПб.: САГА, 2008. С. 233.

⁵ Дридзе Т. М. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации*. М.: Наука, 1984.

⁶ Суворова Е. П., Купирова Е. А. Формирование интеллектуально-речевой культуры школьника: Целевая метаметодическая программа. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 7.

Zhumadilova G. A.

INTELLECTUAL AND SPEECH ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN AT RFL TRAINING

The article deals with the intellectual and speech activity of pupils studying Russian as a second language and determines the aims of intellectual and speech activity as an understanding of subject content of teaching and scientific text.

Keywords: intellectual and speech activity of schoolchildren, Russian as a second language, analytical work, reconstructive activity, productive activity, intellectual and verbal skills.

Журавлёва Екатерина Фёдоровна
Журавлёва Татьяна Борисовна

*Западно-Македонский университет,
Языковой центр «Русское слово», Греция*

apappou@uowm.gr, halkonidis@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ ГРЕЧЕСКИХ СТУДЕНТОВ

В данной работе сопоставляются общие и различительные акцентологические признаки двух индоевропейских языков, относящихся к разным языковым группам: русского и новогреческого; приводится классификация ошибок греческих студентов в области ударения при изучении русского языка как иностранного, а также некоторые задания в тестовой форме как вид контроля фонетических знаний.

Ключевые слова: ударение, подвижное, закреплённое, слог, закон трёхслоговости.

Ударение — душа речи.

Пожалуй, ни одна область русского языка не вызывает сегодня столько ожесточённых споров, недоумений и колебаний, сколько ударение. И связано это в основном с разнообразием форм словоизменений и словообразований русского языка, с самим характером русского ударения. «В силу своей свободы и подвижности (основных признаков русского ударения) русская акцентология составляет особо запутанный клубок противоречий, порождающий неопределённость в людских заботах при установлении нормы¹. Однако немалую трудность создаёт и отсутствие самого знака ударения над каждым словом в любом печатном тексте. «Ударение в русском языке не фиксируется главным законодателем правильности — книжным письмом и хранится ненадёжно лишь в звуковом общении»². У иностранцев, в данном случае — у греков, это вызывает особое затруднение, поскольку в греческом языке ударение ставится над каждым словом (за исключением односложных слов и случаев слово- или форморазличения). Таким образом, указанные два фактора — сложный характер русского ударения и отсутствие самого знака в тексте — значительно усложняют чтение и русское произношение, а следовательно и изучение русского языка. Давно не вызывает сомнения тот факт, что в рамках учебной программы изучения русского языка как иностранного элементарного уровня фонетике-фонологии, включая ударение, отводится первостепенная роль. Однако ввиду специфики русского произношения и отсутствия языковой среды необходимо продолжать и совершенствовать отработку полученных знаний на материале содержания последующих сертификационных уровней. Благодаря сопоставительному исследованию любого языкового явления или аспекта, в данном случае ударения в двух языках, выявляются общие и различительные акцентологические признаки двух систем, знание которых значительно

облегчает процесс обучения русскому языку как иностранному и даёт эффективные результаты.

Общие акцентологические признаки русского и новогреческого языков

Под словесным ударением в обеих фонетических системах понимается выделение одного из слогов слова определёнными фонетическими средствами.

Слово может состоять из одного или несколько слогов. Как правило, один слог в слове ударный, остальные безударные. Русский язык (далее — РЯ): сОлнце, водА, колесО; новогреческий язык (далее — ГЯ): *δόντι* ‘зуб’, *ζυπνήτρι* ‘будильник’, *αντικατάσταση* ‘замена’.

Ударный слог отличается от безударного большей силой, длительностью и напряжённостью, что является признаком динамического ударения.

Ударными являются только гласные, выполняющие слогаобразующую функцию.

РЯ: *стол*, *море*, *Россия*, *ошибка*; ГЯ — *υιός* ‘сын’, *χρόνος* ‘время’, *διάλογος* ‘диалог’, *κορυφαίος* ‘корифей’. Согласные, включая звонкие и сонорные, слогов не составляют.

Ударение может падать на любую морфему слова: корень, приставку, суффикс, окончание.

РЯ: *дорога*, *видать*, *современный*, *страна*;

ГЯ: *ήλιος* ‘солнце’, *άβαθος* ‘неглубокий’, *αγορασμένος* ‘купленный’, *ρωτώ* ‘спрашивать’.

Подвижность ударения при словообразовании и формообразовании является свойством обоих языков.

РЯ: *молодость* — *моложе* — *молодой*, *круг* — *кружить* — *круговой*, *деревя* — *деревья* — *деревянный* — *деревенеть*, *голова* — *головка* — *головной*;

ГЯ: *άνθρωπος* ‘человек’ — *ανθρώπινος* ‘человеческий’ — *ανθρωπιά* ‘хороший тон, вежливость’ — *ανθρωπισμός* ‘человечность’.

Смыслоразличительная функция ударения

(а) приводящая к лексической омонимии:

РЯ: омографы *белки* — *белки*, *атлас* — *атлас*, *орган* — *орган*, *замок* — *замок*; омофоны *орёл* — *орёл*;

ГЯ: омографы *χάλα* ‘плохо’ — *χαλιά* ‘ковры’, *νόμος* ‘закон’ — *νομός* ‘область’, *άλλα* ‘другие’ — *άλλά* ‘но’; омофоны *ειρήνη* ‘мир’ — *Ειρήνη* ‘Ирина’ (*имя*), *κλείνω* ‘закрываю’ — *κλίνω* ‘склоняю, спрягаю’, *μήλο* ‘яблоко’ — *μιλώ* ‘говорить’, *πόλη* ‘город’, *πολύ* ‘очень’.

(б) приводящая к различению форм слов:

РЯ: омографы *мюю* — *мою*, *плáчу* — *плачú*, *сúшу* — *сушú*, *роясь* (от *рыть-ся*) — *ройсь* (от *роиться*);

ГЯ: не найдены примеры.

Наличие второстепенного ударения наряду с главным в сложных словах.

РЯ: *μαϊνινοστροёние, ёревообработывающий, радио-передача, жёртво-приношение*;

ГЯ: *κίνηματογραφία* ‘кинематография’, *κίτροπαραγωγός* ‘производящий цитрусовые’.

Отличительные акцентологические признаки русского и новогреческого языков

РЯ: центральной частью слова является ударный слог (*море, ударение, голова*).

Точкой отсчёта является ударный слог по отношению к безударным.

ГЯ: не выделяется центральная часть слова, ударными могут быть только три последних слога (*παιδαγωγική* ‘педагогика’, *γλωσσολόγος* ‘языковед’, *θάλασσα* ‘море’).

РЯ: при выделении центра слова различаются предударные слоги и заударные (*у-чй-тель*: центр слова –чй-, предударный слог у-, заударный –тель).

ГЯ: нет различия предударных и заударных.

РЯ: отсчёт слогов идёт от начала слова (слева — направо);

ГЯ: отсчёт слогов идёт от конца слова (справа — налево) и различают первый слог от конца — *λίγουσα* (*νε-ρό* ‘вода’, *μ-ικρός* ‘маленький’), второй слог от конца слова — *παραλίγουσα* (*λε-μό-νι* ‘лимон’), третий слог от конца слова — *προπαραλίγουσα* (*ор-γá-νω-ση* ‘организация’, *όρ-θι-ος* ‘прямой, ровный’).

РЯ: ударение свободное (нефиксированное), не закреплённое за определённым слогом слова и определённой морфемой³ (*пёсня, доклад, молоко, энциклопедия, энциклопедический; говор, говорливый, говорить, заговор*);

ГЯ: ударение фиксированное, закреплено за одним из трёх последних слогов: действует закон трёхслоговости (*νόμος τρισυλλαβίας*)⁴, заключающийся в том, что ударение может падать на одном из трёх последних слогов (*χειρουργός* ‘хирург’, *χρόνος* ‘время’, *διάλογος* ‘диалог’). Исключений нет.

РЯ: ударение подвижное, свободное, следовательно, ударным может быть и третий, и четвёртый и т. д. слог (*пóздно, отчýзна, молодёц, повествóвание*).

ГЯ: подвижность строго ограничена в пределах последних трёх слогов.

ГЯ: закон трёхслоговости не нарушается даже в тех случаях, когда к существительному добавляется к концу слова ещё один слог, представляющий притяжательное местоимение (*мой, твой, его, наш, ваш, их*); тогда добавляется дополнительно ударение на окончании существительного, т. е. появляется дополнительное ударение перед указанными местоимениями (*το δομά-τι-ο* ‘дом’, но: *το δομά-τι-ό μου* ‘мой дом’).

В русском языке подобные явления отсутствуют.

ГЯ: знак ударения является необходимым правилом греческого языка.

РЯ: в русском языке отсутствует письменное обозначение ударения, что создаёт большое количество ошибок.

Типичные ошибки в области ударения

1. Самой распространённой ошибкой греческих студентов при изучении русского языка является ошибка, вызванная интерференцией — под влиянием родного языка:

1.1. Использование закона трёхслоговости, например: *солнѣчная* вместо *солнечная*, *классичѣская* вместо *классическая*, *дѣятельность* вместо *деятельность*, *празднѡвали* вместо *праздновали* и т. п., где ударение падает на четвёртый слог от конца, что противоречит греческой норме.

1.2. Ошибки, вызванные отсутствием знака ударения в русской печати, в отличие от греческой, где всегда ставится ударение.

1.3. Ошибки под влиянием устной речи родного языка: слова греческого происхождения произносятся на греческий манер. Например: *биолѡг* вместо *биѡлог* (*βιολόγος*), *алфáвѣт* вместо *алфавѣт* (*αλφάβητο*), *химѣя* вместо *химия*, *дѣѣта* вместо *диѣта*, т. к. в греческом *δίετα*, *орфографѣя* вместо *орфография*, *Азѣя* вместо *Азия* и др. Здесь играет роль способ заимствования слов греческого происхождения: некоторые заимствованные греческие слова пришли в русский язык через другие языки

1.4. Ошибки в произношении русских фамилий и имѣн:

1.4.1. Произношение *Шолѡхов* вместо *Шѡлохов*, *Табáков* вместо *Табакѡв*, *Михáлков* вместо *Михалкѡв* и т. п. объясняется тем, что самым распространѣнным ударным слогом в греческом языке в пределах трёхслоговости является второй слог от конца (*παράληγουσα*): *Σημεωνίδης* ‘Симеондис’, *Δημήτρης* ‘Дмитрий’, *Πάβλος* ‘Пáвѣл’, а также: *μητέρα* ‘мáть’, *στόμα* ‘рѡт’ и т. д.

1.4.2. Произношение фамилий *Горбáчев*, *Журáвлев*, *Лихáчев*, *Ковáлев* обусловлено, во-первых, отсутствием двух точек над буквой Ё, точнее написание буквы Е вместо буквы Ё, которая всегда под ударением, во-вторых, — стремлением учащихся выделить второй слог от конца (см. 1.4.1).

1.5. Ошибки по аналогии — как следствие знания определённой лексики — чаще всего однокоренных слов: *по Утрам* вместо *по утрам*, т. к. знакомо слово *Утро*, *впЕрвые*, т. к. знакомо слово *пЕрвый*, *смотрИт* под влиянием *смотрЕть*.

Мы завершаем наши наблюдения заданиями для работы над ударением и проверки навыков и умений в области русской акцентологии.

Задание 1. Определите характер русского ударения в формах единственного и множественного числа имѣн существительных.

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| 1. кнѣга — кнѣги | Варианты ответов: |
| 2. слѡво — слѡвá | а) подвижное ударение; |
| 3. странá — странý | б) неподвижное ударение. |
| 4. пáлец — пáльцы | |
| 5. языкѣ — языкѣи | |
| 6. сѣлѡ — сѣлá | |

Ответы: 1) б); 2) а); 3) а); 4) б); 5) а); 6) а).

Задание 2. Отметьте слова с правильным и неправильным ударением.

- | | |
|-----------------|---------------------------|
| 1. дѣятельность | Варианты ответов: |
| 2. цитрусѡвые | а) правильное ударение; |
| 3. сказѡчные | б) неправильное ударение. |

4. заморόзки
5. φιλόλογο
6. солнέчные

Ответы: 1) б; 2) б; 3) б; 4) б; 5) а; 6) б.

Задание 3. Определите, совпадает ли ударение в русских и греческих названиях стран.

1. Испания *Ισπανία*
2. Сербия *Σερβία*
3. Казахстан *Καζαχστάν*
4. Армения *Αρμενία*
5. Австралия *Αυστραλία*
6. Америка *Αμερική*

Варианты ответов:

- а) совпадает,
- б) не совпадает.

Ответы: 1. б; 2.б; 3.а; 4.б; 5.б; 6.б.

Задание 4. Укажите место ударения в личных именах русского языка и сравните их с греческими.

1. Александр *Αλέξανδρος*
2. Ирина *Ειρήνη*
3. Алексéй *Αλέξης*
4. Дмíтрий *Δημήτρης*
5. Кирилл *Κύριλλος*
6. Андрéй *Ανδρέας*

Варианты ответов:

- а) первый слог,
- б) второй слог
- в) третий слог.

Ответы: 1) в; 2) б; 3) в; 4) б; 5) б; 6) б.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Костомаров В. Г. Причуды русского ударения // Русский язык за рубежом. 2013. № 3. С 44.

² Там же. С 43.

³ Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. М.: Изд-во Московского университета, 1956. С. 68.

⁴ Ρεβυθιάδου Α., Τζακόντα Μ. Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Εκδόσεις Πατάκη: Αθήνα, 2007. Ρ. 26–32.

Zhuravleva E. F., Zhuravleva T. B.

NATIONALLY-ORIENTED APPROACH TO THE STUDIES OF RUSSIAN ACCENTUATION FOR GREEK STUDENTS

The paper surveys the common and distinctive features of the accentuation systems of the two Indo-European languages belonging to different linguistic groups: Russian and Modern Greek, and offers a classification of errors made by Greek students in the field of word stress, as well as some tests for evaluation of phonetic skills.

Keywords: stress, shifting, three syllables rule.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В сообщении говорится о значении и функции интеллектуального потенциала в процессе обучения РКИ на каждом этапе. Уделяется особое внимание этому компоненту как строящему структуру, так и стимулирующему процесс обучения. Вырабатывается ряд компетенции посредством творческих открытых заданий, одновременно развивается креативность учащихся, нуждающихся в творческом подходе обучения в едином образовательном пространстве. Подчёркивается специфика и особенности спецкурсов (модулей) русского языка, гарантирующих самореализацию учащихся и готовность к автономному обучению, к чему приведёт в конечном счёте активизация восприятия информации, задействование эмоциональной сферы человека и введение интеллектуального компонента.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, компонент, креативность, творческий подход.

Неоспоримыми являются значимость и роль интеллектуального потенциала учащихся в процессе обучения РКИ на каждом этапе. Особое значение придаётся этому компоненту не только как независимой составляющей процесса обучения, но и как строевому элементу урока, способствующему овладению РКИ.

Преподаватель должен решить задачу, как оптимально использовать интеллектуальный потенциал учащихся на конкретном этапе обучения и как обеспечить их активность в учебном процессе. Это можно сделать с помощью творческих заданий (открытых вопросов). Естественно, на продвинутом этапе обучения такие задания должны быть обязательными при выполнении внеурочной домашней работы, а также аудиторных устных и письменных заданий (*эссе, очерков, интервью, обсуждения, резюме* и т. п.)

Следует отметить, что с первых дней изучения иностранного языка необходимо и даже обязательно использовать упражнения продуктивного типа, побуждая учащегося к самостоятельному мышлению, использованию своих знаний и развитию умений в разных видах речевой деятельности. Это в конечном счёте обеспечит учащимся овладение навыками самостоятельной работы.

Нельзя забывать, что креативность развивается по мере расширения спектра заданий, постановки новых вопросов, для решения которых могут быть предложены разные варианты. Выполнение рецептивных упражнений и продуктивных заданий само по себе не приведёт к совершенному владению иностранным языком. Последовательность тренировочных упражнений становится только схемой, которая необходима для процесса учения. Учащимся необходимо преодолеть имеющийся у них языковой

барьер, чтобы легко и правильно формулировать свои мысли на иностранном языке. И поэтому обучаемые должны выработать самостоятельный алгоритм мышления, а не пользоваться только стандартными репликами.

Психолингвисты рассматривают креативность как фактор, оказывающий положительное влияние на усвоение иностранного языка и формирующий личность учащихся. Именно креативные задания должны найти своё место в учебниках для изучающих русский язык как иностранный. Практика показывает необходимость применения творческих заданий в процессе всего периода обучения, чтобы достигнуть целей профессионального образования в едином образовательном пространстве.

Принципиальной особенностью современного подхода к профессиональному образованию является его непрерывность, необходимость постоянного повышения квалификации, обучения в течение всей жизни *LLL — life long learning*. На это обращают особое внимание в обучении иностранным языкам, выделяя так называемый модуль спецязыка или спецкурса, который идеально вписывается в международные программные положения в качестве академического компонента.

В Варшавском университете, ещё до официального присоединения Польши к Болонской декларации¹, началось движение в сторону международных стандартов профессионального образования. В соответствии с программными требованиями обучение русскому языку как иностранному для специальных целей было введено на некоторых факультетах этого университета уже в 70–80 гг. XX века.

Новое содержание, представленное в модульных единицах, есть *novum* и обеспечивает качественное преподавание в международном контексте. Придаётся новое значение и общей трактовке языковой компетенции.

Согласно вышеупомянутым предпосылкам, особую значимость приобретает феномен т.н. конвергенции обучения, т. е. сходимости содержания программ обучения на факультетах и учебных планов на языковых спецкурсах для нефилологов. Привлекательность таких спецкурсов способствует эффективному обучению и способствует достижению успеха как студентами, так и преподавателями. Это стало возможным благодаря использованию интеллектуального потенциала учащихся.

Слушатель спецкурса *a priori* ориентируется на мериторические вопросы, использует свои знания, хорошо знает общенаучную лексику и спецтерминологию, которая в большинстве случаев имеет международный характер. Благодаря участию в спецкурсах, можно свободно ориентироваться на программную тематику, выступать с презентацией или докладом на факультете, можно переводить спецтексты, а также публиковать свои статьи на иностранном языке. Студенты могут принимать участие в конференциях и спецкурсах в своей стране и за рубежом, а также, как известно, имеют возможность учиться в рамках программы *Socrates — Erasmus* (с 1997 года).

В результате конвергенции углубляются профессиональные знания на данном языке, которые широко применимы в личном опыте. В этом

случае целью изучения любого иностранного языка является повышение квалификации и развитие адаптивных способностей, необходимых для существования в условиях иноязычной среды.

В рамках основных речевых умений следует развивать у студентов академические умения (академический компонент), а именно, умение перифразировать научный текст, выступать с презентацией, писать доклад, статью, участвовать в научной дискуссии и т. п. От преподавателей-авторов спецкурсов и учебников требуется высокий уровень методической компетенции и постоянное совершенствование методов работы.

В интеграционном процессе обучения иностранным языкам во главу угла ставится углубление знаний, внедрение профессиональных умений в практику и их трансформация. Эти умения можно использовать на курсах, семинарах за границей и в неформальной обстановке, вне профессии: беседы с учёными, писателями, политиками и т. п., организация международных мероприятий, интервью, перевод.

Согласно Болонскому процессу, предполагается бóльшая мобильность студентов, целью которой должен стать как широкий доступ к рынку труда и конкурентоспособность систем обучения и образования, так и равноправное существование в образовательном сообществе².

Спецкурсы иностранных языков нуждаются в инновационных компонентах учебного процесса и применении новейших информационных технологий. Такие организационные формы называют спецкурсами с использованием Интернета и других мультимедийных средств. Мультимедийное обучение необходимо на этих курсах, так как оно, учитывая развитие профессиональных умений, охватывающих и декларативные знания, и прагматику, нацелено на развитие личности учащегося, готового воспринимать новаторское, высказывать собственную точку зрения, осваивать новые технологии в обучении, а также быть отзывчивым к иной культуре³.

Основной целью обучения становится совершенствование рецептивных умений, овладение стратегиями медиации (в устном или письменном переводе, интервью, парафразы и резюме), развитие способности к интерактивному обучению, овладение основными профессиональными умениями: умением вести беседу и перекрестные диалоги, выступать с презентацией по какой-либо теме, управлять дискуссиями и обсуждениями. Все эти речевые действия (стратегии) направлены на формирование профессиональной компетенции на основе коммуникативной, подготавливая к самостоятельному обучению с использованием интеллектуального потенциала.

На продвинутом этапе обучения у студентов срабатывает автоматизированный языковой самоконтроль («языковая бдительность»), который приводит к корректности изложения. Расширение знаний по данной теме, ссылка на источники, умение использования информации из разных текстов обеспечиваются языковым ключом — приобретение информации, анализ, отбор, трансформация, комментарий, передача, синтез и резюме.

Организация и проведение спецкурсов на иностранном языке связаны с определенными трудностями. Есть необходимость в солидной научной базе с использованием современного мультимедийного оборудования, требуется постоянная актуализация учебных материалов. Учитывая повышенные требования к будущим менеджерам, следует ориентироваться на аспекты этой профессии и интеробучение.

В процессе интерактивного обучения приобретается квалификация, необходимая для самореализации и сосуществования на международном рынке труда в едином европейском образовательном пространстве. Интеграционное обучение РКИ по специальности способствует совершенствованию речевых умений и расширению профессиональной компетенции. В результате формируется международная компетенция, которая является неотъемлемой составляющей в контексте международного образования⁴.

Однако анализ учебных пособий по иностранным языкам приводит к следующим выводам. Крайне редко в пособиях встречаются упражнения, стимулирующие учащихся к использованию их интеллектуального потенциала. Да и сами преподаватели предпочитают использовать задания, выполнение которых достаточно предсказуемо вплоть до предполагаемых ответов. Опасения преподавателей можно понять: намного легче управлять учебным процессом, если он распланирован до мельчайших деталей и не предполагает неожиданных вариантов и находок. Выполнение творческих заданий требует от студентов особого подхода. При подготовке таких заданий преподаватель должен уметь составить комментарий, корректировать и изменять ход урока, быстро оценивать ситуацию, иногда внештатную и адекватно реагировать на происходящее в аудитории. Проблемой может оказаться также попытка оценить работу студентов — для интеллектуальных заданий нелегко выработать критерии оценки. Одно и то же задание, выполняемое разными учащимися, может иметь совершенно разную по качеству, содержанию и форме реализацию, даже если учащиеся обладают примерно одинаковым уровнем сформированности лексико-грамматических навыков. К таким заданиям как *инсценировка*, *ролевая игра*, *дискуссия*, *презентация*, *интерпретация*, *письменные задания не экзаменационного характера*, нельзя свести к единому стандарту.

Задача преподавателя — объяснить определённое количество языковых единиц и правила их употребления. На наш взгляд, не менее важным является развитие у обучаемых способности самостоятельно строить высказывание, в котором могут проявляться различные особенности интеллектуальной сферы от чувства юмора через критическое мышление до попыток убеждения оппонента в правоте своей точки зрения. Всё это требует от студента экстралингвистических умений, но зачастую мы не обеспечиваем студенту возможность продемонстрировать эти умения во время урока, поскольку предлагаем знакомую учащемуся, повторяющуюся схему.

Интеллектуальный компонент в обучении языку имеет преимущество в том, что при выполнении творческих заданий невозможны не-

правильные ответы. Именно это позволяет учащимся раскрепоститься, избавляет их от нежелания совершить ошибку, дает возможность в наибольшей степени использовать весь свой потенциал.

Наш многолетний опыт показывает, что успеху в обучении иностранному языку способствуют следующие принципы: *активизация всех каналов восприятия информации, задействование эмоциональной сферы человека и введение интеллектуального компонента*. Именно на этих принципах построено учебное пособие «С Россией на ты», авторами которого являются преподаватели Центра иностранных языков Варшавского университета Войчех Сосновски и Магда Тульская (Изд-во Русский язык. Курсы).

На современном этапе обучения в рамках Болонского процесса следует ещё раз подчеркнуть креативность в использовании интеллектуального потенциала учащихся и творческих заданий в процессе обучения РКИ, что обеспечивает достижение целей международного образования в едином европейском пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Bologna Declaration (1999): Bologna.

² См.: *Coste D., North B., Helis J., Trim J.* Common European Framework of Reference for Languages. Council of Europe; Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. CODN. Warszawa, 2004; *Kraśniewski A.* Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? MNSW. URL: http://WWW.erasmus.org.pl/s/p/artykuły/89/89/szkoln_eur.2006.pdf; Общая Европейская языковая рамочная программа: изучение, обучение, оценка. Совет Европы, 2002.

³ Goethe-Institut Inter Nationese. Podstawy Programowe dla Lektoratów Języków Obcych na Wyższych Uczelniach w Polsce. Warszawa, 2003.

⁴ *Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет Европы. 1995.

Zarebska-Trzesowska E., Tulska-Budziak M.

REALISING THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF RFL STUDENTS IN A UNIFORM EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The authors argue that their analysis of the teaching process as well as a number of available course books brought them to a conclusion that the authors of these materials are reluctant to include exercises aimed at realising students' intellectual potential. It is often easy to predict the development of a given communicative activity. Authors' experience as teachers shows that it is quite unpopular among teachers to engage students in activities which would encourage them to make use of their creativity and extra-linguistic knowledge. The eclectic approach to language teaching enables them to include in the teaching process diverse exercises stimulating students' intellectual potential. Students cannot predict how such exercises will develop, and it adds variety to the teaching process and prepares students for autonomous thinking. The authors argue that such activities bring satisfactory results, because they have been met with great interest and enjoyed popularity among many monolingual and multilingual student groups.

Keywords: intellectual potential, component, creative, autonomous thinking, creativity teaching.

РОЛЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В этой статье мы обсуждаем анализ ошибок в русском синтаксисе, сделанных иностранными учащимися на продвинутом уровне. Анализ таких ошибок важен и для лингвистов, и для методистов. Лингвистам он помогает увидеть новые стороны русской грамматики, которые ускользают от внимания носителей языка, но выходят на первый план при взгляде на грамматику с позиции иностранного учащегося. Перед методистами и преподавателями РКИ такой анализ ставит проблему создания специальной системы упражнений, которая направлена на формирование у иностранного учащегося стереотипа употребления определенной конструкции и на производство развернутых текстов. Мы также доказываем необходимость включения негативного материала (фраз с ошибками) в упражнения, что позволяет студентам анализировать эти ошибки вместе с преподавателем.

Ключевые слова: синтаксис, сложное предложение, ошибки, текст, типичный контекст.

*Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я русской речи не люблю.
А. С. Пушкин*

Ошибки в родной речи носителей языка привлекли внимание русских лингвистов еще во второй половине XIX — начале XX века. Такие ученики И. А. Бодуэна де Куртенэ (1845–1929), как В. А. Богородицкий (1857–1941) в Казани и Л. В. Щерба (1880–1944) в Петрограде — Ленинграде опирались на материал ошибок и малограмотных написаний для понимания механизма речевой деятельности. В европейской лингвистике примерно в это же время, в 1929 году, появляется знаменитая «Грамматика ошибок» Анри Фрея (1899–1980), которая строилась на функциональном подходе к языку.

В середине XX века анализ ошибок при изучении иностранного языка дополнил материал активно развивавшейся в эти годы сопоставительной лингвистики и способствовал изучению явления межязыковой интерференции. Формирующаяся в это же время методика преподавания РКИ использовала достижения методики преподавания иностранных языков в СССР и материал сопоставления русского с другими языками, создавая свою базу данных в этой области. На первых кафедрах русского языка как иностранного стал собираться материал ошибок иностранцев в русской речи. Так, на кафедре русского языка как иностранного в Ленинградском государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена в начале 70-х годов велась систематическая работа в этой области, в результате чего была создана картотека типичных ошибок учащихся из различных стран. Эта картотека активно использовалась

преподавателями для создания программ и для подготовки национально ориентированных учебных пособий. Учет ошибок был обязателен и при подготовке системы упражнений для разных этапов обучения и разных уровней владения РКИ.

Эта важная лингво-методическая традиция продолжается и в наше время, позволяя создавать систему эффективных упражнений. Однако, основное внимание уделяется фонетическим, морфологическим и лексическим ошибкам. На основании этого материала написано много учебников и пособий, в том числе и с ориентацией на носителей конкретного иностранного языка. И гораздо сложнее ситуация с синтаксическими ошибками, которые возникают на продвинутом этапе овладения РКИ. Появившиеся в последнее десятилетие пособия по синтаксису русского языка направлены прежде всего на овладение структурами и мало учитывают как их функционирование, так и влияние родного языка учащихся. Думается, что это негативная сторона коммерциализации преподавания, когда учебники создаются для **иностранца вообще**, а не для конкретной национальной аудитории.

Но наше внимание было привлечено синтаксическими ошибками другого рода, которые появились в последние годы и которые хорошо фиксируются при обучении письменной речи. Оставляя в стороне ошибки, вызванные интерференцией родного языка учащихся, мы обратимся именно к этим **новым** ошибкам, чтобы привлечь к ним внимание и лингвистов, и методистов.

Поскольку в большинстве учебных пособий по синтаксису упражнения содержат изолированные предложения, мы приводим примеры таких ошибочных изолированных предложений.

В первую группу мы объединили синтаксические ошибки, когда в предложении внешне соблюдается правильная форма конструкции, а содержание оказывается или бессмысленным, или нелогичным. Например:

Пока автобуса не было, мы опоздали. Несмотря на легкость текста, она перевела его. С каждый днем все холоднее, начались дожди, поэтому скоро осень. Она ходила на все концерты из любви.

При продуцировании таких предложений учащийся основывается на каких-то своих критериях, которые или могут быть связаны с его родным языком, или объясняться чисто формальным подходом к предложению. Думается, что это можно объяснить и активным развитием различных тестовых методик, и компьютерного преподавания, когда правильное содержание высказывания уже дано учащемуся, а ему нужно только переделать форму. Подобные ошибки встречаются не только в упражнениях на подстановку или трансформацию, но и в ситуативных заданиях.

Ко второй группе синтаксических ошибок мы относим **скрытые** ошибки, когда учащийся употребляет только одну, самую частотную и ней-

тральную конструкцию, которая позволяет ему составить правильное высказывание. При этом игнорируются все оттенки смысла, происходит обеднение языка. Например, в упражнении, в котором учащемуся предлагалось составить предложения со значением следствия, из всех конструкций русского языка выбиралась только одна — с союзом *потому*:

Фильм кончался в два часа, а лекция начиналась в половине третьего, поэтому мы успевали и фильм посмотреть, и на лекцию попасть.

Примеры такого обеднения языка можно встретить и при изучении выражения причины (постоянное употребление союза *потому что*), и при изучении выражения цели, выражения уступки. Несмотря на указания преподавателя разнообразить конструкции, чтобы выразить разные оттенки смысла, учащиеся в процессе создания развернутого текста ограничиваются только одной, хорошо известной им наиболее употребительной конструкцией.

В третью группу ошибок мы включаем такие случаи, когда учащиеся не различают предложения типа:

Он видел, как машина въехала во двор. — Он видел, что машина въехала во двор. Мы встали так, чтобы было видно фейерверк. — Мы встали так, что было видно фейерверк.

При том, что у учащихся в момент объяснения теории не возникает вопросов и им понятна разница в значении подобных предложений, при самостоятельно продуцировании в предложенных ситуациях они опираются на перевод с родного языка, а не на смысл. Тогда происходит несоответствие предложения — высказывания контексту.

Думается, что в этом случае, как и в случае со второй группой ошибок, необходимо создание серии упражнений, в которых предложения даются в широком контексте. Тогда у учащихся будет вырабатываться набор стереотипных контекстов употребления той или иной структуры предложения. Тогда и при продуцировании высказывания он сможет опереться на хорошо закрепленные знания.

К последней, четвертой, группе синтаксических ошибок мы относим нарушения в видо-временном согласовании глаголов — предикатов. Это проявляется и на уровне сложного предложения, и особенно на уровне создания связного текста. Например:

Поезда в московском метро начинают ходить в 6 часов утра. Они продолжали перевозить пассажиров до позднего вечера и кончают работать в час ночи.... С самого начала москвичи начинают строить не только быстрое, но и красивое метро. Эту традицию москвичи продолжают соблюдать и сейчас.

Высказывания о том, что в русском языке свободный порядок слов и нестрогое согласование вида и времени предикатов уже не раз критиковалось и в российской лингвистике, и в методике. Но, к сожалению, пока еще мало специальных упражнений, которые направлены на отработку

этих явлений. Здесь уже необходимо учитывать не только связность, но и жанровые параметры текста.

Эти очень краткие замечания по поводу синтаксических ошибок, встречающихся при изучении РКИ, позволяют сделать два вывода.

Во-первых, необходимо взглянуть на русский синтаксис с точки зрения иностранного языка и выделить те явления, которые не вызывают сложностей у русских, но которые трудно объяснимы иностранцам. Такие явления, как правило, не содержат прямых формальных показателей, на которые можно опереться иностранному учащемуся, так как эти явления связаны прежде всего с семантикой и с контекстом употребления. В этой ситуации важен и учет родного языка учащегося, понимание тех критериев, по которым он строит свое высказывание. И это задача для лингвистов.

Во-вторых, необходимо создать систему разнообразных, прежде всего, письменных заданий, которая включала бы и наблюдение над употреблением конструкций, и работу с контекстом, и продуцирование текстов различных жанров, а не ограничивалась бы упражнениями на заполнение пропусков, трансформацию и завершение изолированных предложений. И это уже задача для методистов русского языка как иностранного.

Ivanova I. S.

THE ROLE OF SYNTACTIC ERRORS IN RFL TEACHING

The article analyses the errors in Russian syntax on the advanced level. This analysis is important both for scholars and for Russian language teachers. It helps linguists to discover the new features in grammar, especially from the point of view of a foreign learner. On the language teachers this analysis imposes a special system of exercises which is concentrated on the production of texts in the different genres. The author also argues the importance of including in exercises the negative material (for example, some sentences with errors) to make the students analyse them together with the teacher.

Keywords: syntax, complex sentence, errors, text, typical context.

Иванова Наталия Георгиевна

*Одесский национальный университет
имени И. И. Мечникова, Украина*

nat-iva@mail.ru

Пахалкова-Соич Татьяна Владимировна

*Харьковский национальный университет
радиоэлектроники, Украина*

p-soich@mail.ru

УЧЕБНЫЕ ЭКСКУРСИИ: ОТ РЕАЛЬНЫХ К ВИРТУАЛЬНЫМ

В статье рассматриваются некоторые организационно-методические вопросы целесообразности применения учебных виртуальных экскурсий в преподавании РКИ.

Ключевые слова: учебная экскурсия — реальная и виртуальная, классификации, характеристика, организация и методическое обеспечение.

В течение последних нескольких лет — на наших глазах — появились новые методики проведения занятий с использованием обучающих программ (конструкторов, тренажёров, развивающих игр), программ-демонстраций (лабораторных работ, экскурсий), электронных энциклопедий и справочников. Используя интерактивные методы обучения, преподаватель избегает подачи готовых истин, так как организует совместный с обучаемыми поиск знаний, моделирует ситуации, в которых принимаются коммуникативные решения.

Целью данной статьи является рассмотрение некоторых организационно-методических вопросов обоснования целесообразности применения в преподавании РКИ учебных виртуальных экскурсий.

Для достижения поставленной цели нам следует решить следующие задачи:

- 1) сопоставить понятия **учебная виртуальная экскурсия** с традиционным понятием **учебная экскурсия**;
- 2) описать теоретические аспекты понятия **учебная виртуальная экскурсия** и его места в современной методике преподавания РКИ;
- 3) рассмотреть классификации учебных виртуальных экскурсий;
- 4) охарактеризовать виртуальные экскурсии как системные инновации;
- 5) рассмотреть некоторые проблемы организации и методического обеспечения учебных виртуальных экскурсий, в т.ч. создания учебных сайтов виртуальных экскурсий.

Термин **учебная экскурсия** не является новым в методике преподавания РКИ. Достаточно ознакомиться как с классическими работами в этой области, так и с многочисленными статьями преподавателей-практиков (О. С. Андреевой, О. А. Антаньковой, Р. Бердыева, Л. В. Вальной-Горожанкиной, Т. Ю. Васильевой, Е. В. Никитиной, О. Ю. Родионовой, Л. И. Харзеевой, Т. Г. Гэбрэ, О. П. Гонтаревой, М. Г. Дьячковой

и Т. Ю. Уша, М. Р. Масюк и Е. Г. Суворовой, Н. В. Науменко, Т. П. Понякиной и Н. П. Пушкиковой, Т. М. Соколовой, Е. А. Хвалиной, В. Н. Черкас и З. П. Козорог, О. А. Широковой), раскрывающими методический потенциал учебных экскурсий.

Будучи «частью процесса образования»¹, она признается «важным способом формирования социокультурной компетенции учащихся, позволяющим расширить диапазон культурологического знания о стране, ее истории и культуре и активизировать языковую информацию, проецируемую в речь»².

Учебная экскурсия является одним из видов работы, способствующей интенсивному усвоению учебного материала и успешному развитию навыков и умений устной речи. Учебную экскурсию рассматривают не только как «познавательное мероприятие, но и действенное средство обучения студентов диалогической и монологической русской речи»³.

В узком смысле учебную экскурсию считают «наиболее востребованным и интересным способом представления текстового материала..., при подаче страноведческой информации... когда преподаватель совмещает учебную работу с ролью экскурсовода и руководителя группы»⁴.

Традиционно в экскурсоведении по форме проведения различают обычные, рекламные и учебные экскурсии. В последней группе выделяются экскурсии-лекции; экскурсии-массовки; экскурсии-спектакли; экскурсии-прогулки, экскурсии-консультации, экскурсии-демонстрации и др. По содержанию экскурсии подразделяют на обзорные (многоплановые, затрагивающие несколько тем) и тематические⁵. Именно данная классификация представляется нам полезной как при характеристике учебных экскурсий для изучающих русский язык в условиях языковой среды, так и для системного описания виртуальных учебных экскурсий, т.н. экскурсий XXI века.

Заметим, что в работах последних лет уже существуют попытки разграничения двух видов учебных экскурсий — учебная экскурсия реальная и учебная экскурсия виртуальная⁶; некоторые особенности проведения виртуальных учебных экскурсий при обучении РКИ были описаны нами⁷, однако в целом проблема требует еще глубокого изучения.

Является ли виртуальная экскурсия аналогом традиционной, обыкновенной экскурсии?

Вполне положительным будет ответ на данный вопрос, однако не следует забывать, что обучаемые не покидают стен аудитории. В отличие от традиционных, учебные виртуальные экскурсии, имея строгие темпоральные рамки, могут быть повторены неоднократно — полностью или частично — в зависимости от пожеланий экскурсанта/экскурсантов.

Учебные виртуальные экскурсии зачастую являются коллективными (нацеленными на группу экскурсанта и экскурсоводов) и — реже —

индивидуальными, поскольку их адресованность одному участнику не исключается.

Кроме того, в создании виртуальных учебных экскурсий, которые «строятся на основе учёта интересов учащихся и педагогов и носят характер преемственности с традициями»⁸, могут (и должны!) принимать активное участие сами обучаемые, реализуя т.н. «модель активного коммуникативного взаимодействия».

Несомненно, на продвинутом этапе обучения языку возможно применить готовые виртуальные экскурсии, снабдив их сопутствующими заданиями. Однако, как нам представляется, на начальном этапе целесообразным является создание учебных виртуальных экскурсий самими преподавателями и / или обучаемыми.

Экскурсионной группой, участвующей в учебной виртуальной экскурсии, является учебная группа, с заранее известными социальными, психологическими, возрастными, гендерными и этническими особенностями, которая сформирована в зависимости от уровня владения языком и специальности обучаемых, состоящая обычно из 12–15 человек. При этом необходимо, по нашему убеждению, распределение ролей — **экскурсоводы** и **экскурсанты** внутри группы, причем как первые, так и вторые не бездействуют, т. к. «практически участие в экскурсионном процессе — работа сложная, а поэтому трудная для обеих сторон — экскурсовода и экскурсантов»⁹. **Экскурсоводы** являются источником информации, информируя, инструктируя или мотивируя **экскурсантов**, которые приходят на экскурсию с большим желанием, конструктивно в ней участвуют.

Хотя, как известно, «действия в процессе экскурсии подразделяются на две части: деятельность экскурсовода и деятельность экскурсантов»¹⁰, подготовка учебных виртуальных экскурсий невозможна без третьей стороны — преподавателя как руководителя групп и экскурсоводов и экскурсантов, осуществляющего координацию действий всех лиц, участвующих в экскурсии.

О реальных учебных экскурсиях подобного типа (назовем их **трехсторонними**) говорят наши коллеги¹¹, анализируя свою практику проведения учебных экскурсий на продвинутом этапе изучения языка, когда «в качестве экскурсоводов выступают студенты-иностранцы первого курса, а в качестве экскурсантов — иностранные студенты-старшекурсники»¹² или когда «предполагается максимально активная позиция самих учащихся — им отводится роль «гидов», а не только (и не столько) роль слушателей»¹³. Подчеркнем, что наш опыт показал эффективность проведения **трехсторонних** виртуальных учебных экскурсий и на начальном этапе.

Таким образом, процесс создания учебных виртуальных экскурсий осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех ее участников.

Невозможно не упомянуть существующее мнение о том, что «лучше, если экскурсию проводит сам преподаватель русского языка, который хорошо знает уровень языковой подготовки своих студентов. В таком случае он знает, на что следует обратить внимание студентов во время экскурсии, чтобы это было и значимо с точки зрения соответствия увиденного тому, о чём говорили, читали на подготовительном этапе, и способствовало эстетическому восприятию, и активизировало познавательную активность студентов-иностранцев»¹⁴. Этому же мнению придерживаются и другие коллеги: «При проведении учебной экскурсии преподаватель ... совмещает свою учебную работу с ролью экскурсовода. К тому же в настоящее время ему зачастую приходится также брать на себя функции руководителя группы»¹⁵; «Учебную экскурсию проводит преподаватель на русском языке независимо от времени проведения. Это дает возможность студентам за одну экскурсию изучить много понятий и запомнить много русских слов, т. к. они могут видеть предметы визуально»¹⁶ и т. д.

Как показала практика, учебная виртуальная экскурсия должна продолжаться от 0.5 до 2 академических часов, в ней может быть представлено до 50 объектов за счет привлечения дополнительных наглядных материалов и т. д.

Лексико-грамматический и страноведческий материал, наполняющий экскурсию, должен быть четко скоординирован с изученным ранее на аудиторных занятиях, обладать адекватностью, релевантностью, структурированностью, доступностью, своевременностью и перманентностью¹⁷. В текст экскурсии могут быть загружены наряду с монологами, и диалоги и полилоги, в т.ч. и в виде дискуссионных ситуаций, состоящие из четко интонационно оформленных коротких простых предложений, дополняемые различными средствами невербальной коммуникации.

Таким образом, представленный опыт использования учебных виртуальных экскурсий в практике преподавания РКИ доказывает, что их проведение занимает важное место в повышении мотивации для изучения языка, в обеспечении индивидуализации обучения, и играет особую роль в совершенствовании коммуникативных навыков учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Широкова О. А. Экскурсия как средство социокультурной адаптации иностранных студентов // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. материалов Международной научно-практической конференции. Т. 2. М.: МАДИ, 2012. С. 55–59.

² Масюк М. Р., Суворова Е. Г. Роль социокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному // Русский язык в современном мире. Матер. III междунар. науч. конф. М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2013. С. 179.

³ Соколова Т. М. Учебная экскурсия в практике преподавания РКИ: лингвокультурологические и методические аспекты // VI Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет2. Лёвен, Бельгия, 22–25 мая 2014 года. / науч. ред. Т. Солдатенкова, Л. Шипелевич. Лёвен, 2014. С. 1651.

⁴ *Науменко Н. В.* Особенности практики преподавания дисциплины «Страноведение» для иностранных студентов в техническом университете // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. науч. тр. / Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». (IV Международная научно-методическая конференция, посвященная 240-летию Горного университета. 31 октября-2 ноября 2013 г.). СПб., 2013. С. 261–264.

⁵ *Савина Н. В.* Экскурсоведение. Минск: БГЭУ, 2009. С. 17.

⁶ *Науменко Н. В.* Указ. соч. С. 263; *Соколова Т. М.* Указ. соч. С. 1654.

⁷ *Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г.* Создание сайта виртуальных экскурсий и их использование в образовательной деятельности. VI Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». Лёвен, Бельгия, 22–25 мая 2014 года. / науч. ред. Т. Солдатенкова, Л. Шипелевич. Лёвен, 2014. С. 1330–1344; *Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г.* Организация учебных экскурсий для студентов-иностранцев как одна из эффективных форм обучения русскому языку, русской литературе, страноведению // Русский язык и литература в школе и в ВУЗе: проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2012. С. 148–152; *Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г.* Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса // ХНУСиА, Русский язык за пределами России: лингвистический и социально-педагогический аспекты преподавания и изучения на Украине и в других странах: сб. науч. тр. Вып. 7. Харьков, 2012. С. 122–125.

⁸ *Шаклеин В. М., Рыжова Н. В.* Инновационные технологии в обучении русскому языку школьников. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. С. 203.

⁹ *Емельянов Б. В.* Экскурсоведение. М.: Советский спорт, 2007. 216 с.

¹⁰ Там же.

¹¹ *Соколова Т. М.* Указ. соч. С. 1649–1657; *Валова Л. В.* Об одной из форм внеаудиторной работы с иностранными студентами // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Т. 2. Томск, 21–23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 29–31.

¹² *Валова Л. В.* Указ. соч. С. 29.

¹³ *Соколова Т. М.* Указ. соч. С. 1651.

¹⁴ *Антанькова О. А.* Указ. соч. С. 275–277.

¹⁵ *Гонтарева О. П.* Указ. соч. С. 391.

¹⁶ *Хвалина Е. А.* Указ. соч.

¹⁷ *Скобельцына А. С., Шарухин А. П.* Технологии и организация экскурсионных услуг: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

Ivanova N.G., Pakhalkova-Soich T. V.

FIELD TRIPS: FROM REAL TO VIRTUAL ONES

The article deals with some organizational and methodological points justifying the appropriateness of educational virtual tours in Russian language teaching.

Keywords: field trip, real and virtual, classification, characteristics, organization and methodological support.

АДАПТАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ПОСОБИЯ «С РОССИЕЙ НА „ТЫ“» НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Учебное пособие «С Россией на „ты“»¹ является источником разнообразных методических приемов, находок, рекомендаций для использования на уроках любого иностранного языка. Адаптация заданий для занятий по испанскому языку показала, что практически все типы заданий поддаются переносу и использованию в обучении не только русскому, но и другим иностранным языкам. В ходе работы с заданиями было выявлено, что многие типы упражнений отсутствуют в испанской методической традиции, поэтому рассматриваемое учебное пособие по РКИ может быть ценным методическим источником, обогащающим практику обучения новыми подходами и приемами.

Ключевые слова: иностранные языки, эклектический метод, трансформация

1. Введение. В современной методике преподавания иностранных языков, особенно в вузе, обучение страноведению является одним из приоритетов, ценность которого преобладает над грамматическим подходом к изучению языка. В Центре иностранных языков Варшавского университета большинство опрошенных студентов аргументирует свой выбор того или иного языка желанием познакомиться с культурой, историей, современной жизнью страны изучаемого языка. Уроки иностранного языка на академическом уровне являются зачастую единственной возможностью овладеть базовыми знаниями о культуре и цивилизации страны изучаемого языка под наблюдением специалиста. Таким образом, курс иностранного языка, включающий страноведческие знания, обеспечивает необходимые условия для деятельности выпускника вуза в европейском и мировом обществе, в первую очередь, при поиске работы.

2. Обзор методик. Понятие «эклектический метод». Каналы восприятия информации. Умение говорить, читать и писать на иностранном языке можно приобрести разными способами. Обычно изучаем язык по той методике, которая в данное время принята «на вооружение» страной, министерством, учебным заведением, конкретным учителем.

Перечислим основные методы обучения иностранным языкам последних десятилетий.

Середина XX века — грамматико-переводной метод. В 1970-е годы появился аудиolingвальный метод. 1970-е — 1980-е годы знаменует расцвет суггестопедии.

1980-е и 1990-е — коммуникативный метод. В коммуникативном методе цель обучения — общение, сближение, естественно, через язык. На смену зубрежке и хоровому повторению фраз приходят другие задачи: научиться объяснить, убедить, описать что-то или кого-то в условиях реальной речевой ситуации. К этому списку следует добавить «достиже-

ния» частных языковых школ, которые сами разрабатывают свои уникальные методы: The INSELL Method (Interactional Sequential Language Learning), метод Berlitz и метод Callan.

Это перечисление уместно закончить словами лингвиста XIX века Генри Свита: «никогда не будет идеального пути к овладению языком»².

Большинство современных учебников построено по принципам коммуникативной методики. Особенно известны в Европе учебники испанского языка как иностранного, построенные по этому методу. Но в нем не хватает того лучшего, что есть в предшествующих (но еще далеко не умерших) методиках — глубины постижения грамматического строя языка, умения адекватно письменно переводить с одного языка на другой (грамматико-переводной метод), использования усилий механической памяти для запоминания фразеологических оборотов, выражений, поговорок, стихов (аудиолингвальный метод).

В начале XXI века мы приходим к так называемому эклектическому методу³, где за основу взята коммуникативная методика, но достаточное внимание уделяется и правильности речи. В эклектическом методе используются такие достижения методики, как подключение каналов восприятия информации. В зависимости от особенностей переработки информации, людей условно можно разделить на: визуалов, аудиалов, кинестетиков, дигиталов, дискретов. При подготовке занятий следует учесть потребности всех категорий учащихся. В процессе урока работают все анализаторы наглядности: зрение, слух, ощущения — максимально задействована эмоциональная сфера человека. Эклектический метод смело можно назвать лучшим, так как он в состоянии удовлетворить всех учащихся и преподавателя, задача которого — подобрать наиболее эффективный метод или технологию для данной группы учащихся.

3. Пособие с «Россией на «ты». Сборник сценариев «С Россией на «ты»» представляет собой дидактическое пособие, построенное на основе эклектического метода, для преподавателей РКИ в разных аудиториях. Пособие предназначено для учащихся с разным уровнем владения языком. Авторы поставили перед собой следующие цели:

- предоставить преподавателям русского языка во всём мире учебник — сборник сценариев для проведения занятий по русской культуре и цивилизации.
- расширить представление преподавателей РКИ о современных методиках преподавания РКИ с учётом страноведческого компонента.
- познакомить учащихся с характерными элементами русской культуры и предоставить возможности погрузиться в русскую культурную языковую среду.
- сформировать у учащихся чувство уважения, интереса к другой культуре.

Объединяющим звеном для всех сценариев является принцип «язык через культуру, культура через язык». Сценарии создавались как своего рода расширение лексико-грамматического материала к различным темам и средство для развития речевых навыков. Каждый сценарий включает в себя:

- 1) тему;
- 2) рекомендованный уровень;
- 3) рекомендованное количество занятий;
- 4) цели тематического блока;
- 5) оснащение урока (технические средства обучения), аудиоматериалы и видеоматериалы, презентации, раздаточные материалы (карточки с заданиями, репродукции картин, фотографии и т. д.), дидактические материалы;
- 6) ход урока с заданиями и вариантами их выполнения, инструкциями для преподавателя и важными для учителя этапами урока (разминка, введение новой лексики, работа с текстом, речевой практикum, домашнее задание).

Настоящее пособие по замыслу авторов является лишь толчком для творческой работы преподавателя. Сборник содержит методические комментарии к каждому уроку.

Сценарии можно реализовать по предложенному варианту или использовать представленный материал, в зависимости от специфики обучаемой аудитории. Все собранные в учебнике сценарии, были неоднократно опробованы в различных группах учащихся. Фрагменты уроков или уроки целиком представлялись на многочисленных методических семинарах, конференциях, конгрессах и открытых уроках. Уроки рассчитаны на разные типы учащихся, с учетом потребностей аудиалов, визуалов и кинестетиков. Пособие рекомендовано начинающим учителям, которые хотят познакомиться с различными типами упражнений, способом построения урока и достижениями методики преподавания иностранных языков XX — начала XXI веков.

4. Трансформация методических приёмов. После данного обзора приходим к выводу, что существуют универсальные методики и технологии обучения иностранному языку, которые применяются независимо от преподаваемого языка. Испанская традиция преподавания испанского языка как иностранного имеет длительную традицию и огромные достижения. Глубочайший анализ существующих учебников испанского языка для иностранцев последних трех десятилетий показал, что, несмотря на огромные достижения методики преподавания испанского языка, в учебниках отсутствуют некоторые приёмы и технологии работы, которые эффективно используются в методике преподавания русского языка как иностранного. Опираясь на материал пособия «С Россией на «ты»», нами были выбраны для трансформации применительно к обучению испанскому языку следующие типы упражнений.

1. Разминка: подготовка в новой теме, разговор, вопросы, языковые ассоциации.
2. Предтекстовая работа: введение новой лексики (слайды, раздаточный материал).
3. Работа с текстом: узнавание и реагирование на определенный лексический элемент во время слушания текста, восстановление контекста с данной лексической единицей, чтение текста, вычленение информации с данной лексической единицей в виде распространенного предложения и написание его на полоске бумаги, проговаривание своего предложения коллеге по группе с целью научить его своему предложению, многократное повторение предложения коллеги с целью заучить его, обмен своими предложениями между всеми участниками группы.

4. Чтение и проговаривание текста несколько раз вместе с преподавателем.
5. Послетекстовая работа : закончить предложения информацией из текста, постановка вопросов к разным элементам текста (работа в парах А и Б, где у каждого студента подчеркнуты разные элементы), составление плана пересказа в виде тезисов, ключевых мыслей или вопросов, пересказ текста.
6. Анализ и подведение итога урока в устной или письменной форме: *После сегодняшнего урока я умею..., я могу... Мне это может пригодиться...*
7. Домашнее задание: подготовить выступление (доклад, экскурсию, диалог) или короткую письменную форму на заданную тему с использованием проработанной на уроке лексики.

В результате выполнения вышеприведенных упражнений учащиеся практически выучивают наизусть текст по заданной теме, а затем могут свободно высказываться на данную тему, вести диалог, выражая разные соображения, мнения, типы реакции.

Трансформация этих приёмов на материале испанского языка показала, что они успешно работают в аудитории, будучи намного эффективнее, чем предложенные авторами испанских учебников задания к текстам. Текстовая работа сведена испанскими методистами всего лишь к нескольким типам заданий. Текст не является центром урока, а всего лишь его маленькой частью. В то время, как в пособии «С Россией на „ты“» текст находится в центре внимания преподавателя, являясь основной опорой урока. Каждый раз проводится трехступенчатая работа: предтекстовая, притекстовая и послетекстовая, что, в свою очередь, приносит ожидаемые результаты: учащийся перестаёт оперировать только словом, а вместо этого оперирует структурой; в речи учащегося автоматизируются характерные для данного языка обороты и устойчивые выражения, учащийся посредством изучаемых тем погружается в языковую среду и культуру изучаемого языка. Особым стимулом для работы был также подбор авторами тем уроков. Разумеется, что темы, актуальные для данной культуры, необязательно актуальны для другой. В качестве примера приведем следующие:

- чаепитие — феномен вовсе неактуальный для испанской культуры, так как известно, что испанцы пьют чай только тогда, когда болеют.
- суеверия — явление, не присутствующее повсеместно в испанской культуре и языке. Современные испанцы настолько не суеверны. В России же существует даже памятник студенческим приметам (в Москве).

Однако, благодаря пособию, удалось выделить те темы, которые очень актуальны для испанской культуры, но им не уделяется внимания в испанских учебниках.

1. «Жестикулируем по-русски». А почему бы не научиться жестикулировать по-испански?
2. «Иван Иванович Иванов — поговорим о русских именах». Испанские имена и фамилии интереснейший материал для урока.
3. «Чаепитие по-русски» по значимости соответствует теме испанских баров и закусок.

4. «По одежке встречают — поговорим о моде». Испании есть чем гордиться, когда речь идет о модельерах, известных фирмах и марках. Об этом интересно поговорить.
5. «И я там был, мед-пиво пил... из истории русских напитков». В Испании — свои напитки (кофе, вина, прохладительные напитки) и у каждого своя история.
6. Говоря об испанских суевериях, русским и польским студентам будет интересно узнать, кто придает огромное значение приметам (актеры, тореро, цыгане).

Практически каждая тема «С Россией на „ты“» вызывает ассоциацию с очень важной темой из испанской культуры, что подтверждает универсальность пособия в его стремлении показать характерное и неповторимое в культуре изучаемого языка.

5. Выводы. Особого внимания при адаптации и трансформации уроков заслуживает приверженность к традиционным методам обучения в российской методике, которые отсутствуют в испанской. К ним можно отнести: триединую цель урока (воспитательную, развивающую, обучающую); структуру урока; работу с текстом; последовательность определенных этапов обучения: введение, отработка, усвоение и закрепление нового материала, домашняя работа, повторение материала, контроль усвоенного материала, работа над ошибками. Автору, сформировавшемуся в русской методической традиции, живущему в Польше и преподающему русский и испанский языки, особенно близки разработки польских коллег-русистов, подтверждающие эффективность российской методики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Сосновски В, Тульская-Будзьяк М.* С Россией на «ты»! Сценарии уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 224 с.

² *Sweet H.* The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners. New-York, 1964. P. 70.

³ *Scrivener J.* Learning Teaching. Oxford: Macmillan, 2005. P. 40.

Ignatova V. P.

“WITH RUSSIA ON A FIRST-NAME BASIS” AT SPANISH LESSONS: ADAPTATION OF THE COURSEBOOK’S METHODS

The author argues that the language coursebook “*With Russia on a First-Name Basis*” was designed as a source of diverse teaching methods and recommendations that could be used at the lessons of any foreign language. The use of the coursebook in Spanish lessons has shown that all exercises included in the coursebook can easily be adapted to the needs of another language. Some types of exercises appear to be non-existent in Spanish language teaching tradition.

Keywords: foreign language teaching methods, effective adaptation.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Лексико-семантический анализ художественного текста имеет большое значение на занятиях по русскому языку как иностранному, так как способствует изучению языка не только в системном, но и в функциональном аспекте. Функциональный подход к анализу текста проявляется в определении коммуникативных свойств слов, закономерностей связей слов в структуре текста, в выявлении текстовых модификаций в функционировании слов. Кроме того, немаловажное значение имеет языковая личность автора, художественный метод писателя, особенности авторского видения мира, выраженные средствами языка. Методически важно найти пути наиболее полной и адекватной интерпретации художественного текста, раскрывающей глубину смысла произведения, показывающей красоту, ёмкость русского слова, а также мастерство писателя.

Ключевые слова: художественный текст, анализ, интерпретация, наглядно-чувственные впечатления, эмоции.

Художественный текст является воплощением образного понимания мира, личностно отмеченным отражением действительности. Это ставит проблему его понимания читателями, которые обладают собственными представлениями о мире, собственным восприятием действительности. Проблема восприятия и интерпретации художественного текста становится особенно актуальной при работе в иностранной аудитории. Глубина понимания текста, постижения всех оттенков внутренней жизни героев зависит от языковой компетенции читателя, его умения уловить тонкости языкового воплощения смыслов. Трудности восприятия произведения, как известно, связаны со спецификой художественного текста, состоящей в изображении мира посредством художественного образа, что, в свою очередь, проявляется в специфике языка. Художественный смысл воплощается не только буквальными номинациями, но и опосредованно, имплицитно. Выявление всех способов передачи художественной информации имеет исключительное значение для восприятия содержания произведения.

Иностранные студенты, имеющие не достаточную степень приобщённости к русской социокультурной общности, неизбежно сталкиваются с проблемой правильной и полной интерпретации задуманных автором смыслов. На первом этапе восприятие текста строится в плоскости понимания лексических значений слов и их соединений в предложениях. Однако адекватное декодирование текста возможно только при соотношении содержания текста с опытом читателя, чему в известной мере

препятствует недостаточная языковая компетенция студентов. Задача преподавателя показать, что семантика художественного текста не равна сумме всех его предложений. Художественный текст содержит иную глубинную информацию, для вычленения и восприятия которой необходима активная работа сознания читателя, совпадения (в основном) ассоциативно-вербальной сети автора и читателя. Представляется актуальным стремление выйти за рамки узколингвистических подходов и гипотез, необходимо искать пути комплексного изучения этого феномена на стыке лингвистики и психологии, лингвистики и философии.

Восприятие художественного произведения во многом связано с наглядно-чувственным, сенсорным механизмом памяти. В сознании читателя активизируются содержащиеся в памяти сцены, ощущения, пережитые в прошлом, в процессе декодирования в воображении читателя создаются те реалии и сцены, которые описывает художник. Данные приёмы успешно используются в киноиндустрии, где существуют такие явления как 3D фильмы — объёмное изображение, получаемое построением геометрической проекции трёхмерной модели сцены на экране компьютера с помощью специализированных программ. 5 D фильмы, в которых к знакомым нам 3D эффектам и подвижным креслам были добавлены тактильные ощущения. В новом формате в кресла встраиваются дополнительные динамики, вентиляторы, парогенераторы и форсунки. Всё это имитирует реальную атмосферу. Туман, дождь, брызги крови, дыхание зверя за спиной и ураганный ветер. Это воздействует на все органы чувств, добавляя реалистичности в происходящие события. В связи с этим очень интересно анализировать художественный текст с учётом выявления «таких эффектов», которые делают читателя со-участником действия, чувствующим и осознающим многогранность, объёмность создаваемых автором сцен.

Непревзойдённым мастером, изображающим внутреннюю душевную жизнь человека, является Иван Алексеевич Бунин. Внимание к внутреннему миру человека, изображение души человеческой с её страстями, противоречиями, взлётами и падениями особенно характерно для прозы И. А. Бунина. Рассказы И. А. Бунина оптимальны для работы с иностранными студентами разной степени подготовки, так как они не большие по объёму, а сюжеты рассказов — любовные переживания, взаимоотношения людей — интересны и актуальны в любой аудитории. Использование этих рассказов на занятиях по русскому языку, бесспорно, стимулирует интерес к изучению языка, чтению русской литературы.

Восприятие и интерпретация бунинского текста во многом основывается на читательском опыте чувственного восприятия мира. Своеобразной особенностью бунинской интерпретации эмоциональных состояний героев является способность писателя подметить и описать определённые ощущения, запахи, вкус. Одно из важнейших свойств

писателя — «его рецепторная ненасытность», потребность в реализации своего чувственно-страстного восприятия жизни. Сам И. А. Бунин записал в дневнике 9/22 января 1922 года: « Я всегда мир воспринимал через запахи, краски, свет, ветер, еду и как остро, Боже мой, до чего остро, даже больно».

Наглядно-чувственные впечатления, активизируемые в сознании, условно можно разделить на четыре группы: слуховые, обонятельные, осязательные, зрительные. Благодаря многообразию модусов восприятия читатель получает возможность глубже «проникнуть» в воссоздаваемую автором ситуацию, в некоторой степени стать её «со-участником», более того, наглядно-чувственные детали описания позволяют восполнить определённую неэксплицированную информацию, содержащуюся в тексте. Нередко, изображая душевные переживания персонажа, Бунин как бы «накладывает» эмоциональное состояние человека на эмпирические впечатления. При этом сама эмоция, которую переживает герой, часто прямо не называется, а лишь подразумевается, благодаря целенаправленному отбору конкретно-чувственных впечатлений

Анализ лексической структуры многих рассказов И. А. Бунина показывает, что для интерпретации эмоциональной сферы героев, автор активно употребляет элементы наглядно-чувственных модусов восприятия: зрительного, обонятельного, осязательного и слухового. При этом возможно смешение, сопоставление разных чувственных признаков при описании душевного состояния персонажа. Чувственный опыт автора, отражаясь в восприятии персонажа, приобретает субъективно-оценочную окраску и становится особым проективным показателем внутреннего состояния героя, субъекта переживания. При этом нередко высвечиваются такие нюансы переживания, которые нелегко, а подчас невозможно эксплицировать словами.

Для анализа выбран рассказ «Качели», который входит в цикл «Тёмные аллеи». Сюжет рассказа очень простой: летний вечер, сумерки, молодые люди разговаривают, качаются на качелях. Основная идея рассказа — ценность переживаемых в данный момент чувств, ощущений, иногда неуловимых, необъяснимых словами.

Безусловно, необходимо подготовить студентов к восприятию текстов И. А. Бунина. Следует отметить, что в иерархии смыслов и ценностей бунинской картины мира эмоциональная жизнь человека имеет особое значение. Герои Бунина больше чувствуют и переживают, чем мыслят и поступают. Характерно, что у И. А. Бунина отсутствует сам механизм душевной жизни, что представляет собой большую трудность для интерпретации. Особенно это заметно при работе с иностранными учащимися, для которых достаточно сложно вместе с вербально выраженными смыслами обнаружить информацию, скрытую глубоко в подтексте, выявляемую опосредованно. Поэтому на вопрос: «О чём рассказ?» — студенты

отвечают с трудом, в большинстве случаев ответ такой: « О молодых людях», «О вечере».

Исследователи отмечают, что для И. А. Бунина типично изображение человека не как характера, а как состояние, поэтому, пользуясь словами Гёте, можно утверждать, в бунинской художественной системе — «чувства — это всё». Но каковы способы языкового воплощения эмоций в тексте?

Возвращаясь к анализу рассказа «Качели», можно утверждать, что текст практически соткан из элементов наглядно-чувственных впечатлений. Наиболее частотные — это зрительный и слуховой модусы восприятия.

Зрительный модус создают словосочетания и предложения: «Вошла в *синем* сарафане, с двумя длинными *тёмными* косами на спине, в *коралловом* ожерелье, усмехаясь *синими* глазами на *загорелом* лице». В формировании зрительного модуса участвуют прилагательные со значением цвета, что делает образ героини ярким, насыщенным. Чуть дальше прилагательные, обозначающие цвет, встречаются в описании окружающего пейзажа. «...и небо над озером *зелёное-зелёное*... Месяц, месяц, *золотые* рога». Кроме того, зрительные впечатления передаются словами «в *сумерки*»; «...она, *раскрасневшись*, смотрела...»; «Он...делал страшные глаза».

Слуховой модус формируется словосочетаниями: «*бренча* на фортепьяно... *дико ударил* по клавишам и не в лад *закричал, запел*»; «опять *ударил и кричал*»; «...носились на качелях... *визжа* кольцами». Глаголы «закричать» (кричать — ‘издавать громкие звуки’), «запеть» (петь — ‘издавать голосом музыкальные звуки’) поддерживают семантику звучания.

Осязательные впечатления передают словосочетания: «...в *росистом* парке *свежело*»; «носились...на качелях... *дуя ветром*, развевавшим её подол»; «...обнял её плечи с *мягкими* косами».

И, наконец, обонятельный модус выявляется во фразах: «...*запах* росы, *запах* из кухни», «...в поварской жарили *пахучие* битки с луком...». Глагол «жарить» и дополнение «с луком» усиливают степень читательского восприятия и делают изображаемую реальность осязательней, правдоподобней.

Считаем целесообразным проанализировать со студентами название рассказа. «Качели» — это символ полёта, парения между небом и землёй. И. А. Бунин детально описывает, как герои раскачиваются на качелях в парке: «В сумерках, перед ужином, когда в поварской жарили пахучие битки с луком, и в росистом парке свежело, носились, стоя друг против друга, на качелях в конце аллеи, визжа кольцами, дуя ветром; развевавшим её подол. Он, натягивая верёвки и поддавая взмах доски, делал страшные глаза, она, раскрасневшись, смотрела пристально, бес-

смысленно и радостно». Далее героиня восхищается живописной картиной вечернего неба, где сияют «первая звезда», «молодой месяц», «тонкий серпик». Интересно совмещение в данном фрагменте двух пластов: возвышенного, почти божественного (небо) и бытового, немного приземлённого (запах из кухни, визг колец, подол платья). Амплитуда движения качелей (вверх-вниз), невозможность остаться, зафиксироваться в верхней точке более одного мгновения, неминуемое падение вниз и новый подъём являются своеобразным символом устройства мира внешнего, реального и внутреннего, душевного. Каждый, кто хоть раз в жизни качался на качелях, легко вспомнит, как в верхней точке «полёта» перехватывает дыхание, холодок пронзает всё тело, человек испытывает сразу целую гамму разных ощущений: страх, удовольствие, лёгкость, счастье. Это яркие, острые, но кратковременные эмоции. Эти пронзительные ощущения, по Бунину, и есть счастье. Героиня утверждает: «Да, счастливее этого вечера, мне кажется, в моей жизни уже не будет...». Невозможность задержать мимолётное ощущение гармонии, счастья — данный мотив характерен для многих произведений И. А. Бунина. Бунинская философия любви провозглашает принципиальную трагичность этого чувства, ибо оно остаётся стремлением к нереализуемому.

Ilina N.O.

THE ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT AT THE CLASS OF RUSSIAN IN A FOREIGN AUDIENCE

The author argues that lexical and semantic analysis of a literary text is very important at the RFL lessons because it contributes to study Russian not only the system but also in functional aspect. The functional approach to the analysis of the text appears in the definition of the communicative properties of the words, patterns of connections of words in the text structure, identifying text modifications in the functioning of the words. Also of considerable importance is a linguistic identity of the author, writer's method, author's vision of the world expressed by means of language. It is methodologically important to find ways to make more complete and adequate interpretation of a literary text. This interpretation should disclose the depth meaning of the work, to show the beauty of capacity of the Russian word.

Keywords: literary text, analysis, interpretation, visual sensory impressions, emotions.

ДВУАЗЫЧНАЯ ЛИЧНОСТЬ — СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ КАЗАХСТАНА

Статья посвящена современным проблемам билингвального образования и необходимости учета социокультурного компонента в языковом образовании Казахстана.

Ключевые слова: национальная система образования, межкультурная коммуникация, языковое образование, социокультурный компонент.

Казахстан стремится стать частью международного образовательного сообщества, а это невозможно без сохранения и преумножения лингвистического потенциала казахстанцев, который предполагает «организацию системной работы по сохранению функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве Казахстана»¹. Стратегические цели языковой политики в современных социокультурных условиях Республики Казахстан (РК)², предполагают реализацию комплекса практических мер по внедрению новых технологий и методов в области изучения и применения государственного языка, а также сохранения языкового многообразия.

Языковое сознание казахов и русских в Казахстане заметно совершенствуется, достигается консенсус по языковым вопросам. Языковое сознание представителей русского этноса, проживающих в Казахстане, несколько отличается от сознания русских-россиян, потому что национальное сознание казахстанских русских складывалось в иных социокультурных условиях: другие природно-географические условия, иная этническая среда и межэтнические контакты с представителями разных этносов, в большинстве — с казахским. Поэтому в национальном сознании казахстанских русских происходят сдвиги при усвоении ими некоторых отличительных черт казахского менталитета: перенимание обычаев, следование казахстанской социокультуре, традициям, овладение языком, знание речевого этикета и стандартов коммуникации, хорошее знание языка и сознательное его использование и др. Овладение казахами русским, а русскими — казахским языками в новых социокультурных условиях имеет тенденцию расширения коммуникативной способности и не приводит к языковой подмене, так называемому языковому сдвигу; казахи осознали роль казахского языка как главного фактора объединения всех казахстанцев, а в языковом сознании этнических русских замечается понимание софункционирования своего языка с языком, имеющим теперь государственный статус, обнаруживается тенденция к повсеместному изучению казахского языка³.

Развитие современного общества затрагивает различные сферы деятельности человека, в том числе и образование, образовательное пространство поэтому можно считать частью глобального инновационного пространства. Основной задачей образования является при этом сохранение лучших казахстанских образовательных традиций и обеспечение языкового образования путем внедрения инновационных методов. Формирование коммуникативной толерантности является важным компонентом в социокультурной коммуникации. Особую значимость приобретает развитие коммуникативной компетенции личности в условиях стремительной смены информационных потоков и используемых инновационных технологий в образовании, когда возрастает необходимость развития умений адаптироваться в информационном обществе. Здесь выделяются две противоположные проблемы: не готовность значительной части участников образовательного процесса (учащихся, учителей) использовать инновационные технологии и чрезмерная увлеченность интерактивными средствами в ущерб другим видам и типам коммуникаций, что ведет к акоммуникативности.

В проекте Государственной программы стречневой идеей является необходимость сохранения функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве РК: сохранение степени доступности информации на русском языке наряду с государственным при предоставлении государственных услуг и уровня соблюдения принципов равного использования языков при обращении граждан (в разрезе государственных органов), а также степени доступности использования русского языка в сфере обслуживания.

В своих выступлениях Президент Н. Назарбаев подчеркивает, что должны быть приложены все усилия для дальнейшего развития казахского языка — главного фактора объединения всех казахстанцев и создания благоприятных условий, чтобы представители всех проживающих в стране народностей могли свободно говорить, обучаться на родном языке, развивать его. Коммуникативный статус русского языка определяется его официальным употреблением наравне с казахским в государственных организациях и органах местного самоуправления, его функцией как языка межнационального общения, сохраняющего традиции межнациональной интеграции, и как языка, открывающего широкие возможности приобщения к мировому культурному наследию. В условиях глобализации, биполярности современного мира усиливается роль русского языка, коммуникативный рейтинг которого определен его статусом мирового языка, а также вхождением Казахстана в ЭвРА-ЗЭС. Знание русского языка открывает широкие перспективы в освоении инновационных технологий, в реализации прорывных экономических и социальных проектов, в конвертируемости научных идей и образовательных программ.

Языковая политика нашего государства предусматривает гармонизацию духовной сферы общества на основании толерантного сосуществования этносов и языков. В современных социокультурных условиях в рамках реализации Государственной программы развития языков в Казахстане важным является формирование казахско-русского и русско-казахского билингвизма, а также овладение третьим, часто — английским, языком. Проблема дву- и полиязычия является многоаспектной, в ее решении интегрируются разные подходы: социокультурный, личностно-ориентированный и коммуникативный. Необходимо выявить общие педагогические законы и закономерности, теоретические подходы и принципы, обуславливающие педагогические условия организации дву- и полиязычного образования.

При языковом образовании следует помнить о триаде — взаимосвязи *языка, культуры и личности*, о взаимовлиянии языка и культуры, но потребность современного динамичного мира сделали востребованными подходы в обучении, необходимые для поступательного развития нашего общества и подготовки конкурентоспособных личностей. Социокультурный подход в обучении языкам и формирование социокультурной языковой личности предусматривает обучение и формирование обучающихся в аспекте формирования у них способности к социализации и адаптации в жестких условиях современной конкуренции.

В Евростандартах под социокультурой подразумевается знание традиций речеповедения, однако представление о социокультурных компетенциях несколько шире. Социокультурная компетенция как система коммуникативных умений, соответствующих культурно-языковым нормам и поведенческим стереотипам, принятым в культурно-историческом социуме страны изучаемого языка, необходима для достижения взаимопонимания представителей различных культур и для обеспечения базиса для формирования «вторичной языковой личности». Любая модель Совета Европы не может быть использована без учета структуры непрерывной системы казахстанского национального образования, установленной периодизации. Выдвижение двуязычной личности в качестве стратегического ориентира образовательной политики Казахстана продиктовано как самой сущностью данного феномена, так и изменившимися социокультурными условиями.

Социокультурная концепция взаимосвязанного обучения языкам обеспечит:

- повышенный интерес и положительную мотивацию к обучению двум (и более) языкам, что позволит интенсифицировать формирование лингвистической компетенции двуязычной (трехъязычной) личности;
- повышение активности и творчества обучаемых на языковых дисциплинах, что способствует формированию языковых стандартов коммуникации;
- формирование билингвальной (полилингвальной) личности средствами языковых дисциплин;

- повышение культурно-коммуникативной компетенции обучаемых;
- реализацию принципов социо- и этнокультурного воспитания молодежи с привлечением им чувств патриотизма и толерантности;
- интеллектуальное развитие и расширение общего кругозора обучаемых;
- реализацию на языковых уроках принципов воспитывающего и развивающего обучения, т. к. они имеют важное значение для социализации молодежи.

В учебном процессе преподаватель и обучаемые — партнеры в процессе познания, образования и воспитания личности, что меняет цели и содержание образования, методы и приемы, структуру и содержание современного урока. Современный учитель должен владеть психолого-педагогическими и психолингвистическими основами обучения в соответствии с современной методикой языкового образования. Он должен обеспечить такое обучение, чтобы обучающиеся сами приобретали знания, под руководством учителя они должны умения превращать в компетенции. Поэтому уместно называть современные занятия педагогическими произведениями, где учитель является режиссером и постановщиком, соответствующим образовательным требованиям современности. Билингвальная личность рассматривается нами как модель человека, готового производить речевые поступки, воспринимать и создавать высказывания на двух языках (русском и казахском).

Цель современного лингвистического образования — формирование двуязычной личности, способной к социокультурной коммуникации. Содержание образования по языковым дисциплинам в вузах Казахстана предполагает формирование следующих умений и навыков:

- оперативно реагировать на любую ситуацию общения, обладая языковой компетенцией;
- обладать социокультурной компетенцией, адекватно используя ее в процессе успешной межкультурной коммуникации;
- проявлять коммуникативную компетенцию;
- осуществлять на практике паритетное (гармоничное) двуязычие по профилю избранной профессии.

Двуязычное образование — это система образования, формирующая межкультурную компетенцию, воспитывающая нашу молодежь в духе толерантности, в стремлении понять многообразие поликультурного и полиязычного мирового сообщества.

Реализация социокультурной концепции может органично входить в структуру обычных языковых уроков, не требуя дополнительных часов. Русский, казахский и иностранные языки объединены в новых типовых программах Казахстана в одной образовательной области, что подчеркивает родственность этих учебных дисциплин, поэтому типовые программы и учебники в кардинальной корректировке для реализации взаимосвязанного обучения языкам не нуждаются.

Методика и технология языкового образования в современных социокультурных условиях Республики Казахстан, учитывая достижения современной когнитивистики, социолингвистики, лингвокультуроло-

гии, психолингвистики, лингводидактики, в качестве перспективного подхода выдвигает следующие принципы:

- сознательное усвоение второго (третьего) языка,
- обучение русскому языку во взаимосвязи с казахским,
- соизучение языка и культуры, учет психологии усвоения неродного языка,
- обучение активной речевой деятельности с использованием инновационных методов⁴.

Обучение иностранным языкам на любом этапе немислимо без инновационных методов и приемов с опорой на знание родного языка учащихся (казахского), а также современной методики взаимосвязанного обучения языкам. В основе такого обучения должны быть деятельностный и личностно-ориентированный подходы. При этом современные инновационные методы опираются на принципы антропоцентричности, сознательности и учета языковых универсалий.

Перспективные тенденции развития коммуникативного образования обуславливают объективную необходимость акцентировать особое внимание на изменении статуса обучаемых, осознании ими личной ответственности за результаты обучения, повышении мотивации в изучении языков и культур, усилении культурно-коммуникативного аспекта обучения. В предлагаемой концепции считается правомерным адаптированное использование доступных электронных, мультимедийных обучающих программ и интернета в учебном процессе с учетом специфики класса и уровнем лингвистической подготовки учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственная программа функционирования и развития языков 2011–2020 г.г. — Астана, 2006.

² Там же.

³ См.: Сулейменова Э. Д. Русский язык в образовательном пространстве Казахстана // Вопросы преподавания и статуса русского языка в государствах-членах ЭврАзЭС. СПб.: Изд. дом «Петрополис», 2005; Алтынбекова О. Б. Этнoязыковые процессы в Казахстане. Алматы: Экономика, 2006.

⁴ См.: Исмакова Б. С. Социокультурный подход в обучении русскому языку. — Palmarium. Academic Publishing. — Saarbrücken, Germany, 2014.

Ismakova B. S.

BILINGUAL PERSONALITY AS A STRATEGIC ORIENTING POINT OF KAZAKHSTAN EDUCATIONAL POLICY

The article is devoted to pedagogical aims of school students personality development and sense of tolerance though implementation of socio-cultural approach. It also touches Kazakh-Russian bilingualism under the conditions of contemporary socio-cultural situation.

Keywords: socio-cultural approach, pedagogical, tolerance, bilingualism.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ РУССКОМ ЯЗЫКОМ: БИЛИНГВОВ (АНГЛИЙСКИЙ/РУССКИЙ)

В статье речь идёт о проблемах, которые возникают при обучении студентов-билингвов (русский/английский), приезжающих на академические годовые программы по русскому языку в числе других студентов, для которых русский язык является иностранным. Столкнувшись с этой проблемой, центр русского языка и культуры «Лэнгвич Линк» создал специальную программу для студентов с высоким уровнем владения русским языком и, прежде всего, для студентов-билингвов. Цель данной программы — дать **всем** студентам возможность значительно повысить уровень владения русским языком и достичь уровня, соответствующего стандартам II или III сертификационного уровня, а также углубить знания о русской культуре.

Ключевые слова: Программа, русский язык, студенты-билингвы, уровень владения русским языком.

Столкнувшись с проблемами в обучении студентов-билингвов, которые ежегодно приезжают в центр русского языка и культуры «Лэнгвич Линк» по программе RLUS (Russian Language Undergraduate Studies, UK) в числе других студентов, для которых русский язык является иностранным, мы решили создать и предложить всем университетам Великобритании специальную программу. Эта программа предназначена для студентов с высоким уровнем владения русским языком и, прежде всего, для студентов-билингвов.

Цель данной программы — дать **всем** студентам возможность значительно повысить уровень владения русским языком и достичь уровня, соответствующего стандартам II или III сертификационного уровня, а также углубить знания о русской культуре.

В связи с этим мы предлагаем следующие аспекты: лексико-грамматический корректировочный курс; курс перевода неадаптированных текстов с английского на русский; курс «Ключевые или прецедентные тексты русской речевой культуры». Далее эти курсы будут описаны, чтобы обосновать новизну и показать, как структурирована эта программа в реальном учебном процессе.

Лексико-грамматический корректировочный курс.

При обучении основного контингента студентов из Великобритании продуктивной речи, внимание сосредоточено на использовании правильных грамматических форм и грамматических конструкций. Перед группой «Билингвы» такая задача не ставится, потому что эти студенты говорят без ошибок или почти без ошибок, они владеют устным русским

языком на уровне носителя русского языка. Однако билингвы не имеют представления об особенностях русской письменной речи, что, с одной стороны, мешает им легко узнавать слова или понимать смысл предложений в письменном тексте и, с другой стороны, затрудняет понимание преподавателями тех письменных высказываний, которые продуцируют студенты-билингвы. Поэтому акцент в дисциплине «Грамматика» делается для них не на синтез, а на анализ языковых форм. Студенты изучают правила орфографии и пунктуации русского языка подобно тому, как это делается в русских школах. Учащиеся выполняют орфографические и пунктуационные упражнения, пишут диктанты и изложения, разбирают слова по составу и рисуют структурные схемы простых и сложных предложений, изучают способы словообразования в русском языке (например, образование отглагольных существительных или форм диминутивов у существительных, прилагательных и наречий). На уроках грамматики активно используются также материалы Единого Государственного Экзамена по русскому языку, и студенты-билингвы могут объективно оценить свой уровень в сравнении с требованиями, предъявляемыми к выпускникам российских школ.

Этот курс включает в себя следующие аспекты.

- *Орфография и пунктуация.* Эта часть курса предназначена для тех, кто хочет избавиться от ошибок в письменной речи. Преподаватели помогают студентам сформировать «грамматическую зоркость» и добиться грамотности на письме. Студенты-билингвы знакомятся с основными правилами русской орфографии и пунктуации, которые помогут им в дальнейшем не допускать ошибок в письменных работах. У студентов вырабатываются автоматизмы правильного написания «трудных» слов и расстановки знаков препинания.
- *Синтаксис сложного предложения. Знаки препинания в сложных предложениях.* Сложносочиненные предложения. Сложноподчиненные предложения. Бессоюзные сложные предложения.
- *Элементы стилистики. Функциональные стили.* Студенты-билингвы знакомятся с основными грамматическими явлениями, характерными для функциональных стилей русского языка (разговорный, официально-деловой, газетно-публицистический, научно — публицистический стили). Эта часть курса позволяет последовательно изучить особенности каждого стиля речи и сопровождается текстовым материалом для анализа и заданиями творческого характера, направленными на усвоение языковых средств, оформляющих соответствующие функциональные стили. Для комплексной работы даются тексты, обладающие характерными особенностями данного стиля. Задания к этим текстам включают упражнения по лексике, грамматике, вопросы и темы для беседы, письменные задания.

Во втором семестре, опираясь на полученные знания о функционально-стилевом расслоении современного русского литературного языка, студенты смогут систематизировать практические навыки, анализируя тексты со стилистической точки зрения, взятые из современных средств массовой коммуникации различных направлений (газет, журналов, радио и телевидения, рекламы), публичных выступлений политических деятелей. Тексты для анализа, включённые в программу, представляют

собой как отдельные предложения, так и связные неадаптированные тексты, содержащие стилистические недочёты и ошибки. В рамках данного курса рассматриваются следующие темы: *Выбор слова. Лексическая сочетаемость. Лексическая контаминация. Варваризмы. Многозначность слова. Архаизмы. Неологизмы. Тавтология. Перифраз.*

Курс Перевода (с английского на русский).

Большинство британских студентов, обучающихся по академической программе RLUS в течение года, занимаются переводом с английского адаптированных учебных текстов, отобранных в соответствии с их уровнем владения языком. Курс направлен на расширение словарного запаса одновременно с повторением пройденной грамматики.

Группа «Билингвы» занимается переводом неадаптированных текстов. На уроках используются публицистические и художественные тексты на английском языке. При переводе мы добиваемся не только грамматической правильности, но и стилистической адекватности перевода (на чём мы не акцентируем внимание при работе с другими студентами). Объектами контроля являются орфография и пунктуация перевода. Особое внимание уделяется лексической и синтаксической синонимии (у студентов с более низким уровнем владения языком обычно не требуется умение выразить один и тот же смысл разными лексическими и грамматическими средствами). При переводе фрагментов художественных текстов для студентов-билингвов проводится сравнительный анализ переводов, выполняемых студентами, с имеющимися русскими профессиональными переводами этих текстов.

Существует ещё одна особенность работы по переводу в группах студентов-билингвов. Несмотря на очень высокий уровень владения английским языком, студенты часто испытывают трудности во время перевода текстов с английского языка на русский. Нам представляется целесообразным иногда использовать для перевода русские аутентичные тексты, что позволяет расширить словарный запас студентов с помощью работы с синонимами, антонимами, различными частями речи (обращая внимание на особенности их функционирования в речи).

Тексты для этого курса подбираются не только с точки зрения «полезности» для отработки грамматики, синтаксиса, стиля, но и с точки зрения интересов студентов (политика, экономика, история и т. д.). Источники текстов: новостные сайты на английском языке и тексты из периодики на английском языке.

Ключевые или прецедентные тексты русской речевой культуры — «Это знают все русские».

Прецедентные или ключевые тексты — это тексты, на которые ссылаются многие русские, поскольку считают их важными для своей культуры. Это именно то, что знают все русские с детства и из школьной программы. Предполагается многократное обращение к ключевым текстам

в процессе коммуникации через связанные с этим текстом высказывания или символы, которые являются прецедентными феноменами. Например, каждому русскому человеку понятны такие фразы, как «*Плюшкины всех стран, объединяйтесь!*», или «*Обломовы или Штольцы нужны сегодня обществу?*», но, увы! — эти фразы не поймут даже билингвы.

В дополнение студенты знакомятся с языковыми клише (фразеологизмами), важными для русской языковой картины мира. Цель уроков по фразеологии — познакомить студентов с наиболее употребительными оборотами в русском языке и научить их правильно пользоваться ими в процессе коммуникации (*ни свет ни заря, в двух словах, яблоку негде упасть, куры не клюют, пальчики оближешь, как по маслу* и др.).

В рамках этого курса студенты читают неадаптированные тексты русской классической литературы, смотрят фильмы и мультфильмы без субтитров. В классе проходят дискуссии, обсуждения *текстов* с элементами художественного анализа. Студенты должны писать эссе и делать устные презентации по выбранным темам.

Успешное освоение представленной программы позволит студентам-билингвам и всем студентам с высоким уровнем владения русским языком значительно повысить уровень знания русского языка и сдать государственный экзамен по русскому языку на II или III сертификационный уровень.

Kallo E. M.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF SPECIAL PROGRAMS FOR STUDENTS WITH HIGH PROFICIENCY IN RUSSIAN LANGUAGE: BILINGUALS (ENGLISH / RUSSIAN)

The article deals with the problems arising in teaching bilingual students (Russian / English), coming for an annual academic program in Russian language with other students learning Russian as a foreign language. Faced with this problem, the Centre for Russian Language and Culture Studies “Language Link” has announced a special program for students with a high level of proficiency in Russian and primarily for bilingual students. The goal of this program is to give the students an opportunity to significantly improve their level of Russian language, be able to pass TORFL B2 or C1 level, and to extend their knowledge of Russian culture.

Keywords: Program, English language, students-bilinguals, the high level of proficiency in Russian language.

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ РЕЧИ И ДЕЛОВОЙ РИТОРИКЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В РАМКАХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье обобщается опыт преподавания русского языка и деловой риторики в рамках программ повышения квалификации государственных служащих.

Ключевые слова: культура речи, деловая риторика, программы повышения квалификации государственных служащих.

И. А. Ильин прямо связывал с формированием новой национальной элиты успех возрождения России. Он считал, что судьба любого государства зависит от качества ведущего слоя, элиты, которая и определяет судьбу государства, его успехи и неудачи.

Управленческое воздействие есть во многом воздействие речевое. Это уже осознается всей вертикалью власти, которая начинает активно привлекать специалистов культуре речи и деловой риторике к проведению занятий для федеральных и муниципальных государственных служащих.

В условиях перманентной модернизации образования идет поиск парадигмы обучения, соответствующей новым условиям в изменяющемся мире. Ученые различных школ и направлений приходят к мысли о необходимости создания научно-гуманистической системы обучения, обязательным компонентом включающей в себя речевую культуру, владение основами успешной коммуникации¹.

В настоящее время перед структурами повышения квалификации стоят новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетенции государственного служащего, предполагающей владение навыками эффективного общения в определенном профессиональном коллективе, умение создавать собственный и интерпретировать чужой текст. А для этого необходимо знать основы общей риторики, нормы речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность управленческих решений.

В содержание подготовки и переподготовки государственного служащего должен быть введен компонент, связанный с формированием коммуникативной компетенции и выстроенный концептуально. Основой такой концепции может стать риторический подход, нацеленный на овладение эффективной, успешной, результативной речью.

Культура общения немислима без коммуникативных составляющих — умения устанавливать психологический контакт, умения пере-

хватывать инициативу, умения понимать партнеров по общению, умения управлять общением, вносить в него коррективы и т. д.

Риторика в аристотелевском понимании прежде всего наука об изобретении мысли, о гармоничном воплощении ее в слове с целью эффективного речевого воздействия. В современном российском обществе планка речевой культуры опустилась до критически низкой отметки. Если полтора-два десятилетия назад мы могли рекомендовать нашим слушателям смотреть «Останкино» и учиться «хорошей речи», то где сейчас можно услышать образцы «элитарного типа речевой культуры» (терминология О. Б. Сиротининой²). СМИ, к сожалению, очень часто дают нам примеры антикультуры, примеры безграмотной речи. И иммунитет от этого может и должен вырабатываться в том числе в рамках программ повышения квалификации «Русский язык как государственный язык Российской Федерации», «Культура устной и письменной речи на государственной гражданской службе», «Культура парламентской речи и деловой риторики» и др.

К. Г. Паустовский писал: «Любовь к Родине немислима без любви к родному языку. Гражданская ценность человека измеряется его отношением к родному языку». Франсуа Миттеран будучи президентом Франции за ошибку, допущенную в публичной речи, извинялся по национальному телевидению — вот уровень отношения к родному языку. Аналитики убеждены, что рост экономического и социального благосостояния начинается с реформ в образовании и устройстве речевых коммуникаций. Древняя Эллада, характеризовавшаяся небывалым культом слова, — одно из весомых доказательств.

Таким образом, при формировании коммуникативной компетенции государственного служащего необходимо включать в учебные планы блоки речеведческих дисциплин (риторику, культуру речи и т. п.), дающих совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств, необходимых для адекватного восприятия и отражения действительности в различных коммуникативных ситуациях.

Основной целью курса «Культура русской речи и деловая риторика» является приобретение систематических знаний в области деловой риторики: лингвопрагматических оснований теории речевого воздействия, законов теории аргументации; овладение основами речевого мастерства в профессионально значимых риторических ситуациях; овладение навыками эффективного речевого поведения в актуальных ситуациях профессионального общения. По окончании изучения курса должны быть сформированы следующие компетенции: общекультурные (умение анализировать публичные речи различных типов и выступать с собственными речами); профессиональные (умение выбирать жанр и стиль выступления, владеть процедурой нахождения тезиса и построения системы аргументации, выстраивать речь в соответствии с законами

композиции, отвечать на вопросы, распознавая уловки и манипуляции, выступать в дебатах и др.).

Спецкурс «Культура русской речи и деловая риторика», неоднократно читавшийся федеральным государственным служащим в формате повышения квалификации, содержательно состоит из следующих модулей:

Эффективное публичное выступление: от замысла до исполнения

Риторика как наука о законах построения и анализа целесообразной речи с целью эффективного речевого воздействия. Предмет современной риторики. Общая и частная риторика. Деловая риторика. Риторический канон. Риторика в современном мире. Необходимость уместной организующей речи в деятельности управленца. Понятие риторического идеала. Особенности русского риторического идеала. Владение языком как проблема профессиональной компетентности. Личностная парадигма оратора.

Риторический канон: изобретение речи. Тезис. Аргументация

Замысел речи. Предмет и тема речи. Тезис и проблема. Цель речи. Анализ аудитории. Стратегии убеждения. Развертывание темы и тезиса речи. Топика. Общие места и их виды. Аргументация как убеждающая система. Типология аргументов. Структура аргументации: тезис, аргумент, демонстрация. Естественные доказательства. Логические аргументы (логос). Силлогические (дедуктивные) и индуктивные аргументы. Аргументы к этосу. Аргументы к пафосу. Классическая риторическая топка как система источников рациональных аргументов. Ошибки и уловки аргументации.

Композиция публичной речи

Понятие о композиции. Единица композиции. Композиция по Марку Фабию Квинтилиану. Основная часть. Способы расположения микротем в основной части. Восходящий и нисходящий порядок построения. Зависимость порядка микротем от характера аудитории. Начало и конец речи. Типы вступлений. Роль топосов во вступлении. Понятие о заключении. Специфика построения заключения. Анализ примеров удачного вступления и заключения. Средства управления вниманием. Необходимость работы со специальными приемами усиления внимания. Типы средств усиления.

Словесное выражение. Коммуникативные качества деловой речи

Качества, совокупность которых оказывает наилучшее воздействие на адресата: 1) правильность речи; 2) точность; 3) логичность; 4) чистота; 5) выразительность; 6) богатство (разнообразие); 7) уместность. Правильность речи (соблюдение действующих норм русского литературного языка (норм орфоэпических, грамматических, лексических, стилистических)) как риторическая категория. Языковая норма как отражение закономерных процессов и явлений, происходящих в языке и поддерживаемых речевой практикой. Соблюдение нормы как необходимое усло-

вие сохранения целостности и общепонятности литературного языка. Точная речь как ясная и полная передача замысла автора. Логичность как соблюдение в процессе рассуждения сформулированных логикой правил: закона тождества, закона непротиворечия, закона исключенного третьего, закона достаточного основания. Чистота речи. Богатство речи — максимальное использование различных языковых средств. Выразительная речь, своим построением и отбором языковых средств, привлекающая и поддерживающая внимание и интерес слушателя или читателя. Средства речевой выразительности: различные тропы и фигуры. Уместная (или коммуникативно целесообразная) речь как речь, отвечающая целям, месту и условиям общения.

Функциональная стилистика современного русского языка

Логико-понятийное и стилистическое значение слова. Система функциональных стилей современного русского языка. Официально-деловой стиль и его особенности. Специфика научной речи. Публицистический стиль и его функции. Язык СМИ.

Техника публичной речи

Параметры произношения и требования к нему: *Голос*. Благозвучность. Широкий диапазон по высоте, громкости и тембру. Гибкость, подвижность. Полетность. Выносливость. Адаптивность. Помехоустойчивость. Сuggestивность. *Паузация* (выразительность и значительность, проистекающие от точного деления речи на куски, логически оправданных пауз). *Артикуляция* как работа над звуками речи (ясность и четкость звукопроизношения); *Логическое ударение* (точность выражения мысли и энергия эмоционального воздействия). *Интонация* как выразительная красота и мелодика русской речи. *Ритм и темп*: гармония мысли и слова, донесение мысли до слушателя. Борьба с «пулеметностью» речи. *Тембр* речи и благоприятство звучания. Природный голос и проявление духовно-эмоционального развития личности в тембре. Взаимодействие оратора с аудиторией. Поведение оратора во время выступления. Современные классификации ораторов.

Жанры публичной речи

Типология риторических жанров. Особенности жанров информационной речи. Речь-представление. Речь-консультация. Мнение. Особенности жанров эпидейктической речи. Вступительное слово. Речь на презентации. Поздравительная речь. Ответное слово. Убеждающая речь. Речь в прениях. Речь-возражение. Опровержение. Речь-критика. Особенности жанров призывающей речи. Предложение. Рекламная речь. Обращение.

Дебаты. Спор. Виды спора. Дебаты как эффективная технология развития навыков убеждения и эффективной аргументации. Способы убеждения оппонентов.

В рамках изучения дисциплины слушатели осваивают последовательность инновационной деятельности не только в теоретическом курсе, но и в процессе проведения тренингов и деловых игр, позволяющих оценить практические навыки управленцев. Именно технология деловой игры трансформирует слушателя из объекта обучения в субъект образовательного процесса, открывает возможность для слушателей-управленцев быть полноправными соавторами курса. Этот метод показывает свою эффективность, поскольку при проведении деловой игры выполнение каждого этапа разработки управленческого решения по выбранной проблеме раскрывает потенциал управленца по соответствующему компоненту управленческой технологии инновационной деятельности. Здесь выявлялись все типичные ошибки, имеющие место в практической деятельности органов власти различных уровней, степень их профессиональной, психологической и коммуникативной готовности к осуществлению социальных трансформаций, приверженность устоявшимся стереотипам и т. п.

Методика проведения деловой игры построена таким образом, что преподаватель одновременно является включенным наблюдателем, имеющим возможность в непосредственном контакте анализировать уровень речевых навыков слушателей-управленцев. Роль преподавателя при такой технологии сводится к четкой и умелой организации обсуждения, активизации слушателей к вопросам и дискуссии. При этом преподаватель задает в нужный момент необходимые вопросы, выступает как один из экспертов. Важно отметить, что в случае необходимости преподаватель должен либо по ходу обсуждения, либо в своем итоговом резюме отметить тонкие стороны обсуждаемого вопроса, поправить все неточности и ошибки дебатеров.

Опыт преподавания по такой технологии убеждает, что подход позволяет специалистам получить не только глубокие теоретические знания, но и устойчивые навыки по практическому применению этих знаний в профессиональной деятельности. Знания, добытые «собственным трудом» в процессе деятельностного обучения, становятся истинной собственностью подготовленного таким образом специалиста, его вторым «я» и дают ему возможность эффективно включиться в практику профессиональной деятельности. При этом спектр проблем, выбираемых для разработки управленческих решений, должен быть достаточно широк и охватывать самые разнообразные сферы деятельности органов власти.

Опыт работы и в вузах, и в тренинговых центрах показывает, что обучение с помощью традиционных технологий зачастую не развивает базовых компетентностей, включающих практические умения, навыки и готовность их реализовывать. Именно здесь на помощь приходят инновационные интерактивные технологии обучения: деловые игры, тренинги, кейсы, креативные техники и многие другие приемы, потому что

именно они развивают ключевые компетентности государственного служащего, формируют необходимые для профессии умения и навыки.

Тем более парадоксально, что сегодня самое большое распространение инновационные образовательные технологии получили не в вузах, а в системе корпоративных университетов, тренинговых курсов, ассесмент-центров и т. п. В то же время необходимо отметить, что учебные центры испытывают трудности, связанные с обеспечением кадрами тренеров и коучей, владеющих игро-технической компетентностью, поскольку в России таких специалистов системно не готовит никто, а импорт зарубежной практики не всегда удачен из-за несоответствия ментальности россиян.

Таким образом, время диктует заказ на речевую подготовку специалистов, находящихся в сфере повышенной речевой ответственности. При этом необходимо активно внедрять инновационные педагогические технологии в практику преподавания коммуникативных дисциплин в рамках программ повышения квалификации государственных служащих.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Волков А. А. Теория риторической аргументации. М.: Изд-во Московского университета, 2009; Камышева С. Ю. Культура речи в государственной сфере и бизнесе. М.: Экономика, 2011; Стернин И. А. Практическая риторика. М.: Академия, 2003.

² Хорошая речь / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2001.

Камышева С. Ю.

TEACHING THE CULTURE OF RUSSIAN SPEECH AND BUSINESS RHETORIC TO CIVIL SERVANTS: POSTGRADUATE TRAINING

The paper is devoted to the problems of teaching the culture of the Russian speech and business rhetoric to civil servants in the course of postgraduate training.

Keywords: culture of Russian speech, business rhetoric, postgraduated training.

ПОЧЕМУ ВЫ ИЗУЧАЕТЕ РУССКИЙ ЯЗЫК?

В докладе анализируются ответы японских студентов на вопрос: «Почему вы изучаете русский язык?», который задавался посредством масштабного анкетирования, проведенного в 2012 году. В результате анализа выявлены основные причины изучения русского языка японскими студентами не в профессиональных целях. Наблюдается также взаимосвязь типов мотиваций и учебных профилей студентов, что отражается и в разной степени мотивированности при изучении русского языка в японских вузах.

Ключевые слова: РКИ, японские студенты, мотивация, учебные профили.

В июне 2012 года в Японии проводилось первое масштабное анкетирование студентов вузов по мотивации обучающихся иностранным языкам¹. В Опросе приняли участие 202 вуза, всего 17063 студента, которые изучают один из шести иностранных языков (немецкий, французский, испанский, русский, китайский и корейский) на начальном уровне не в рамках своей специальности. Среди респондентов изучают русский язык 1036 студентов, чьи ответы будут предметом нашего исследования. Они распределяются по специальностям: 309 студентов естественнонаучного профиля (27,7% от общего числа), 291 студент профиля гуманитарных наук (26,1%), 284 студента профиля общественных наук (25,5%), 53 студента педагогического профиля (4,8%), 52 студента профиля иностранных языков, 36 студентов медицинского профиля (3,2%) и 11 студентов профиля искусств (1,0%). Часть вопросов анкеты сформулирована в соответствии с теорией самодетерминации (Self-determination theory)² и с теорией мотивации достижения как ожидаемой ценности (Expectancy-value theory)³ и требует выборочных ответов по пятибалльной шкале. Наш доклад посвящен обзору результатов анализа свободных ответов опрошенных на вопрос: «Почему вы изучаете русский язык? Перечислите три причины его изучения в порядке значимости».

Мы использовали комбинацию качественного и количественного методов анализа, и исследование проходило по следующим этапам: 1) пользуясь программой для качественного анализа данных MAX QDA⁴, написать по частоте вхождения в ответы ключевые слова и сгруппировать их по 12 категориям причин изучения русского языка (подробно ниже); 2) проанализировать связь между причинами и профилями студентов, составляя кросс-табуляцию с помощью SPSS, и 3) обращаясь к реальным текстам ответов, выявить качественные характеристики, наблюдаемые в каждой категории.

В ответах студентов-респондентов представлены самые разнообразные причины изучения русского языка, которые можно было бы классифицировать с учетом частотности и объединения однородных ответов

по следующим категориям: 1) *обобщенный интерес* без указания предмета интереса, 2) *интерес к культуре*, 3) *интерес к русскому языку*, 4) *интерес к стране*, 5) *усвоение конкретных языковых навыков*, 6) *самооценка*, 7) *условия обучения*, 8) *личный опыт и/или влияние окружающих*, 9) *свои будущие перспективы*, 10) *требования к выполнению учебной программы*, 11) *амотивация*, 12) *другие причины*. При этом категории с 1-й по 4-ую можно объединить под названием *интерес*.

Как видно из Табл. 1, показывающей частоту всех причин без учета их весомости, первым мотивом изучения русского языка у японских студентов служит *интерес*, который составляет почти половину (49,2%) всех причин. Затем следуют *усвоение конкретных языковых навыков* (13,2%) и *требования к выполнению учебной программы* (12,4%). При этом *интерес* занимает первое место во всех специальностях, тогда как две остальные категории меняются вторым и третьим местами в зависимости от специальностей: второе место занимает *усвоение конкретных языковых навыков* — высшая по шкале мотивации причина — в профилях искусств, иностранных языков, педагогики, общественных наук, гуманитарных наук, а в медицинском и естественнонаучном профилях, наоборот, категория *требования к выполнению учебной программы* — нижняя по шкале мотивации причина — отмечается больше. Из этого, на первый взгляд, следовало бы, что студенты профилей первого типа более мотивированы, чем студенты второго типа профилей.

Однако, как показывает Табл. 2, при анализе только первой по значимости причины общая картина выглядит по-другому. Наибольший процент (47,2%) показывает *интерес*, что не отличается от результатов суммарного подсчета всех причин. Затем в порядке убывания процентных ставок располагаются *требования к выполнению учебной программы* (17,5%) и *усвоение конкретных языковых навыков* (11,5%). В данном случае *усвоение конкретных языковых навыков* удерживает второе место лишь в профилях искусств (27,3%) и педагогики (15,4%), а для студентов остальных профилей *требования к выполнению учебной программы* являются более важной причиной. Таким образом, представляется, что тремя основными мотивами изучения русского языка у японских студентов можно считать в порядке доминантности *интерес*, *требования к выполнению учебной программы* и *усвоение конкретных языковых навыков*.

При анализе данных по каждой категориям отдельно (Табл. 1), на наш взгляд, тем не менее, целесообразно было бы выделить две большие группы по степени мотивации: группа учебных профилей, которая показывает довольно высокий процент категорий, относящихся к внутренней мотивации, и группа профилей, характеризующаясь меньшей степенью мотивированности, иными словами, высокой степенью категорий внешней мотивации в соответствии с теорией самодетерминации. К пер-

Таблица 1. Профили студентов. Категории причин изучения русского языка (все причины).

Профили студентов	Категории причин изучения русского языка (без учета их значимости)									Всего
	Интерес	Усвоение конкретных языковых навыков	Самооценка	Условия обучения	Личный опыт / влияние окружающих	Свои будущие перспективы	Требования к выполнению учебной программы	Мотивация	Другие причины	
Гум. н.	409 (53,5%)	100 (13,1%)	22 (2,9%)	46 (6,0%)	45 (5,9%)	48 (6,3%)	56 (7,3%)	25 (3,3%)	14 (1,8%)	765 (100%)
Ин. яз.	77 (54,2%)	27 (19,0%)	3 (2,1%)	5 (3,5%)	11 (7,7%)	8 (5,6%)	10 (7,0%)	1 (0,7%)	0 (0%)	142 (100%)
Общ. н.	344 (45,6%)	105 (13,9%)	24 (3,2%)	45 (6,0%)	34 (4,5%)	50 (6,6%)	103 (13,6%)	47 (6,2%)	3 (0,4%)	755 (100%)
Пед.	88 (59,5%)	24 (16,2%)	3 (2%)	9 (6,1%)	8 (5,4%)	5 (3,4%)	4 (2,7%)	7 (4,7%)	0 (0%)	148 (100%)
Ест. н.	377 (46,6%)	92 (11,4%)	21 (2,6%)	39 (4,8%)	37 (4,6%)	43 (5,3%)	141 (17,4%)	56 (6,9%)	3 (0,4%)	809 (100%)
Иск.	15 (48,4%)	9 (29,0%)	2 (6,5%)	2 (6,5%)	0 (0%)	2 (6,5%)	0 (0%)	1 (3,2%)	0 (0%)	31 (100%)
Мед.	36 (41,9%)	5 (5,8%)	2 (2,3%)	4 (4,7%)	7 (8,1%)	3 (3,5%)	26 (30,2%)	3 (3,5%)	0 (0%)	86 (100%)
ВСЕГО	1346 (49,2%)	362 (13,2%)	77 (2,8%)	150 (5,5%)	142 (5,2%)	159 (5,8%)	340 (12,4%)	140 (5,1%)	20 (0,7%)	2736 (100%)

Таблица 2. Профили студентов. Категории причин изучения русского языка (1-я причина).

Профили студентов	Категории причин изучения русского языка (первая причина)									Всего
	Интерес	Усвоение конкретных языковых навыков	Самооценка	Условия обучения	Личный опыт / влияние окружающих	Свои будущие перспективы	Требования к выполнению учебной программы	Мотивация	Другие причины	
Гум. н.	158 (56,2%)	28 (10,0%)	5 (1,8%)	12 (4,3%)	16 (5,7%)	25 (8,9%)	29 (10,3%)	6 (2,1%)	2 (0,7%)	281 (100%)
Ин. яз.	31 (60,8%)	4 (7,8%)	2 (3,9%)	1 (2,0%)	5 (9,8%)	4 (7,8%)	4 (7,8%)	0 (0%)	0 (0%)	51 (100%)
Общ. н.	117 (41,9%)	36 (12,9%)	5 (1,8%)	15 (5,4%)	20 (7,2%)	12 (4,3%)	53 (19,0%)	20 (7,2%)	1 (0,4%)	279 (100%)
Пед.	27 (51,9%)	8 (15,4%)	3 (5,8%)	3 (5,8%)	4 (7,7%)	2 (3,8%)	2 (3,8%)	3 (5,8%)	0 (0%)	52 (100%)
Ест. н.	129 (42,2%)	36 (11,8%)	3 (1,0%)	10 (3,3%)	15 (4,9%)	17 (5,6%)	77 (25,2%)	19 (6,2%)	0 (0%)	306 (100%)
Иск.	4 (36,4%)	3 (27,3%)	0 (0%)	1 (9,1%)	0 (0%)	2 (18,2%)	0 (0%)	1 (9,1%)	0 (0%)	11 (100%)
Мед.	14 (38,9%)	2 (5,6%)	1 (2,8%)	1 (2,8%)	2 (5,6%)	1 (2,8%)	13 (36,1%)	2 (5,6%)	0 (0%)	36 (100%)
ВСЕГО	480 (47,2%)	117 (11,5%)	19 (1,9%)	43 (4,2%)	62 (6,1%)	63 (6,2%)	178 (17,5%)	51 (5,0%)	3 (0,3%)	1016 (100%)

Таблица 3. Профили студентов. Предмет интереса.

Профили студентов	Общечеловеческий	Культура	Русский язык	Страна	Всего
Гум. н.	65 (15,9%)	86 (21,0%)	182 (44,5%)	76 (18,6%)	409 (100%)
Ин. яз.	12 (15,6%)	13 (16,9%)	37 (48,1%)	15 (19,5%)	77 (100%)
Общ. н.	51 (14,8%)	51 (14,8%)	137 (39,8%)	105 (30,5%)	344 (100%)
Пед.	14 (15,9%)	17 (19,3%)	36 (40,9%)	21 (23,9%)	88 (100%)
Ест. н.	105 (27,9%)	38 (10,1%)	167 (44,3%)	67 (17,8%)	377 (100%)
Иск.	1 (6,7%)	5 (33,3%)	6 (40,0%)	3 (20,0%)	15 (100%)
Мед.	13 (36,1%)	2 (5,6%)	14 (38,9%)	7 (19,4%)	36 (100%)
ВСЕГО	261 (19,4%)	212 (15,8%)	579 (43,0%)	294 (21,8%)	1346 (100%)

вой группе принадлежат такие специальности, как педагогика, иностранные языки и искусства, а к второй — медицина и естественные науки. Наблюдается тенденция, что эти профили по группам располагаются близко друг к другу и ведут себя похожим образом. Приведем примеры. В рамках категории *усвоение конкретных языковых навыков* процент падает в следующей последовательности: искусства → иностранные языки → педагогика → общественные науки → гуманитарные науки → естественные науки → медицина. В пределах категорий, связанных с меньшей степенью мотивированности, мы видим расположение профилей примерно в обратном порядке. В категории *требования к выполнению учебной программы* — медицина → естественные науки → общественные науки → гуманитарные науки → иностранные языки → педагогика → искусства.

В связи с этим наблюдается тесная связь между типами мотивации и профессиональными профилями студентов. При подробном рассмотрении предметов интереса (Табл. 3) независимо от специальности *интерес к русскому языку* показывает наибольший процент от всех подкатегорий *интереса*. Затем следует *интерес к культуре* в профилях гуманитарных наук и искусств, *интерес к стране* в профилях общественных наук, педагогике и иностранных языков, *обобщенный интерес* в медицинском и естественнонаучном профилях. В данном факте нетрудно увидеть связь между предметами интереса и специальностями студентов. Отметим, что медицинский и естественнонаучный профили и здесь группируются вместе. Представляется, что обобщенность ответов студентов этих двух профилей на фоне отсутствия определенного предмета интереса могла бы служить показателем меньшей степени мотивированности. При этом общественнонаучный профиль, позиция которого в зависимости от категорий сближается как с более мотивированной группой профилей, так и с менее мотивированной, составляет наибольший процент по категории *свои будущие перспективы*, куда, по нашему мнению, по сравнению с другими профилями ориентированы студенты данной специальности.

В заключение коротко резюмируем вышесказанное. Во-первых, доминирующими мотивами изучения русского языка в японских вузах являются *интерес, требования к выполнению учебной программы и усвоение конкретных языковых навыков*. Среди них *интерес* вообще, а также *интерес к русскому языку* значительно опережают все остальные категории причин или подкатегории интереса во всех профилях. Во-вторых, при отнесении наших категорий к типам мотивации, выделенным на основе теории самодетерминации, наблюдается тенденция к распределению профилей студентов по двум группам: более мотивированная группа профилей — педагогика, иностранные языки и искусства, и менее мотивированная — медицина и естественные науки. В то же время, в-третьих, представляется тесная связь между мотивами

и профессиональными профилями студентов. Под последними двумя подразумевалась бы возможность того, что на меньшую степень мотивации студентов определенных профилей влияет разобщенность, или значительное расстояние между содержанием обучения русскому языку и их профессиональной направленностью. Преодоление этого расстояния, на наш взгляд, позволило бы повысить мотивацию тех студентов, которые начали изучать русский язык с интересом (хотя бы пока и обобщенным), а также развивать их потенциал в изучении русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Опрос проводился в рамках всестороннего исследования установления новых стандартов, употребляемых при обучении иностранным языкам (гос.грант: Grant-in-Aid for Scientific Research (A) № 23242030). URL: <http://www.education-langue.com/> (на японском языке).

² *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985, 371 p.; *Deci E. L., Ryan, R. M.* (Eds.) Handbook of self-determination research. 2002. Rochester, New York: University of Rochester Press. 470 p.

³ *Wigfield A., Eccles J. S.* The development of achievement task values: A theoretical analysis // Developmental review. 1992. 12 (3). P. 265–310; *Wigfield A., Eccles J. S.* Expectancy-value theory of achievement motivation // Contemporary educational psychology. 2000. 25 (1). P. 68–81.

⁴ Сайт MAX QDA. URL: <http://www.maxqda.com/lang/ru> (дата обращения: 09.12.2014).

Kaneko Y.

WHY ARE YOU STUDYING RUSSIAN?

The purpose of this article is to find out and analyze the reasons why Japanese university students learn Russian, the question of which was included as part of the recent nationwide questionnaire survey on language learner motivation (2012). The sample data (N=1,036), showing the wide variety of motives to learn Russian, reveals a close relevance of the kinds of reasons, corresponding either to intrinsic or to extrinsic motivation, to learners' major fields.

Keywords: motives, motivation, learners' major fields.

Капитонова Тамара Ивановна

*Санкт-Петербургский
политехнический университет, Россия*

tikapitonova@mail.ru

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА)

Роль кафедры русского языка предвузовской подготовки в обучении русскому языку как иностранному за 50 лет. Новые тенденции в обучении русскому языку как иностранному на кафедре в XXI веке. Разработка и издание новых учебных пособий и современных компьютерных технологий, дистанционного курса для китайских учащихся, а также новых компаративных грамматик: русско-английской и русско-испанской. Разработка и издание лингводидактических тестов, первого, второго и третьего уровня обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, новое, методы, технологии, обучение, русский язык, иностранцы, XXI век.

В сентябре 2015 года исполняется 50 лет кафедре русского языка как иностранного.

За 50 лет кафедра стала крупным научно-методическим центром, более 20 лет (70–90-е годы) она являлась головной для кафедр русского языка подготовительных факультетов нефилологических вузов России, выполняя большую организационную и методическую работу. За эти годы накоплен богатый опыт в области уникальной методики обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки, который нашёл отражение в большом количестве монографий, учебных пособий, в докладах на межвузовских и международных конференциях, конгрессах МАПРЯЛ и РОПРЯЛ. Кафедрой подготовлено по русскому языку большое количество иностранных студентов из разных стран мира.

Кафедра русского языка была создана в ЛПИ им. М. И. Калинина в рамках подготовительного факультета для иностранных граждан в 1965 году. В те годы в Ленинграде это была единственная кафедра, на которой иностранные студенты, впервые приехавшие в нашу страну, начинали изучать русский язык, что называется «с нуля». Перед кафедрой стояла важная задача — за 10 месяцев подготовить иностранных студентов к обучению на первом курсе вузов и техникумов на русском языке.

В 1996 году наш подготовительный факультет был преобразован в «Институт международных образовательных программ» (ИМОП). Вместо факультета была сформирована «предвузовская подготовка», в состав которой входит кафедра русского языка как иностранного.

Предвузовская подготовка является начальной ступенью профессионального образования для иностранных учащихся, т. к. подготовка осуществлялась в рамках определённых профилей обучения: технического, экономического, медико-биологического, гуманитарного.

Курс русского языка на предвузовской подготовке имеет определённую специфику: собственные цели, содержание, методы обучения. Существуют учебники, образовательные стандарты и программы, разработанные специально для этой формы обучения, направленной на подготовку иностранных учащихся за 10 месяцев к совместной учебе с российскими студентами на первом курсе вуза. По окончании предвузовской подготовки иностранный студент должен владеть русским языком в объёме, необходимом для общения в учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферах; владеть системой предметных знаний для продолжения образования в российском вузе, быть психологически готовым к жизни и учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды.

Обучение русскому языку на этапе предвузовской подготовки является компонентом вузовского курса русского языка как иностранного, начальным этапом, на котором у учащихся закладываются основы владения русским языком. В силу своей специфики оно может рассматриваться и как самостоятельная система, исторически сложившаяся с начала 50-х годов XX века и даже потребовавшая создания специальной формы подготовки — подготовительного факультета. Осознание всей этой специфики уже в 80-е годы привело к формированию особого направления методики — теории обучения русскому языку на подготовительном факультете.

В пределах короткой статьи мы не можем описать достижения кафедры за все годы, остановимся лишь на периоде после 2000 года, когда потребовалось вносить существенные изменения в учебный процесс. Мы сделаем акцент на новых работах, появившихся в это время.

В соответствии с научной темой «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному» (научн. рук. проф. Т. И. Капитонова) создаются учебники и учебные пособия по русскому языку нового поколения, отражающие достижения методики преподавания РКИ и возможности применения современных технологий обучения.

Начиная с 2001 года развиваются новые технологии обучения, в том числе дистанционные проекты, например, «Элементарный дистанционный курс обучения русскому языку китайских студентов»¹. Дальнейшее развитие получила концепция компьютерно-поддерживаемого обучения. Для обеспечения компьютерных классов внедряются новые мультимедийные учебные программы: «Золотой русский», «Продолжаем изучать русский язык», «Владимир» и другие.

В 2003 году, впервые, вышел комплекс учебных пособий «Живём и учимся в России», который включает в себя: учебник, рабочую тетрадь и аудиокассету для первого уровня обучения русскому языку (Т. И. Капитонова, И. И. Баранова, О. М. Никитина и др.; переиздание до 2014 года).

В 2006–2010 гг. вышла монография Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина «Методика обучения русскому языку как иностранному на эта-

пе предвузовской подготовки»², которая обобщила опыт работы кафедры русского языка и наметила пути развития методики.

Продолжается разработка интенсивных методов обучения. В 2008 году вышло учебное пособие «Русский язык интенсивно элементарный уровень для китайских студентов»³. Пособие создано на основе национально-ориентированной методики и интеграции других методов. Оно состоит из трёх частей: первая — вводно-фонетический курс, часть вторая — ситуация общения, приложения — тесты, стихи, словарь терминов и часть третья — грамматика (рабочая тетрадь).

Важным направлением методики является развитие системы тестирования. В ИМОП СПбПУ существует Центр тестирования — региональный филиал Головного центра тестирования граждан зарубежных стран на 1,2,3 сертификационные уровни владения русским языком, а также тестирование по РКИ иностранных граждан и лиц без гражданства для получения ими гражданства РФ. Для методического обеспечения этого направления в 2007, 2008 годах вышли три пособия:

- 1) «Тесты, тесты, тесты...» (Элементарный, базовый, I сертификационный уровень). Авт. коллектив: Т. И. Капитонова (автор и научный редактор), И. И. Баранова, Е. А. Никитина, О. М. Никитина и др.)⁴;
- 2) «Тесты, тесты, тесты...» II сертификационный уровень (Т. И. Капитонова, И. И. Баранова, О. М. Никитина)⁵;
- 3) *Капитонова Т. И., Баранова И. И., Никитина О. М.* «Тесты, тесты, тесты». III сертификационный уровень. СПб.: Златоуст, 2010–2014 (научн. ред. Т. И. Капитонова)⁶.

В 2008 году вышла книга Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина, А. Н. Щукина «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному»⁷, которая отразила традиции и перспективы развития данного направления. При этом авторы книги исходили из положения, что не существует единого универсального метода обучения, одинаково пригодного для различных условий и целей преподавания языка; при выборе метода необходимо руководствоваться комплексом обстоятельств: целью, продолжительностью, профилем обучения, уровнем подготовки учащихся, этапом обучения, их интересами, внешними и внутренними мотивами, квалификацией преподавателя, его готовностью к работе по избранному методу, а также наличием соответствующих учебных пособий и технических средств.

В последние годы 2005–2015 гг. все иностранные студенты всех уровней (предвуз, I–III), аспиранты, стажёры обучаются русскому языку в ИМОП на кафедре русского языка как иностранного. После предвуза иностранные студенты изучают русский язык в вузе 2 года в соответствии с профилем своей специальности.

Принципы преемственности и перспективности являются важнейшими при построении единой системы обучения РКИ, в вузе, в разработке учебных программ, учебных планов, учебных пособий, системы тестирования и т. д.

Развивая методическую концепцию учёта национальных особенностей иностранных студентов, мы подготовили и издали 2 пособия: «Компаративная русско-английская грамматика»: учебное пособие для иностранных студентов (базовый уровень)⁸. В пособии описаны грамматические явления русского языка в сравнении с английским, показано как их сходство, так и различие. Представлены грамматические трудности, возникающие у иностранных студентов, владеющих английским языком при изучении русского языка. Цель данного пособия — предупредить и устранить возможные грамматические ошибки иностранных студентов. В приложении даются тесты с ключами.

Второе пособие «Русская грамматика для говорящих на испанском языке» (Элементарный уровень)⁹. Эта книга, как и первая, поможет испано-говорящим студентам, которых много в наших вузах, овладеть основами русской грамматики в сравнении с испанской, предупредить и устранить возможные ошибки. В приложении даются основные грамматические термины.

Уже упомянутый нами учебный комплекс для китайских учащихся «Русский язык интенсивно» в третьей части содержит учебное пособие «Грамматика». Рабочая тетрадь для китайских учащихся, выполненная на русском и китайском языках, русско-китайская грамматика¹⁰.

Планируется издание подобных пособий в сравнении с другими иностранными языками.

Для современного этапа развития методики обучения русскому языку как иностранному характерна модернизация существующих и создание новых методов и моделей обучения русскому языку, применение новых технологий обучения, в том числе дистанционных проектов, обеспечивающих интенсификацию учебного процесса, эффективность и качество подготовки иностранных учащихся по русскому языку.

Актуальными направлениями работы кафедры, на наш взгляд, являются разработка гибких учебных программ по русскому языку для разных контингентов иностранных учащихся, в том числе для полугодового обучения; дальнейшее внедрение современных методов и технологий обучения, дистанционных программ; создание современных учебных комплексов с учётом преемственности и перспективности обучения РКИ, межпредметной координации; методика применения русского языка, как средства ускоренной адаптации и формирования толерантности в многонациональной студенческой среде.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Капитонова Т. И., Озерова Н. И. Дистанционный курс русского языка для китайских учащихся. Контент по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб.: ИМОП, 2004.

² Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2013. 272 с.

³ Баранова Т. Н., Капитонова Т. И., Кружков И. Э. Русский язык интенсивно (для китайских студентов). Учебное пособие, элементарный уровень. Ч. 1, 2. СПб.: Нестор, 2008.

⁴ Капитонова Т. И., Баранова И. И., Мальцева М. Ф. и др. Тесты, тесты, тесты... I сертификационный уровень. / под ред. Т. И. Капитоновой. СПб.: Златоуст, 2014. 140 с.

⁵ Капитонова Т. И., Баранова И. И., Никитина О. М. Тесты, тесты, тесты. II сертификационный уровень. СПб.: Златоуст, 2013. 152 с.

⁶ Капитонова Т. И., Баранова И. И., Никитина О. М.. Тесты, тесты, тесты. III сертификационный уровень / под ред. Т. И. Капитоновой. СПб.: Златоуст, 2014. 144с.

⁷ Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2008, 2010. 312 с.

⁸ Капитонова Т. И., Плоткина Г. А. Компаративная русско-английская грамматика: учебное пособие для иностранных студентов (базовый уровень) / под ред. Т. И. Капитоновой. СПб.: Златоуст, 2013. 136 с.

⁹ Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Русская грамматика для говорящих на испанском языке (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2014. 82 с.

¹⁰ Русский язык интенсивно (для китайских студентов). Учебное пособие «Грамматика». Ч. 3. рабочая тетрадь, элементарный уровень. СПб.: Нестор, 2008.

Каритонova Т. I.

NEW TRENDS IN RFL TEACHING: PRE-UNIVERSITY TRAINING

The article discusses the role of Russian language Department of the St. Petersburg Polytechnical University in pre-university training in for 50 years, the new trends in RFL teaching, new textbooks and modern computer technology, distance learning course for Chinese students, as well as new comparative grammar, Russian-English and English-Spanish, development and publication of didactic tests for the first, second and third level of learning Russian as a foreign language

Keywords: pre-university training, new methods, technology, education, Russian language, foreigners, 21st century.

Касперс Ольга

Университет имени Париса Лодрона, Австрия

olga.caspers@sbg.ac.at

Арапова Мария Александровна

МГУ им. М. В. Ломоносова, Россия

arapova@ffl.msu.ru

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО КИНЕМАТОГРАФА. НОВОЕ В МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С КИНОМАТЕРИАЛОМ

Развивая существующие традиции привлечения кино для изучения иностранных языков, мы предлагаем использовать современный российский кинематограф для обсуждения в иностранной аудитории вопросов межкультурной коммуникации, особенностей русской культуры и русского мира. Этнокультурные ценности, особенности моделей поведения, отношение к власти, к закону, к свободе, ко времени, а также специфику гендерных отношений и избегание неопределенности — все это можно увидеть и услышать в современных фильмах, в которых ярко и образно отражается картина русского мира. В качестве материала для работы мы выбираем современное кино последних 10–15 лет, потому что именно оно зафиксировало ломку старых и формовку новых культурных, политических и социальных реалий в России нашего времени, представляющих особый интерес для тех, кто изучает русский язык. Одним из важнейших аспектов предлагаемой методики является компаративный подход, когда при обсуждении практически любой темы студенты стараются находить как общие черты, так и различия между русской и собственной культурами, избегая тем самым распространение старых и формирование новых стереотипов. Представляемый опыт апробации новой методики станет основой для разработки соответствующего мультимедийного курса.

Ключевые слова: кино, межкультурная коммуникация, этнокультурные ценности, компаративный подход.

Кино — популярный современный дидактический материал, задействующий для восприятия и визуальный, и слуховой рецепторы, оказывающий сильное эмоциональное воздействие, которое способствует более полному восприятию и запоминанию того, что стремятся передать его создатели.

Текст кино, помимо вербальной составляющей, содержит особую систему киноязыка, но, что не менее важно, отражает реальную жизнь с аутентичными ситуациями, моделями поведения, реакциями, речью, обстановкой и т. п. Кроме того, в кино информация представлена сжато, что весьма актуально для современной жизни, в которой время и темп становятся наиболее важными ценностями. Поскольку кино является на данный момент наиболее популярным видом искусства, а актёры и другие деятели кинематографа становятся предметом подражания особенно для возрастной группы до 25 лет, возрастает и его дидактическая актуальность. Развивая традиции использования кино при изучении мира иностранного языка, мы предлагаем новую дидактическую систе-

му работы с современными русскими кинофильмами в курсе по изучению особенностей русского мира, русской культуры и межкультурной коммуникации для студентов, овладевающих русским языком как иностранным.

Именно работа с современными фильмами последних 10–15 лет представляет для нас особый интерес, так как отражает культурные, политические и социальные реалии нового времени и, соответственно, вызывает наибольшую заинтересованность учащихся, которые готовятся к реальному общению на русском языке.

Сегодня в атмосфере негативного отношения к политике России, которое оказывает влияние на отношение к стране и культуре в целом, необходимо говорить со студентами о русских культурных традициях, особенностях русского менталитета, об изменениях, происходящих в системе ценностей, и о том, что остаётся неизменным. Нужно стараться преодолевать стереотипное негативное восприятие образа России, сделать его более живым, реальным, многогранным, отрефлексированным.

С этой целью мы начали разработку курса «Русский мир в зеркале современного российского кинематографа». Задачи курса — познакомить студентов с реалиями современной российской жизни, моделями поведения русских, научить их обращать внимание на этнокультурные черты повседневной жизни, систему ценностных ориентаций. Мы стараемся формировать и развивать у студентов навыки культурологического анализа киноматериала, умение сравнивать чужую культуру с собственной и находить точки соприкосновения и различия.

Работа по апробации проводится в двух направлениях и с двумя разными группами студентов: с немецкоязычными студентами в Зальцбургском университете (Австрия) в зимнем семестре 2014–2015, а также планируется проведение курса в МГУ со студентами из разных стран. По окончании этих курсов планируется создание мультимедийного учебного пособия (мультимедийного курса).

В связи с указанными целями большое значение имеет выбор фильмов для просмотра и анализа. Предлагаются следующие критерии отбора:

- разные жанры (это даёт представление о разнообразии тональности восприятия российской действительности);
- желательна провокативная тематика, создающая условия для дискуссии;
- фильмы известных режиссёров, обсуждаемых в российских СМИ;
- фильмы 2000–2014 гг., отражающие культурные, политические и социальные реалии нового времени, демонстрирующие специфическую русскую картину жизни и изменения, которые происходят в настоящий момент в российском обществе;
- фильмы, показывающие традиционное отношение русских к определённым аспектам действительности (*власть, время, закон, богатство*);
- в зависимости от уровня группы желательны немецкие или английские субтитры.

Можно выделить четыре уровня работы с фильмами. *Первый* — это общее понимание содержания, развития сюжета. *Второй* предполагает

более глубокое понимание на уровне сцен из фильма с акцентом на языковую и семантическую составляющую. На *третьем* уровне проводится анализ фильма с точки зрения межкультурной коммуникации с привлечением параметров измерения культур. И наконец, *четвертый*, завершающий уровень — это подведение итогов с выходом на обсуждение основных составляющих русской культуры и сравнения с родной культурой.

Работа проводится по определённой схеме. Представляется важным начинать с постановки одного или двух общих, главных вопросов для предварительного обсуждения. Это помогает настроить студентов на восприятие определённых деталей картины и, как следствие, более глубокое восприятие смысла кинофильма как целостного произведения. Так, перед просмотром новеллы «Мир Крепежа» из фильма М. Сегала «Рассказы» мы обсуждаем особенности русской и родной (австрийской) культуры по таким параметрам, как долгосрочная и краткосрочная ориентация на будущее, избегание неопределённости (строгое планирование или русский Авошь), ориентация на прошлое (традиционность). Соответственно можно предложить следующие вопросы для работы в группах:

Насколько детально в Австрии планируют мероприятия? Принято ли планирование частных мероприятий? Есть ли в Австрии фирмы, которые занимаются организацией праздников? Как планируют свадьбу? Что важно в таком мероприятии, какие вопросы вы обсуждаете, когда планируете свадебную вечеринку? Как вы думаете, принято ли в России планировать мероприятия? Насколько детально русские планируют праздники? Есть ли в России компании, которые занимаются организацией праздников?

Предваряющие просмотр творческие групповые задания, связанные с развитием сюжета (*роли: сценарист, режиссёр, продюсер*), готовят студентов к пониманию действия фильма, активизируют внимание. Студенты предлагают варианты кратких сюжетов-сценариев с названием фильма, который они будут смотреть.

До просмотра фильма проводится лексическая работа. Важной частью здесь является обсуждение названия картины. Анализ киноновеллы М. Сегала «Круговое движение» предполагает введение и объяснение таких понятий, как *круговая порука* и *замкнутый круг*, семантизацию фразеологизма *рука руку моет*. Название «Мир крепежа» требует не меньшей работы, поскольку привлекаются иллюстрации денотата и сообщаются фоновые знания. На первом этапе, в начале курса лексическая работа предполагает использование текста, т. е. сценария фильма. В одном из лексических заданий к фильму «Мир крепежа» студенты должны распределить реплики героев по двум группам, где первая характеризует русскую свадьбу, а вторая — европейскую.

Внимание к визуальным и вербальным деталям необходимо для восприятия и последующего обсуждения особенностей реалий, стиля жизни, русских моделей поведения, реакций и т. п. Все это и есть кусочки мозаики, составляющей русскую картину мира. Примером работы, на-

правленной на такое детальное восприятие кинотекста, может служить следующее задание.

Посмотрите фильм (эпизод фильма). Обратите внимание на обстановку, в которой находятся герои, их действия, реакции, внешний вид, манеру поведения и отношения. Постарайтесь ответить на вопросы: Что в этом фильме так же как в Европе? А что по-другому? Что можно назвать «особенным» — специфично русским?

Как видно из приведённых примеров, почти вся работа основана на компаративном подходе. Обсуждение, анализ русского киноматериала, дискуссия по ключевым проблемам строятся на сопоставлении русской и своей культурной традиций. Только сравнивая с уже известным, своим, понятным, можно четко увидеть черты образа иного мира.

Заключительное обсуждение просмотренного фильма связано с анализом киноматериала на основе параметров сравнения культур по методикам Г. Хофштеде, Э. Холла, Ф. Клакхон и Ф. Стробека и др. Итоговое задание — самостоятельная подготовка и презентация одного из фильмов, предложенных для анализа в курсе.

Большинство заданий (групповых и индивидуальных) реализуют принцип проблемного обучения, который заключается в постановке вопроса или проблемы, на который студенты должны найти ответ или решение, работая в группе или самостоятельно.

Итоговое задание по данному курсу призвано не столько проверить усвоение изученного материала, сколько развить и стимулировать способность студентов к самостоятельному внимательному восприятию и анализу киноматериала, умение увидеть и услышать в кинофильме образы русского мира. Если в конце курса студенты начинают смотреть кино по-новому и замечать в нем то, что не видят другие — значит цель достигнута, значит, они начинают несколько лучше понимать русских, их менталитет, особенности жизни в России.

Caspers O., Arapova M. A.

RUSSIAN CULTURE IN MODERN RUSSIAN CINEMA: THE NEW APPROACH APPLYING CINEMA FOR STUDING FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE

The authors argue that cinema as a popular resource for teaching foreign languages has been successfully used in different courses improving listening comprehension, expanding vocabulary, displaying national culture and the arts; they develop such traditions in teaching Russian to foreigners and suggest using films to organize discussions on intercultural communication and study Russian values. People's relationships, behavior patterns, lifestyle, belief systems and social realm – everything can be found, seen and heard in a movie. The authors consider modern Russian cinema of last 10-15 years to be the best material reflecting the newest developments in social, political, cultural life in Russia. One of the core point in this method is a comparative approach when students try and find similarities and differences between Russian and their own cultural features and traditions. The pilot course “*Russian World in Modern Russian Cinema*” was approved in Paris-Lodron-Universität (Salzburg) and Lomonosov Moscow State University as an experimental basis for designing a multimedia course.

Keywords: cinema, intercultural communication, Russian values, comparative approach.

**Кастелина Ирина Петровна
Чубарова Ольга Эдуардовна**

*Институт русского языка и культуры Московского
государственного университета им. М. В. Ломоносова, Россия*

ikastelina@yandex.ru, olchubaro@yandex.ru

ТРИ КНИГИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ ЗА РУБЕЖОМ

Статья посвящена трем книгам для детей соотечественников, проживающих за рубежом. Это учебные пособия для детей разного возраста и разного уровня владения русским языком. Читатели обнаружат в них занимательные истории, интересные факты и задания, которые будут полезны для развития творческой самореализации, самостоятельной работы и самоконтроля учащихся. Увлекательность текстов и заданий рассматривается как основной методический принцип этих пособий.

Ключевые слова: дети соотечественников, методические принципы, тексты, увлекательность.

В последние десятилетия остро ощущается потребность в новых учебниках и учебных пособиях по русскому языку, предназначенных для детей-билингвов из русскоговорящих семей, проживающих за рубежом. Такие учебники создаются как в России, так и за ее пределами.

Мы также проделали определенную работу в этом направлении. Было создано три пособия для детей разного возраста и разных уровней владения русским языком: «Приключения Миши и Лены»¹, «Читаем и пишем по-русски»² и «Невероятные приключения Миши и Лены в Москве и Петербурге»³.

Пособия нашли свое место в учебном процессе, нравятся детям и положительно оцениваются педагогами, что, на наш взгляд, обусловлено продуманным сочетанием методических принципов, на которых основаны все три работы. Это:

- лично ориентированный характер пособий, основанный, во-первых, на учете интересов современных детей и подростков соответствующих возрастных групп и, во-вторых, на предоставляемой возможности творческой самореализации на изучаемом языке в процессе работы над пособием;
- возможность самостоятельной работы и самоконтроля учащихся;
- система заданий, сформированная на основе деятельностного подхода к учебному процессу;
- социокультурная направленность обучения⁴.

Рассмотрим каждое из пособий подробнее. В первых двух книгах — «Приключения Лены и Миши» и «Читаем и пишем по-русски» (изданных в серии «Русский язык с мамой», что предполагает возможность семейного обучения) — реализован комплексный подход к обучению чтению, письму и грамматике.

«Приключения Миши и Лены» (Клементьева Т. Б., Чубарова О. Э. М: Русский язык. Курсы, 2007) — книга для чтения с игровыми зада-

бы вспомнить слово, надо его написать. Чтобы запомнить слово, надо его прописать.

Значительное число заданий основано на зрительных образах, рисунках.

Жанр пособия можно определить как занимательный практикум по русскому языку, симбиоз книги для чтения и рабочей тетради, достаточно увлекательный, чтобы удержать внимание ученика, и структурированный так, что на все вопросы легко находятся ответы.

«**Читаем и пишем по-русски**» (Чубарова О. Э. М.: Русский язык. Курсы, 2006) — пособие, предназначенное для детей младшего и среднего школьного возраста.

Эта книга — попытка синтеза методики преподавания РКИ и традиционной методики российских школ. В основе каждого урока — занимательный текст. Блок предтекстовых заданий — «Твой словарь» — вводит предположительно незнакомую для учащихся лексику. Сопровождается текст вопросами и заданиями на понимание («Вы всё хорошо запомнили?»), грамматическим комментарием, доступный родителям, не имеющим специального образования («Пять минут на грамматику»). Таким образом, в пособии реализуется когнитивный (сознательный) подход к усвоению грамматического материала.

Особое внимание уделяется занимательности как текстов, так и заданий. Обращаем ваше внимание на такой простой и чрезвычайно эффективный вид работы, как диктант с предварительной подготовкой. Другое обязательное задание — творческое: «Пишем сами»: предлагается написать либо изложение текста урока, либо сочинение на соответствующую тему.

При создании этой книги мы не ставили задачи обучения детей прописям. Усвоение навыков чтения и письма — это прежде всего формирование в сознании ученика графического образа слова. Очень важно ознакомить учащихся с особенностями чтения букв Е, Ё, Ю, Я в разных позициях, с ведущим фонематическим принципом русского письма (оглушение звонких согласных на конце слова, проверяемые ударением безударные гласные), с правилами употребления мягкого знака в различных формах и т. д.

Большое внимание уделяется системе склонения существительных и видо-временной системе глагола. Эти системы, как правило, лишь фрагментарно представлены в сознании детей, для которых русский язык не является единственным языком общения.

В уроках 1–11 падежные формы представлены как отдельные элементы богатой мозаики падежной системы; начиная с 12 урока, ведется работа по их систематизации.

Огромную роль играет содержание учебных текстов. При отборе и создании текстового материала пособия мы попытались воссоздать фраг-

мент культурно-информационной среды, в которой существуют российские дети. В книгу включены тексты, посвященные различным фактам истории и культуры нашей страны, рассказы современных российских авторов, познавательные тексты, увлекательные эпизоды из повседневной жизни российских школьников.

«Читаем и пишем по-русски» — комплексное пособие, обучающее развитию навыков чтения и письма и знакомящее с основами русской грамматики, без знания которых невозможно не только грамотно писать, но и адекватно воспринимать письменный текст.

«Невероятные приключения Миши и Лены в Москве и Петербурге: книга для чтения и развития речи» (*Кастелина И. П., Чубарова О. Э.* М.: Русский язык. Курсы, 2013). Третья книга, о которой пойдёт речь, значительно отличается от двух предыдущих и по уровню (B1–A2), и по жанру. Это пособие по страноведению и развитию речи.

Образы главных героев Лены и Миши, появившиеся в пособии «Приключения Лены и Миши», позволили нам создать сюжетную канву с элементами детектива и фантастики, сделать тексты стилистически разнообразными, включающими в себя как элементы разговорной речи, так и фрагменты экскурсий и путеводителей.

Путешествие наших героев начинается в Москве, где они посещают самые известные места столицы. В Москве они встречают странного человека в старомодных туфлях. Он продает детям — «за один серебряный рубль» — некую волшебную книжку, способную ответить на любой вопрос. Книжкой этой пытаются завладеть бандиты, желающие с ее помощью обнаружить древние клады. Они похищают детей и увозят их в Петербург, где начинаются поиски сокровищ. Детективные приключения юных героев, чудесные превращения их спутников, неожиданные повороты сюжета до последней страницы поддерживают интерес к чтению. В итоге кладами в волшебной книжке оказываются культурные ценности: великие произведения архитекторов, скульпторов, художников, знания по культуре и истории России.

Большое внимание в этой книге уделяется развитию речи. Задания нацелены в первую очередь на работу с лексикой и пополнение словарного запаса. В условиях проживания за рубежом общение детей соотечественников на русском языке ограничивается бытовой сферой. Расширение лексического запаса — одна из важнейших задач, которую ставят перед собой преподаватели, работающие с такими детьми.

Каждому тексту-рассказу предшествуют задания, нацеленные на снятие трудностей при его чтении. Это и знакомство с новой лексикой, с историческими терминами, и так называемый «исторический комментарий», который содержит информацию не только об исторических деятелях и событиях (например, «Иван Грозный», «Блокада Ленинграда»), но и тех понятиях, которые могут вызывать трудности перевода у ино-

странцев («высотки Москвы», «Москва-Сити»). Выполнение предтекстовых заданий будет способствовать более эффективной работе над текстом.

После текста следуют задания, позволяющие повторить лексику урока и активизировать навыки говорения, дающие возможность, используя новые слова, рассказать о собственном опыте знакомства с достопримечательностями своего города или страны, об известных людях или важных исторических событиях.

Несложно заметить, что в основе всех трех пособий, при различии жанров и целей, лежит общий принцип увлекательности сюжета и текстового материала, который мы склонны рассматривать как один из базовых принципов современной методики преподавания иностранных языков. «Интерес играет исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений и интеллекта. Интерес — единственная мотивация, которая обеспечивает работоспособность человека. Кроме того, он насущно необходим для творчества»⁶.

Мы убеждены, что работа, проведенная на увлекательном, способном заинтересовать учащихся текстовом материале дает мотивацию, столь необходимую для детей и особенно подростков, для которых важность изучения русского языка не является очевидной. Иными словами, при изучении языка на основе увлекательных текстов «снимается противоречие между ориентацией на высокий образовательный результат и ориентацией на увлекательность учебного процесса самого по себе и достигается их сбалансированность»⁷.

Принцип увлекательности, в том числе увлекательности текстового материала, реализуется в настоящее время в значительном числе пособий, созданных для детей соотечественников, проживающих за рубежом. Однако, по свидетельству педагогов и, в первую очередь, родителей, все еще заметно не хватает пособий по чтению, достаточно занимательных и вместе с тем доступных детям и, главным образом, подросткам. Нам представляется, что подростковая аудитория все еще находится в некотором «методическом вакууме», ожидая книг и пособий, которые могут увлечь читателя и мотивировать его интерес к изучению своего, как бы то ни было, родного и, несомненно, исключительно богатого и интересного русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Клементьева Т. Б., Чубарова О. Э. Приключения Миши и Лены. М: Русский язык. Курсы 2007. 144 с.

² Чубарова О. Э. 1) Читаем и пишем по-русски. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 112 с.; 2) Читаем и пишем по-русски: рабочая тетрадь. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 104 с.

³ Кастелина И. П., Чубарова О. Э. Невероятные приключения Миши и Лены в Москве и Петербурге: книга для чтения и развития речи. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 168 с.

⁴ Московкин Л. В., Щукин А. Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. С. 320.

⁵ Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2007. С. 127.

⁶ *Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб: Питер 2006. С. 105–106.

⁷ *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 151–152.

Kastelina I. P., Chubarova O. E.

THREE BOOKS FOR CHILDREN FROM RUSSIAN-SPEAKING FAMILIES LIVING ABROAD

In the article the authors present three books for children from Russian-speaking families who live abroad. These books are for children of different ages and different levels of knowledge of Russian. Readers can find there amazing stories, interesting facts and tasks, which help to develop children's creativity, independence and self-control at work. The basic methodological principle of these books is to arouse readers' interest and thus to motivate them for further learning.

Keywords: children, abroad, methodological principles, text, interest.

ВОПРОС О СЛОЖНОСТИ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

В данной статье рассматривается понятие когнитивной сложности задания применительно к коммуникативному подходу к обучению, получившему в англоязычной литературе название Task-Based Language Teaching. Использование данного подхода в преподавании РКИ имеет ряд особенностей, обусловленных сложной морфологической структурой языка. При расчете сложности задания необходимо учитывать не только когнитивные и интерактивные факторы, но и собственно лингвистическую сложность.

Ключевые слова: проблемно-коммуникативное задание, сложность задания, усвоение иностранного языка, русский как иностранный.

В настоящей работе обсуждается вопрос о когнитивной сложности (task complexity) в рамках подхода к обучению на основе проблемно-коммуникативных заданий (Task-Based Language Teaching, далее TBLT), а также рассматриваются некоторые проблемы, возникающие в применении данного подхода к языкам со сложной морфологической структурой, к числу которых принадлежит русский язык. Таким языкам не уделялось достаточно внимания в работах, посвященных TBLT, так как данный подход не получил широкого распространения в методике преподавания РКИ и большинство исследований в этой области проводится на материале английского языка, структура которого выделяет его среди других наиболее изучаемых иностранных языков. Он отличается простой морфологической структурой, немногочисленными и ясными правилами построения предложений, преобладанием односложных и двусложных слов, что позволяет учащимся концентрировать больше ресурсов памяти и внимания на смысловой стороне сообщения и меньше на форме. Данные особенности английского языка делают возможным его эффективное преподавание на основе индуктивного изучения и имплицитного усвоения, поскольку представленные в нем различные морфологические формы и категории могут быть замечены учащимися за незначительный промежуток времени и при относительно небольшом контакте с входным материалом (input exposure), без эксплицитных объяснений.

В преподавании РКИ были опробованы различные методы в рамках коммуникативного подхода (сознательно-практический, тематико-ситуативный, функциональный и др.). Несмотря на то что принцип коммуникативности играет ведущую роль в теории и практике преподавания РКИ и заявлен как базовый принцип практически во всех учебных программах и пособиях, грамматика занимает в них важное место, опре-

деляет последовательность введения языкового материала. Коммуникативно ориентированное обучение в традиции преподавания РКИ подразумевает, что процесс усвоения языка происходит в основном не через имплицитное изучение и взаимодействие учащихся, а через понимание правил и контекстуальную практику грамматического содержания, речевых интенций и т. д.

Одним из основных недостатков коммуникативного подхода в его полной реализации, исключаящей эксплицитное и сознательное обучение грамматическим формам (Communicative Language Teaching, далее CLT), является акцент исключительно на значении, смысловой стороне коммуникации, что часто приводит к обилию ошибок в речи и повышает риск запоминания неправильных форм. Кроме того, представляется спорным лежащее в основе данного подхода утверждение о том, что значимые элементы языка усваиваются, исключительно когда учащийся их замечает во время коммуникативной деятельности, и поэтому создание предпосылок для незапланированного внимания к формам во время речевой деятельности является наиболее эффективным подходом.

За последние несколько десятилетий обучение на основе проблемно-коммуникативных заданий стало одним из самых важных подходов к обучению и наиболее популярным объектом анализа в теории усвоения иностранных языков, особенно на материале английского языка¹. Резюмируя основные характеристики TBLT, П. Скехэн² отмечает, что в данном подходе 1) значение первостепенно, 2) имеется коммуникативная проблема, которую необходимо решить, 3) задания сопоставимы с реальной (внеучебной) деятельностью и 4) оцениваются с точки зрения полученного результата. В отличие от CLT, TBLT подразумевает педагогическое вмешательство и заострение внимания на формах (а не только на содержании), естественным образом возникающих при выполнении заданий.

TBLT не следует путать с подходом, при котором проблемно-коммуникативные задания используются для отработки определенных форм, правил, конструкций, интенций. В англоязычных работах он получил название Task-Supported Language Teaching (далее TSLT). В TBLT задания являются единицей обучения и имеют определенную структуру, которая облегчает решение коммуникативной проблемы и достижение коммуникативной цели. Отбор заданий основан на анализе потребностей учащихся, а их последовательность определяется прежде всего через когнитивную сложность. Учащиеся обрабатывают лингвистическую информацию как бессознательно, так и обращая внимание на языковые формы. Основная часть задания (task cycle) может быть очень похожей или даже идентичной заданиям в TSLT. Тем не менее, подготовительная часть, так называемое пре-задание (pre-task), и конечный результат отличаются, поскольку решение коммуникативной проблемы имеет первостепенную важность в TBLT, в то время как в TSLT возможной целью

задания может быть отработка форм и конструкций, вовлеченных в коммуникативную ситуацию, устный дрилл или создание условий для контекстуального использования нужных форм. При данном подходе задания могут быть описаны как ролевые игры, грамматические упражнения и другие виды деятельности, которые порождают коммуникацию с целью отработки конструкций, устойчивых выражений и т. д. Между тем, применительно к TBLT понятие «задание» приобретает иное значение. Д. Нунан определяет задание как «вид деятельности, который вовлекает учащихся в понимание, манипулирование, продукцию или взаимодействие на изучаемом языке, в то время как их внимание сфокусировано преимущественно на значении, а не на форме»³. Это вовсе не означает, что внимание к формальной стороне должно быть исключено из TBLT и что эксплицитное обучение не может иметь места в учебном процессе. Существуют различные способы привлечения внимания к форме, которые разработчики заданий и преподаватели могут использовать на разных этапах выполнения задания.

В первой части, пре-задании, учащиеся работают с материалами на изучаемом языке. В TSLT в пре-задание входит грамматический и лексический материал, который может включать речевые интенции, тематическую лексику, сочетания слов, примеры употребления той или иной конструкции и т. д. Задания по РКИ, особенно на не продвинутом уровне, определяются конкретными грамматическими и лексическими единицами, которые должны в них отрабатываться. Например, для уровня A1 может быть создано задание «Найди отличия» для отработки родительного падежа. Его суть заключается в сравнении картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов, изображенных на другой картинке. Внимание учащихся направлено на лексику, необходимую для наименования присутствующих и отсутствующих предметов и на формы родительного падежа. Данное задание является по сути устным дриллом со всеми позитивными и негативными аспектами, которые характеризуют данный вид работы. В отличие от TSLT, при подходе TBLT задания разрабатываются для достижения поставленной коммуникативной цели, и для выполнения задания учащиеся должны использовать определенный лексико-грамматический материал. Тщательное планирование всех частей задания позволяет определить количество новых языковых единиц, необходимое для развития языковой компетенции учащихся. В задании «Найди отличия» при подходе TBLT наряду с родительным падежом учащимся потребуется использовать и другие падежи, так как в реальной ситуации скорее всего будет задействована более, чем одна конкретная падежная форма.

Задания разрабатываются и предъявляются учащимся в определенной последовательности, составляя основу учебной программы, и при их выполнении студенты неизбежно сталкиваются с грамматически-

ми явлениями, знание которых требуется для успешного выполнения задания. В таких языках, как английский, грамматика имеет меньшее значение при определении целей курса и методов обучения. В преподавании же русского языка, особенно на начальных уровнях, очень важно контролировать грамматическое содержание, необходимое для выполнения задания, так как чрезмерная когнитивная сложность приведет к невозможности освоить языковой материал и выполнить задание и, в конечном итоге, к потере мотивации и чувству разочарованности. По этой причине правильное планирование сложности задания, понимаемой как когнитивная нагрузка, исключительно важно в разработке как заданий, так и учебной программы.

Сложность задания — базовый критерий в определении последовательности заданий. Она зависит от ряда факторов, например, от типа задания (статическое, динамическое или абстрактное), количества информации, количества логических операций (дедукция, построение гипотез, разного рода вычисления и др.) на пути к решению коммуникативной задачи⁴. Более полное понимание сложности задания принадлежит П. Скехэну, который утверждает, что наибольшее значение при определении сложности задания имеет объем внимания, требуемого от учащихся, и он зависит от следующих факторов: 1) когнитивная сложность (знакомство с тематикой задания, организация, ясность и достаточность информации, а также объем вычислений), 2) сложность кода (т. е. сложность морфологической структуры, синтаксические особенности, лексические аспекты изучаемого языка), 3) коммуникативный стресс (степень давления временного фактора, количество участников, модальность (письменная/устная речь) и возможность контроля), 4) факторы, зависящие от учащихся (способность к изучению языков, воображение, личный опыт).

Наибольшее распространение получило определение сложности задания, предложенное П. . Он выделяет когнитивные (количество элементов, «здесь и сейчас» или «там и тогда», количество логических операций, время на планирование, одно или более заданий, необходимость предшествующего знания), интерактивные (однаправленное или двунаправленное, открытое или закрытое, конвергентное или дивергентное задание; знакомство с темой/ситуацией) и связанные с субъективной трудностью факторы (мотивация, степень уверенности и беспокойства, способность к языкам, уровень владения языком, сообразительность).

Подход Робинсона представляет элементы, которые должны приниматься во внимание при создании учебной программы, более структурировано и детально по сравнению с другими подходами. Однако в модели Скеана есть элемент, не учтенный Робинсоном и являющийся исключительно важным для русского языка: сложность кода. Именно данный элемент значительно усложняет процесс разработки программы, осно-

ванной на заданиях, для языков со сложной морфологической системой. При создании задания количество новых грамматических форм, необходимых для его выполнения, и количество форм, понятных учащимся, но еще не освоенных ими, может сделать задание невыполнимым. Например, на самом начальном уровне задания, в которых используются падежные формы, еще незнакомые учащимся, могут быть выполнены ими только в том случае, если они используют их как конструкции на лексическом уровне, т. е. как составные лексические единицы (например, вводимые на первых занятиях единицы *Как тебя зовут? Меня зовут...*). Количество конструкций, которые студенты способны выучить как лексические единицы в течение курса, в принципе ограничено. Если даются сразу две или три новых падежных парадигмы, то учащиеся теряются, и процесс усвоения обычно затормаживается. Это не так важно, например, для английского языка, в котором большинство языковых трудностей, связанных с морфологической сложностью кода, может быть решено на лексическом уровне.

Даже на более высоких уровнях, начиная с A2, когда задания включают ограниченный объем новой языковой информации, сложность кода может влиять на выполнение задания неожиданным образом. Например, студентам второго курса Барселонского университета, изучающим русский язык, было предложено задание, в котором они должны были составить расписание на неделю с использованием глаголов *приходить/прийти* и *уходить/уйти* (как предполагалось, единственно новых для них единиц). Они не смогли успешно выполнить задание, потому что они не владели достаточно хорошо лексикой для обозначения дней недели и времени (несмотря на то, что они должны были ей владеть). Кроме того, сложность кода умножается на когнитивную сложность. Задание с большим количеством элементов (согласование 5 дней недели и разного времени) и с большим количеством участников в каждой группе (6) оказалось невыполнимым для учащихся. Когда учащиеся уже знали процедуру задания (интерактивный фактор по Робинсону), то же самое задание, но с меньшим количеством элементов (4 дня недели) и участников (4) (когнитивные факторы по Робинсону), было выполнено успешно несмотря на то, что проблемы с лексикой сохранились. Это объясняется тем, что сложность кода требует от учащихся так много внимания, что они едва справляются с другими переменными задания. Последствия неспособности учащихся выполнить задания при TBLT подходе более серьезные, чем при традиционных подходах, поскольку, если некоторые задания оказываются непосильными, соответствующая часть курса становится недействительной.

Таким образом, применение TBLT в обучении русскому языку имеет особенности, которые нужно иметь в виду при планировании и разработке учебного плана и выборе педагогических стратегий. Когнитивная

сложность является самым значимым критерием в этом процессе. Она определяется исходя из разных факторов: когнитивных, интерактивных и связанных с трудностью, а также сложности кода.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Чтобы представить объем исследований в области TBLT, отметим, что поисковая система Google Scholar на запрос «Task-Based Language Teaching» выдает около 7000 результатов.

² *Skehan P.* A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324 p.

³ *Nunan D.* Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 211 p.

⁴ *Prabhu N. S.* Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987. 153 p.

⁵ *Robinson P.* Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework // Applied Linguistics. 2001. № 22 (1). P. 27–57.

Castellví J., Markina E. I.

THE TBLT APPROACH AND ITS IMPLEMENTATION IN RUSSIAN: TASK COMPLEXITY

This paper deals with task design and task complexity within the Task-Based Language Teaching approach and some problems that arise when the target language has a complex morphological structure as in the case of Russian. There is not much literature on the design of tasks within TBLT approach for complex morphology languages.

Keywords: Task-Based Language Teaching, Complexity, Second Language Acquisition, Russian as a Foreign Language.

Керо Хервилья Энрике Федерико

Керо Хервилья Анхалес

Гранадский университет, Испания

efquero@ugr.es, aquero@ugr.es

Литвинова Галина Михайловна

Московский государственный университет, Россия

bambuk25@mail.ru

ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ «РУССКАЯ ФОНЕТИКА И ИНТОНАЦИЯ» (ДЛЯ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ)

Возросший интерес испанской аудитории к изучению русского языка диктует необходимость создания и применения в учебном процессе национально-ориентированных учебников. Учитывая данный фактор, коллектив авторов создал учебное пособие по русской фонетике и интонации, ориентированное на испаноязычную аудиторию. При создании данного пособия авторы стремились учитывать особенности контингента обучаемых, влияющие на процесс овладения русским языком. Реализации этого требования способствует использование данных сопоставительного анализа русского языка и родного языка учащихся.

Ключевые слова: национально-ориентированный учебник, фонетика, русский язык, испанская аудитория.

Изменения, происходящие в современном мире, требуют качественного нового подхода к системе образования, в целом, и к обучению иностранным языкам, в частности. Заметное влияние на систему обучения русскому языку как иностранному оказывают глобализация учебного процесса, появление разнообразных форм обучения, стандартизация учебного процесса и государственного контроля подготовленности иностранных граждан к учебной и иной деятельности.

Кроме того, новые требования к обучению языкам обусловлены расширением экономического и культурного сотрудничества между странами, а следовательно, необходимостью в быстром и эффективном овладении языком. Это, в свою очередь, ставит перед современными исследователями задачу создания учебников нового типа, соответствующих как потребностям учащихся, так и государственным образовательным требованиям по русскому языку как иностранному.

Возросший интерес испанской аудитории к изучению русского языка диктует необходимость создания и применения в учебном процессе национально-ориентированных учебников и учебных пособий по русскому языку, что, несомненно, будет способствовать интенсификации процесса обучения в целом и поможет решить проблему адаптации испанцев в русскоязычной среде.

На наш взгляд, начинать серию учебных пособий для испаноязычной аудитории необходимо с фонетического раздела. Ведь самое первое, с чем сталкиваются учащиеся, — это фонетика, которая является средством формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Неправильное произношение, неумение воспринимать информацию на слух мешают взаимопониманию; грубые фонетические ошибки приводят к тому, что собеседнику трудно сосредоточиться на содержании звучащей речи. Кроме того, ни для кого не секрет, что фонетический навык легче сформировать в самом начале обучения. Однако это не означает, что со временем студенты не могут исправить фонетические ошибки и улучшить свое произношение.

Обучить произношению — это значит сформировать слухопроизводительные навыки, то есть способность понять услышанный текст и адекватно его воспроизвести. В свою очередь, неправильное произношение может привести к невозможности в дальнейшем решать различные профессиональные задачи.

Учитывая этот аспект преподавания РКИ, коллектив авторов, в который входят как российские, так и испанские преподаватели, создал учебное пособие «Русская фонетика и интонация», ориентированное на испаноязычную аудиторию. При создании пособия авторы стремились учитывать особенности контингента обучаемых, влияющие на процесс овладения русским языком. Реализации этого требования способствует использование данных сопоставительного анализа русского языка и родного языка учащихся, то есть основные положения национально ориентированной методики. Вопрос учета родного языка и культуры учащихся в процессе преподавания РКИ и при создании учебных материалов давно привлекает внимание как русских методистов, так и их зарубежных коллег. При обучении произношению одним из ведущих принципов становится учет соотношения фонетических систем родного языка учащихся и русского языка, «отталкивание от родного языка учащегося»¹.

Одной из особенностей предложенного пособия является то, что теоретическая часть переведена на испанский, что облегчает работу учащимся, которые получают возможность познакомиться со спецификой фонологической системы русского языка на родном языке. Это способствует устранению трудностей терминологического восприятия. Хотя основным в обучении произношению является развитие у учащихся практических навыков и умений, понимание роли отдельных моментов артикуляции звуков и их акустических характеристик — необходимое условие обучения правильному произношению.

Предлагаемое пособие представляет собой систематический корректировочный курс русской звучащей речи для учащихся, родным языком которых является испанский. Как известно, характер произносительных отклонений в речи учащихся зависит от взаимодействующих

языков, поэтому можно говорить об английском, немецком, испанском и т. д. акценте. Во всех этих акцентах отмечаются как специфические, так и общие черты. Поэтому авторы данного пособия ставили перед собой две основные задачи:

- 1) дать учащимся общее представление об артикуляционной базе современного русского языка, о его фонетическом строе и его особенностях как языка, принадлежащего к восточнославянской группе славянских языков и обладающего сложной звуковой системой, существенно отличающейся не только от несходных с ним языков, но и от близкородственных;
- 2) автоматизировать произносительные навыки в области звуков, ритмики и интонации на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и испанского языков, а также с учетом типичных ошибок, допускаемых испанскими учащимися в процессе обучения русской фонетике, ритмике и интонации.

Этим задачам был подчинен отбор и организация учебного материала, направленного на усвоение правильного произношения и минимизации акцента.

Поскольку «закономерные отклонения от орфоэпических норм возникают в произношении не отдельных говорящих, а большинства людей, объединенных одним (родным) языком, изучающих иностранный язык»², авторы предприняли попытку выявить прежде всего трудности, возникающие в процессе восприятия и произнесения звуков русского языка испанскими учащимися, то есть такие отклонения от нормы, которые обусловлены языковыми навыками, приобретенными в процессе усвоения родного (испанского) языка. Как известно, человек, слыша чужие слова, пытается найти в них фонетические соответствия либо в родном языке, либо в языках, с которыми он знаком. Поэтому для облегчения понимания, как произносится тот или иной звук, авторы пособия нередко прибегали к звуковым ассоциациям (действие по аналогии). Так, например, для правильной постановки такого сложного русского звука, как [ы], представляющего особую трудность для испанской аудитории (учащиеся часто заменяют его звуком [и], что приводит к искажению смысла, потому что эти звуки, как известно, смыслоразличительные: «Мила мыла окно»), было предложено прибегнуть к произношению испанского слова *Adiós* — до свидания), где [i] произносится твёрже, чем в других позициях. А при постановке твердого [л], например, в формах прошедшего времени глаголов (читал, читала) учащимся предлагается сымитировать звук [l] в каталонском языке.

Авторы пособия используют общепринятые в лингвометодической практике приемы обучения иностранных учащихся русскому произношению³. Активно применяются звуки-помощники, звуки-спутники, используется благоприятная фонетическая позиция, действие по аналогии, утрирование артикуляции, изменение темпа речи. Обращаются авторы и к некоторым логопедическим приемам. Так, для постановки произношения звука [ы] предлагается широко открыть рот, и, глядя

в зеркало, подвигать язык вперед-назад. Когда язык отодвинут назад, работает шейная мышца (начинается боль и напряжение) — в таком положении должны находиться органы артикуляции при произнесении [ы]. Такие приемы помогают учащимся сознательно подойти к усвоению чужого произношения, контролируя мышечное чувство.

Важное место в пособии занимают упражнения на сопоставление звуков, которые смешиваются в произношении испанцев (например, [ы] — [и], [ш] — [щ] — [ж], [с] — [з] и т. д.).

Особое внимание уделяется изучению важнейших фонологических категорий русского языка: редукции гласных звуков, твердости — мягкости и глухости — звонкости согласных звуков. Упражнения на противопоставление твердых и мягких, глухих и звонких согласных предполагают работу над целой группой согласных, объединяемых этим признаком.

Необходимо обратить внимание учащихся на такой существенный момент русской фонологической системы, как твердость/мягкость согласных. Мягкие согласные звуки перед гласными переднего ряда испанцы произносят со средней степенью мягкости (так называемая «полумягкость»). Например: терять, площадь, делать, пить и т. д. В свою очередь, мягкость согласных в абсолютном конце слова и перед согласными вообще не встречается в европейских языках, и постановка мягкости звуков в этих позициях становится достаточно трудной задачей, например, конечный [т'] в инфинитиве (делать, гулять и т. д.) у испанцев звучит как твердый [т].

Предлагаемое пособие обращено к учащимся со слабой языковой подготовкой, однако оно может быть использовано и в группах продвинутого этапа обучения, поскольку знание определенных произносительных норм необходимо всем учащимся, независимо от уровня владения языком.

Ориентация материала на учащихся разного уровня владения языком отражена в его построении: разделы пособия и упражнения, помеченные звездочкой, рекомендуется использовать на продвинутом этапе обучения.

Пособие состоит из трех разделов: «Звуки русской речи. Ритмика русского слова», «Ударение», «Интонация». Материал в первом разделе расположен в следующем порядке. Вначале учащиеся получают общее представление о звуковой системе русского литературного языка. Далее предлагается приступить непосредственно к постановке различных звуков, работа над которыми начинается с методических рекомендаций. В комментариях авторы обращают особое внимание на трудности, с которыми может столкнуться учащийся, родным языком которого является испанский. После этого следуют упражнения, направленные на отработку конкретного звука. При этом обращается внимание на ощутимые моменты артикуляции, по возможности используются звуки-помощники.

Изучение фонетического слова и его организации ведётся в курсе в следующих направлениях: учащиеся знакомятся с фонетической природой русского словесного ударения, основными ритмическими моделями русского языка, качественной редукцией безударных гласных, учатся произносить сочетания согласных в разных позициях.

Все упражнения расположены в определенной последовательности: от звука к тексту. Сначала предлагаются одно-двухсложные сочетания, лишённые смысла. Такие упражнения позволяют сосредоточить внимание учащихся на артикуляции звука, на переключении артикуляции с одного звука на другой. После этого следуют упражнения на отработку звуков в различных позициях с гласными и согласными.

В подобных пособиях, рассчитанных прежде всего на начальный этап обучения, не всегда удается использовать разнообразный лингвострановедческий материал. Но авторы, помимо географических названий и собственных наименований, старались вводить текстовые фрагменты, несущие культурологическую информацию: завершает работу над каждым звуком чтение небольших текстов, стихов, скороговорок, пословиц, в которых тренируемый звук встречается наиболее часто. Подобные упражнения позволяют автоматизировать уже приобретенные навыки в артикуляции, а также развивают речевую активность, на их материале успешнее идет закрепление произносительных норм русского языка. Кроме того, при помощи подобных упражнений происходит первое знакомство с культурой страны. В пособии предлагаются упражнения творческого характера, а также задания на анализ языкового материала, рассчитанные на учащихся продвинутого уровня владения русским языком.

Отдельная глава посвящена свойствам русского словесного ударения. Здесь же учащиеся получают представление о синтагме, о фразовом и синтагматическом ударении.

Работа над интонацией, предложенная в третьем разделе пособия, предполагает знакомство с интонационными конструкциями (ИК) и усвоение их смыслоразличительных возможностей, которые проявляются во взаимодействии с лексическим и грамматическим составом предложения и его смысловыми связями в контексте.

В пособии отрабатываются семь типов интонационных конструкций. В основе данного раздела пособия лежит теория Е. А. Брызгуновой⁴. Каждой из ИК посвящено отдельное занятие. Обучение интонации ведётся в текстах монологического и диалогического характера. Кроме того, авторы пособия использовали как прозаические, так и поэтические тексты, представляющие особую сложность для иностранной аудитории. В конце пособия даются тексты для самостоятельной работы над звуками и интонацией.

Книга снабжена аудиоприложением, куда вошли упражнения, отмеченные значком Ω. Задания, записанные на пленку, содержат следующую команду: «Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно».

При составлении пособия авторы опирались на труды таких известных лингвистов, как: Р. И. Аванесова, Е. А. Брызгуновой, И. Л. Муханова, И. В. Одинцовой, Е. Л. Бархударовой и И. Л. Панкова и др. Мы убеждены, что для конкретной зарубежной страны можно создавать учебники, делая их самостоятельными произведениями, но можно создавать и национально-ориентированные варианты на базе типовых учебных комплексов по русскому языку для иностранных учащихся. Структура такого национального учебника, объем и расположение в нем материала должны исходить из специфики преподавания русского языка, а методическая интерпретация языковых фактов, мера внимания к ним, объём тренировки и пр. изменяются в зависимости от реальных трудностей, с которыми сталкиваются при обучении носители конкретного языка и данной национальной культуры.

Представляется важным, что при подготовке пособия учитывался опыт работы со студентами русского отделения Гранадского университета (Испания), а также с испанскими студентами и стажерами, обучающимися в Высшей школе перевода МГУ имени М. В. Ломоносова. Данная работа проводится в рамках проекта «Русская Фонетика и Интонация. Учебное пособие для говорящих на испанском языке» при финансовой поддержке Фонда «Русский мир».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 768 с.

² Балыхина Т. М., Чжао Юйцзюан. От методики к этнометодике. М.: РУДН, 2010. 344 с.

³ Лебедева Ю. Г. Звуки, ударение, интонация. М.: Русский язык, 1986. 270 с.

⁴ Брызгунова Е. А. Звуки и интонации русской речи. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 239 с.

Quero Gervilla E. F., Quero Gervilla A., Litvinova G. M.,

ON THE EXPERIENCE OF THE ELABORATION THE PUBLIC-ORIENTED MANUAL “RUSSIAN PHONETICS AND INTONATION” (FOR SPANISH-SPEAKING STUDENTS)

The authors argue that the increasing interest of Spanish audience to the study of the Russian language dictates the necessity of creation and application of public-oriented textbooks to the learning process. Taking it into consideration, the team of authors elaborated a manual on the Russian phonetics and intonation oriented to the Spanish-speaking audience. The authors tried to take into consideration the characteristic features of the students contingent influencing the process of mastering the Russian language. The use of data of the Russian language and the students' native language comparative analysis contributes to the realization of the requirement.

Keywords: public-oriented manual, phonetics, Russian, Spanish audience.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В СВЕТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается вопрос о необходимости учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся и дифференцировать в зависимости от этого виды и формы самостоятельной учебной работы как в группе и подгруппе, так и с отдельными учащимися. Это реальная возможность для преподавателя улучшить результаты своей педагогической деятельности в новых современных условиях.

Ключевые слова: самостоятельная работа, личностно-ориентированное обучение, группа, эффективность.

Методическая мысль достигла такого уровня своего развития, когда позитивные вопросы преподавания РКИ решаются не столько за счет открытия новых методов и приемов, сколько за счет совершенствования процесса обучения с опорой на новые, современные тенденции в педагогике, психологии и смежных с ними дисциплинах, «сотрудничающих» с методикой преподавания, а также с учетом предыдущего опыта методистов и психологов.

Эффективность процесса обучения находится в зависимости от реализации возможностей человека, его способностей, творческого потенциала, проявляющихся в виде особо организованных способов и приемов учебно-познавательной деятельности учащихся.

Разработка именно оптимальных стратегий и технологий под общей эгидой коммуникативности как ведущего принципа обучения иноязычному общению составляет сегодня актуальную задачу методического поиска русистов¹. В связи с изменившимися условиями жизни и обучения преподаватели должны быть нацелены на новые формы и методы обучения, при том, что вся система обучения в настоящее время претерпевает существенные трансформации. Учащийся тоже стал другим, он владеет современными средствами информации (компьютер, Интернет и пр.), с помощью которых открываются перспективы самостоятельного поиска необходимой информации.

Новая реальность требует, чтобы мы включали учащихся в процессы открытия получаемых знаний и сознательной самостоятельной процедуры приобретения необходимых навыков².

В настоящее время необходимо более активно внедрять в процесс обучения и создания учебников новые технологии: личностно-ориентированные, дифференцированные, проектные, обучение в сотрудничестве

и т. п. Современные достижения различных наук предоставляют нам (педагогам) возможность влиять на процесс овладения учащимися иностранным языком и при этом:

- ориентироваться на личность учащегося, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- обучение должно осознаваться им (учащимся) как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, от его усилий по изучению языка, способностью к развитию самостоятельности в принятии решений в процессе его изучения;
- иметь деятельный, когнитивный, творческий характер;
- ориентироваться на логику развития личности учащегося, его субъективного внутреннего состояния;
- стимулировать учащихся к проявлению собственной активности;
- учитывать прежде всего индивидуальные предпосылки обучения;
- стимулировать учащихся к использованию индивидуальных стратегий и техник усвоения языка³.

А. А. Леонтьев отмечал, что овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, т. е. на собеседника, и не только на образ мира, т. е. на сознание, но и на личность учащегося. Особой проблемой является отношение человека к языку, т. е. «позитивная или негативная установка на речь на этом языке». Не менее важно понимание общения на иностранном языке как способа актуализации и реализации собственной личности, как особого пути самоутверждения. Наконец, общая ориентация современной педагогики на формирование активной личностной позиции, на воспитание у учащихся творческого начала и умения принимать самостоятельные решения, касающиеся жизни, обучения, сферы отношений и др. имеет прямой выход на личностный аспект овладения языком⁴.

Из уже опубликованных работ известно, что в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности обучаемых у них формируется определенный способ получения, переработки и воспроизведения информации.

Необходимость учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся и дифференцировать в зависимости от этого виды и формы самостоятельной учебной работы как в группе и подгруппе, так и с отдельными учащимися, видится нам как реальная возможность для преподавателя улучшить результаты своей педагогической деятельности в новых современных условиях.

Самостоятельная работа с позиции личностно-ориентированного подхода предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, переход к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Поэтому становится особенно актуальным расширение форм и методов самостоятельной работы в процессе обучения.

Организация самостоятельной работы должна строиться таким образом, чтобы информация в значительной своей части не передавалась

студентам в готовом виде, а знания приобретались в процессе самостоятельной познавательной деятельности. При таком подходе к обучению акцент переносится с развития памяти на развитие мышления: через постановку учебной проблемы, ее принятие и решение. Студенты усваивают и сами знания, и способы овладения ими, а также овладевают способностью к поиску путей и средств решения проблемных ситуаций⁵.

Самостоятельная работа студентов может включать: исследовательскую работу учащихся в группах, дискуссии, круглые столы, метод проектов и др. В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области изучения языка. Это могут быть игровые — ролевые проекты (разыгрывание ситуации, драматизация текста), информационные проекты (подготовка сообщения на предложенную тему), издательские проекты (подготовка статьи, реферата), сценарные проекты (подготовка программы внеаудиторного занятия), творческие проекты (перевод текста, сочинение).

В качестве примера приведем исследовательскую работу учащихся медицинского вуза (I курс). В этом варианте акцент делается на самостоятельную деятельность. Учащиеся работают либо индивидуально, либо в группах по 6 человек. Они выбирают подтему общей темы, которая намечена для изучения всем классом. Затем в малых группах эта подтема разбивается на индивидуальные задания для отдельного ученика. Каждый таким образом вносит свою лепту в общую задачу. Дискуссии, обсуждения в группах дают возможность ознакомиться с работой любого учащегося. На основе заданий, выполненных каждым учащимся, составляется единый доклад, который и подлежит презентации перед всей аудиторией.

Исследовательскую работу, на наш взгляд, целесообразно проводить на более поздних этапах работы в группе. Например, наши студенты получили такое творческое задание: им было предложено самостоятельно подготовить презентацию темы «Дыхательная система» (преподаватель выступал в роли консультанта). Группа была поделена на 3 подгруппы по 4, 4 и 5 человек, где каждый студент выбрал задания по личному предпочтению.

Студентам были даны следующие задания:

- 1) найти необходимую информацию по теме «Дыхательная система»;
- 2) продумать презентацию своей части подтемы для остальных подгрупп;
- 3) создать словник;
- 4) подготовить наглядность (рисунки, опорные схемы, карточки);
- 5) придумать креативные задания (в т.ч. игры, головоломки);
- 6) предложить и продумать систему оценок.

Каждой исследовательской группе было предложено задание, для выполнения которого необходима была информация, взятая не только из Интернета, но и из других источников (статьи, учебники, книги, ме-

дицинские энциклопедии) — «Экология и наши легкие», «Курение и дыхание», «Что нового в современной пульмонологии».

В заключение отметим, что эффективность обучения определяется личностью учащегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения. Это положение настоятельно диктует необходимость при рассмотрении сущности понятия «обучение» смещать акценты с преподавательской деятельности на деятельность учащегося по усвоению языка. Результат такого обучения полностью зависит от субъективного восприятия учащегося и затрагивает интеллектуальную и эмоциональную сферу его личности. Преподаватель, в свою очередь, создает в учебном процессе благоприятную социальную среду, включающую студента в качестве активного партнера в общение и развивающую его способность самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность и общение на изучаемом языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Методика преподавания русского языка как иностранного // VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М.: Русский язык, 1990. 266 с.

² Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. М.: МИРОС, 2001. 224 с.

³ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр Академия, 2005. 336 с.

⁴ Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Нальчик: Изд. центр Эль-фа, 1996. 367 с.

⁵ Ельцова Л. Ф. О формировании профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе // Российский научный журнал. 2011. № 3 (22). С. 253–257.

Kim Z. M.

FOREIGN STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL IN THE LIGHT OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH

The author argues that it is necessary to take into account individual psychological characteristics of students and differentiate them depending on the types and forms of self-study work in groups, subgroups and individual students. This is a real opportunity to improve the results of a teacher's pedagogical activity in the modern conditions.

Keywords: independent work, student-oriented teaching, class, effectiveness.

**Клобукова Любовь Павловна
Битехтина Галина Андреевна
Нахабина Майя Михайловна**

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

klobukov@list.ru, natalia.bitekhtina@gmail.com, ciemsu.org@mail.ru

**Иванова Анна Сергеевна
Соболева Наталья Ильинична**

Российский университет дружбы народов, Россия

ivanovanita18@gmail.com, soboleva1957@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ

Статья посвящена анализу научно-методических основ разработки лингводидактического описания Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным. Авторы характеризуют структуру, содержание и функции данного нормативно-методического документа. Особое внимание уделяется представлению комплекса компонентов коммуникативной компетенции, актуальных для иностранцев на данном уровне владения языком.

Ключевые слова: лингводидактическое описание, Элементарный уровень владения русским языком как иностранным, коммуникативная компетенция.

Интеграционные процессы в мире, в частности в области языковой политики, вызвали потребность в разработке таких описаний языков, которые базировались бы на единых принципах. Возникла необходимость установления некоторых общих уровней владения иностранными языками, сопоставимых между собой. Требования к данным уровням едины и не зависят от форм, методов, сроков и места обучения.

Сегодня преподаватели иностранных языков имеют возможность соотнести результаты своей работы с теми целями обучения и критериями оценки, которые разработаны совместными усилиями специалистов по разным языкам в рамках ряда проектов Совета Европы. Реализация унифицированных подходов в отношении описания разных уровней владения русским языком как иностранным (РКИ) создает основу для воплощения на практике идеи интеграции российской системы обучения в общеевропейское и мировое образовательное пространство.

В соответствии с международной практикой каждый уровень владения тем или иным иностранным языком обычно бывает представлен в целом ряде документов, основными из которых являются «Лингводидактическое описание уровня» (ЛДО) и «Требования к уровню владения

языком». Однако сегодня в российской теории и практике преподавания РКИ уровни описаны только в «Требованиях» («Государственных стандартах»). Поэтому в настоящее время завершается работа над ЛДО Элементарного уровня (ЛДОэл). Анализу специфики этого исходного нормативного методического документа, научным основам его разработки и посвящен данный доклад.

ЛДОэл базируется на гипотетической модели речевого поведения иностранца и представляет собой системное описание многокомпонентных целей коммуникативно ориентированного обучения РКИ, а также перечень достаточных и избыточных языковых средств выражения смыслов, необходимых для достижения поставленных целей. ЛДОэл отражает степень сформированности коммуникативной компетенции, достижение которой позволяет иностранцу решать прагматические задачи в весьма ограниченном круге ситуаций и тем общения с помощью лимитированного набора языковых средств.

ЛДОэл включает:

- общее представление коммуникативных целей обучения;
- описание содержания обучения:
 - а) сферы коммуникации, темы и ситуации общения;
 - б) коммуникативные задачи и программы речевого поведения;
 - в) требования к уровню сформированности речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);
 - г) языковые и речевые средства, обеспечивающие достижение поставленных целей;
- общую характеристику стратегий и тактик общения;
- представление содержания социокультурной и прагматической компетенций.

Остановимся подробнее на характеристике указанных видов компетенций, которые в своей совокупности и обеспечивают процесс реальной коммуникации на Элементарном уровне владения РКИ.

Коммуникативная компетенция включает шесть компонентов: это языковая, речевая, дискурсивная, социолингвистическая, предметная и стратегическая компетенции. Языковая компетенция — это способность понимать и продуцировать правильные в языковом отношении предложения с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Языковой компонент является одним из основных в коммуникативной компетенции: без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна никакая вербальная коммуникация.

В то же время коммуникация всегда целенаправленна. Отсюда выделение авторами такого компонента коммуникативной компетенции, как речевая (иллокутивная) компетенция. Она представляет собой способность надлежащим образом формировать иллокутивные (речевые) акты, т. е. в речевой форме реализовывать свои коммуникативные намерения: представиться, выразить просьбу, согласие, возражение и т. д.

Вступая в коммуникацию, люди продуцируют не изолированные предложения, а дискурс. Поэтому важным компонентом коммуникативной компетенции, формируемым уже на Элементарном уровне владения РКИ, является дискурсивная компетенция — способность соединять предложения в связное сообщение, используя для этого ограниченный круг синтаксических и лексических средств: союзы, местоимения, местоименные наречия и др.

Неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции выступает социолингвистическая компетенция как способность понимать и продуцировать речь, соответствующую данному социолингвистическому контексту акта коммуникации. Эта компетенция предполагает владение социальными нормами общения с учетом возрастных, социальных и других видов отношений. Осваивая программу Элементарного уровня владения РКИ, учащиеся овладевают отдельными этикетными формулами, разграничивают формы типа *Иди / идите* и др.

Коммуникация всегда представляет собой общение на какую-либо тему, о каком-либо явлении, событии, предмете (в широком смысле этого слова), что обуславливает необходимость формирования у иностранных учащихся предметной компетенции, объем которой очерчен в разделе «Темы общения».

Важной уже на Элементарном уровне владения РКИ является стратегическая компетенция, помогающая иностранцу отобрать необходимые языковые средства и реализовать их в речевых действиях в определенной последовательности для достижения коммуникативной цели, решения коммуникативной задачи. Данная компетенция проявляется также в способности учащегося использовать компенсаторные средства при минимуме языкового материала, которым он владеет на данном уровне.

Коммуникация всегда контекстуальна в широком экстралингвистическом смысле, так как она осуществляется с учетом общественно-политического, социально-культурного и этнокультурного контекстов. В связи с этим уже на Элементарном уровне владения языком формируется социокультурная компетенция, которая помогает иностранцу учитывать в ходе коммуникации те элементы социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка.

Прагматическая компетенция рассматривается, как умение использовать языковые и речевые средства для решения коммуникативных задач с учётом речевой ситуации, условий общения, которые и определяют выбор языковых и речевых средств, в том числе типов, форм и жанров текстов.

При создании ЛДОэл исходными являлись такие методические принципы, как посильность целей для данного уровня владения языком, необходимость, достаточность и избыточность языковых и рече-

вых средств, способных обеспечить достижение цели, соответствие уровня развития навыков и умений в разных видах речевой деятельности заявленным целям обучения.

Остановимся на функциях этого важного нормативно-методического документа. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что ЛДОэл служит унификации учебного процесса: это описание делает сопоставимыми результаты обучения русскому языку как иностранному на Элементарном уровне, где бы оно ни проводилось. Но значимой является свобода выбора не только места обучения — ЛДОэл делает сопоставимыми результаты обучения, в каких бы формах оно ни осуществлялось. Иностранец может изучать русский язык в рамках школьного или университетского образования, а также в специальных учебных центрах; он может заниматься дистанционно или очно-дистанционно; он может заниматься частным образом и сразу прийти сдавать сертификационный экзамен. Наличие ЛДОэл делает возможными все эти варианты, оно создает предпосылки для реализации вариативных форм и методов обучения, эффективного использования гибких моделей и современных технологий обучения.

Необходимо подчеркнуть также, что ЛДОэл, будучи исходным нормативно-методическим документом, служат основой:

- 1) для разработки программ и учебных планов, предназначенных для разных категорий учащихся, получающих полный курс обучения или, например, небольшой адаптационный курс, который преследует корректировочные цели;
- 2) для создания учебников и учебных пособий;
- 3) для конструирования контрольных тестов, позволяющих сертифицировать знания и умения иностранных граждан, а также для создания тренировочных тестовых материалов, с помощью которых можно подготовиться к сертификационному экзамену;
- 4) для проведения экспертизы предлагаемых учебных и контрольно-измерительных материалов, актуальных для Элементарного уровня общего владения РКИ.

Таким образом, ЛДОэл будет реально способствовать осуществлению взаимосвязи программ, учебников, учебных материалов, самого процесса обучения и унифицированного сертификационного контроля в рамках образовательных систем разных стран мира. Подобный тренд вполне соответствует интеграционным процессам в мире, в частности в сфере межкультурной коммуникации и в области языковой политики.

ЛДОэл адресовано широкому кругу лиц. Прежде всего, это экзаменаторы-тестеры и преподаватели русского языка, ведущие подготовку иностранцев к сертификационному экзамену. Но это и разработчики учебных программ и планов, авторы учебников и учебных пособий, тестовых сертификационных и тренировочных материалов, электронных образовательных ресурсов. И, конечно, ЛДОэл будет востребовано широким кругом специалистов в области международного образования, организаторами учебного процесса в разных формах обучения как в России, так и за рубежом.

Klobukova L. P., Bitehtina G. A., Ivanova A. S., Nahabina M. M., Soboleva N. I.

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL DESCRIPTION OF THE ELEMENTARY LEVEL OF GENERAL KNOWLEDGE OF RFL: STRUCTURE, CONTENT, FUNCTIONS

The article analyzes the scientific and methodological basis for the development of the linguistic and methodical description of the elementary level of general knowledge of RFL. The authors describe the structure, content and function of regulatory guidance document. Particular attention is paid to the presentation of the complex components of communicative competence relevant to foreigners at this level of ownership.

Keywords: linguistic and methodical description, elementary level of RFL, communicative competence.

Клобукова Любовь Павловна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

klobukov@list.ru

**Вашик Клаус
Вешманн Лео**

Рурский университет, г. Бохум, Германия

klaus.waschik@lsi-bochum.de, leo.weschmann@lsi-bochum.de

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье представлен широкомасштабный учебно-методический проект, направленный на разработку лингводидактических основ очно-дистанционного обучения РКИ магистрантов экономических вузов Германии и создание соответствующих средств обучения нового поколения. Авторы, разграничивая понятия «язык как средство получения специальности» и «средство профессионального общения», предлагают новые подходы к обучению РКИ учащихся-нефилологов зарубежных вузов в условиях отсутствия языковой среды.

Ключевые слова: очно-дистанционное обучение, язык специальности, язык профессионального общения.

Проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) активно разрабатываются учеными-методистами и преподавателями-практиками с начала 50-х годов прошлого века, когда в вузах Советского Союза появились иностранные студенты, которые изучали русский язык, прежде всего, с целью получения той или иной специальности. И поскольку овладение специальностью

приостекало в рамках учебной и научной сфер деятельности учащихся, то важнейшей задачей лингвистики, а также теории и методики преподавания РКИ было изучение особенностей научного стиля, отдельных подстилей, языка той или иной специальности, специфики устной научной речи. Таким образом, как видим, для того времени «профессионально ориентированное обучение» и «овладение научным стилем, языком специальности и устной научной речью» были фактически синонимами. Упор делался на формирование языкового компонента коммуникативной компетенции учащихся.

Серьезным прорывом в осмыслении феномена «профессионально ориентированное обучение» стало предпринятое в 80-е годы изучение коммуникативных потребностей отдельных категорий иностранных учащихся, возникающих у них при овладении научным стилем и, в частности, языком получаемой специальности. Это позволило четко сформулировать цели и задачи коммуникации того или иного контингента ино-

странных учащихся в актуальных для них ситуациях **учебной и научной сфер общения**. В соответствии с этим и контроль, завершающий процесс обучения инофона в российском вузе, был направлен на проверку способности тестируемого адекватно выполнять такие социокоммуникативные роли, как участник семинара, слушатель лекций, посетитель библиотеки, исследователь научной проблемы, специалист, выступающий с докладом, обсуждающий различные научные точки зрения, взгляды, полемизирующий по острым научным проблемам и др.

Ситуация кардинально изменилась в 90-е годы. «Перестроечные» процессы в России, развитие в ней рыночных отношений сделали страну открытой и привлекательной для иностранного капитала и для иностранных граждан. Если в Советском Союзе была одна основная категория иностранных учащихся (студенты и аспиранты высших учебных заведений), которые овладевали русским языком прежде всего как **средством получения специальности**, то теперь в стране появилось огромное количество иностранных граждан, приехавших сюда с деловыми целями и желающих изучать русский язык как **средство профессионального общения**, прежде всего в сфере экономики, торговли и маркетинга.

В это время активно формируются методические представления о том, что профессионально ориентированное обучение — это отнюдь не синоним обучения языку специальности учащегося. Специальные исследования показали, что деловое общение трансфункционально — оно не может быть закреплено за одной сферой / подсферой общения, в связи с чем в разных сферах и подсферах коммуникации выделяются отдельные сегменты делового общения, которые выступают социальными коррелятами таких функционально-стилистических подсистем, как официально-деловой стиль, устная деловая речь и обиходно-деловая речь.

Таким образом, в российской и зарубежной практике преподавания РКИ в настоящее время представлены две профессионально ориентированные системы обучения русскому языку как иностранному: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству делового общения. Данные системы являются параллельно сосуществующими, они востребованы разными категориями иностранных граждан.

Первая система ориентирована на иностранных учащихся российских вузов, которые, овладев русским языком как средством получения специальности, могут и не заинтересоваться изучением русского языка как средства делового общения. Ведь профессиональная деятельность иностранного выпускника российского вуза может протекать на его родном языке или на каком-то другом иностранном языке в зависимости от конкретных обстоятельств его жизни и карьеры. Если же иностранный дипломированный специалист будет работать в России и вести свою профессиональную деятельность на русском языке, для него актуализи-

руется задача продолжить изучение русского языка, но теперь уже как средства делового общения.

Что же касается учащихся-нефилологов зарубежных вузов, изучающих русский язык, то для них, как правило, освоение особенностей научного стиля, языка той или иной специальности или особенностей русской устной научной речи до последнего времени не являлось актуальным, поскольку их общение в учебной и научной сферах коммуникации осуществлялось исключительно на их родном языке.

XXI век поставил перед практикой профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному **новые цели и задачи**. С одной стороны, мощное влияние на развитие данной области теории и методики преподавания РКИ оказали интеграционные процессы в Европе, активное внедрение в образовательные системы разных государств идей академической мобильности. Сегодня иностранные студенты, получающие специальность в своей стране, могут по программам межвузовских обменов приезжать для продолжения образования на семестр или даже на год в российский вуз. И в этом случае для них неизбежно актуализируется задача овладения русским языком как средством получения специальности. В этой связи в настоящее время во многих крупных зарубежных вузах происходит корректировка программ обучения русскому языку как иностранному. Готовя своих студентов к будущей поездке в Россию, к учебе в российском вузе, зарубежные преподаватели-русисты уже в стенах национального вуза начинают обучать своих студентов русскому языку как средству получения специальности.

С другой стороны, современная теория и практика профессионально ориентированного обучения РКИ не могла не откликнуться на те возможности организации учебного процесса, которые предоставляют сегодня педагогическому сообществу компьютерные технологии. Глобализация и виртуализация современного мира требует новых подходов к обучению, в частности к профессионально ориентированному обучению РКИ. Актуальной сегодня представляется такая организация процесса обучения, которая позволяет пользователю заниматься РКИ, получая своевременную профессиональную поддержку преподавателя-русиста, в различных условиях: в любое время и в любом месте.

С учетом этих двух обстоятельств, отвечая на актуальный социальный заказ, русисты филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Рурского университета в г. Бохуме (Германия) приступили к совместной реализации широкомасштабного учебно-методического проекта, направленного на разработку лингводидактических основ очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения РКИ магистрантов экономических вузов Германии и создание соответствующих **средств обучения нового поколения**.

Работа началась с изучения потенциальных коммуникативных потребностей данного контингента учащихся, которое показало, что в содержание обучения РКИ целесообразно включить **два полноценных компонента**: «Русский язык как язык получения специальности» и «Русский язык как язык делового общения». Знания и умения, полученные учащимися при освоении аспекта «Язык специальности», будут востребованы ими в ситуациях включенного обучения немецких магистрантов во время их стажировки в российских вузах. Что же касается коммуникативной компетенции в области делового общения, то она будет необходима учащимся по завершении процесса обучения, в случае если их профессиональная деятельность будет связана с работой на российском рынке, в совместных российско-германских предприятиях и др.

Определение содержания предметного компонента коммуникативной компетенции учащихся также потребовало **новых методических решений**. Традиционно в соответствии с идеей тесных межпредметных связей российские преподаватели РКИ отбирали текстовый материал для обучения языку специальности, следуя логике учебных курсов экономического блока, параллельно преподаваемых иностранным учащимся на русском языке. Такой подход, естественно, оказался неприемлемым для немецких магистрантов, получающих образование на своем родном языке в условиях отсутствия русской языковой среды.

Поэтому было принято решение осуществлять процесс очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения РКИ немецких магистрантов-экономистов на основе текстов, которые в тематическом плане можно условно разделить на три большие группы. Прежде всего, это тексты, посвященные актуальным проблемам современной мировой экономики в целом: «Цели и структура национальной экономики», «Место и роль государства в национальной экономике», «Основные макроэкономические показатели (ВВП, ВВП, ЧНП, ИПЦ)», «Макроэкономика, теория рационального использования ресурсов», «Проблемы глобализации экономики и роль международных организаций в международной торговле» и др. Вторая большая группа текстов знакомит учащихся с особенностями российской экономики: «Структура российской экономики», «Экономико-географическая характеристика России», «Отрасли промышленности в экономических регионах России», «Структура российского экспорта и импорта», «Российский рынок товаров и услуг», «Логистика на российском рынке» и др. И наконец, третья группа текстов посвящена экономическим связям разных стран, в частности России и Германии: «Выход фирмы на российский рынок», «Правовые формы предприятий в России и Германии», «Учреждение российско-германского совместного предприятия» и др.

Уже этот (далеко не полный перечень) показывает, что учащиеся сталкиваются с необходимостью усвоения огромного объема предмет-

ной информации, в связи с чем перед разработчиками проекта остро встает проблема **оптимизации и интенсификации процесса обучения**, разработки такой учебно-методической системы, которая способна ощутимо повысить эффективность учебного процесса, расширить объем вводимого в единицу времени учебного материала, сформировать у учащихся необходимый уровень коммуникативной компетенции — способности решать профессионально значимые задачи средствами русского языка. Достижению данных целей соответствует, как было указано выше, очно-дистанционное профессионально ориентированное обучение РКИ.

Используемая нами интерактивная обучающая система позволяет в структурированной и систематизированной форме представлять снабженные необходимыми комментариями учебные материалы, с помощью которых учащийся самостоятельно или в процессе группового взаимодействия вовлекается в процесс обучения и в значительной степени сам несет за него ответственность. При этом место и время учебы, как отмечалось выше, могут быть индивидуализированы и, следовательно, лучше интегрированы в университетскую и повседневную жизнь учащихся.

Методической формой представления учебных материалов, объединенных одной темой, является дидактическая единица (ДЕ). Все ДЕ характеризуемого очно-дистанционного курса имеют однотипную структуру: четкое изложение учебных целей ДЕ, её активный словарь, разделы «Лексика / Грамматика», «Чтение» и «Аудирование» (в рамках которых содержатся письменные и устные тексты с соответствующими упражнениями), а также раздел «Творческая самостоятельная работа», в котором предлагаются задания для индивидуальной и групповой работы учащихся, направленные на развитие навыков и умений письменной и устной речи. В системе представлены 16 технических типов интерактивных упражнений, сопровождаемых метатекстами, в которых описаны дидактические цели упражнений, даны четкие инструкции по их выполнению. Отметим также, что новые технологии делают возможными яркие формы представления учебных материалов. Так, например, в разделе «Аудирование» содержатся актуальные аутентичные аудио- и видеоматериалы, которые делают процесс обучения интересным и коммуникативно направленным.

Необходимо также подчеркнуть, что использование формата электронного обучения на стадии получения учащимися языковых **знаний** и формирования у них речевых **навыков** (в ходе виртуального этапа учебного процесса) позволяет во время традиционных уроков (очный этап) уделять дополнительное время развитию у учащихся коммуникативных **умений**, необходимых для живого обсуждения актуальных экономических проблем в ходе активного диалогического и полилогического профессионального общения.

В заключение выразим надежду, что успешное завершение представленного в докладе международного учебно-методического проекта и его активное внедрение в зарубежную практику профессионально ориентированного преподавания РКИ будет способствовать совершенствованию языковой и собственно профессиональной подготовки иностранных специалистов экономического профиля, повышению уровня их коммуникативной компетенции на русском языке в сфере профессионального общения.

Klobukova L. P., Waschik K., Weschmann L.

NEW APPROACHES TO PROFESSIONALLY-ORIENTED RFL TEACHING

The article presents a teaching and methodological project, aiming to develop the linguodidactic principles of blended teaching of RFL to Master's degree students of economics in German universities and to create a new generation of teaching devices. The authors, distinguishing between "language as a means of acquiring professional education" and "a means of professional communication", suggest new approaches for teaching RFL to non-philological students outside the language environment.

Keywords: blended learning, language for special purposes, language for professional communication.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ЯПОНСКИМ СТУДЕНТАМ, НЕ ИЗУЧАЮЩИМ РУССКИЙ ЯЗЫК

Одна из целей преподавателей-русистов, помимо преподавания русского языка, — преподавание русской культуры. Для студентов важно получить знания о России вне зависимости от того, изучают они или не изучают русский язык. Опыт преподавания на гуманитарных факультетах в университетах Японии показывает, что студенты интересуются русской культурой, однако это не всегда приводит к началу занятий языком. Вместе с тем, интерес к русской культуре может служить стимулом к началу изучения русского языка.

Ключевые слова: страноведение, культурная компетенция, представление о России, РКИ в Японии

Преподавание русской (российской) культуры в вузах является одним из важных назначений преподавателей-русистов. Существует 2 вида таких занятий. Один из них рассчитан на студентов, занимающихся русским языком как своей специальностью или изучающих его дополнительно, а другой предназначен для студентов, не изучающих язык. Последние интересуются зарубежными странами и их культурой, но не занимаются русским языком. Преподавание для таких студентов имеет большое значение в Японии.

Во-первых, это понимание сложившихся отношений между нашими странами. Россия является важным соседом Японии (в 2015 году исполняется 160-лет со дня заключения первого трактата [Симодского трактата 1855 года] между Россией и Японией). Понимание культуры, традиций и происходящих процессов в России — залог взаимопонимания и взаимовыгодного сотрудничества между двумя странами.

Во-вторых, это значимость русской культуры. Русская культура оказывала и оказывает влияние на японскую культуру. Почти все области русской культуры, такие как литература, музыка, театр и изобразительное искусство, хорошо изучены японскими деятелями культуры, художниками и исследователями. Так, «Идиот» Ф. М. Достоевского прекрасно экранизирован известным режиссёром Акира Кurosawa (1951). Японские «Братья Карамазовы» также нашли место на телевидении (2013), в фильме местом действия выбран провинциальный город в современной Японии.

В-третьих, это недостаточная представленность русской культуры в японских медиа. Информация и программы о России, ее культуре меньше отражены в японских СМИ, чем сообщения о таких странах, как США, Корея или о странах Западной Европы. И все это несмотря на то,

что начиная с 2006 года каждый год успешно проходит «фестиваль российской культуры»¹, а в мае 2015 года будет подписано соглашение о пятилетней программе проведения Фестиваля российской культуры в Японии в 2017–2021 гг.²

К сожалению, у студентов не хватает знаний о России и её культуре. Многие из них успешно закончили обучение в школе и поступили в вузы. Однако в школах Японии мало уделяют внимания страноведению зарубежных стран. Так, в одном учебном пособии по словесности для школьников представлены только такие имена русских писателей, как Гоголь, Тургенев, Достоевский, Л. Н. Толстой, Чехов, Горький и Шолохов³. Нет Пушкина, Лермонтова, Бунина, Пастернака и других широко известных русских поэтов и прозаиков.

Благодаря телевидению и интернету, конечно, можно найти любопытную и полезную информацию. В книжных магазинах Японии можно купить хорошие переводы русской литературы на японском языке. Однако студентам трудно сориентироваться в поиске нужной информации о стране без предварительных знаний и представлений о России. Русская культура остаётся плохо знакомой японцам. И задача преподавателей-русистов помочь заинтересованным студентам и быть их «путеводителем» по России.

В данной работе мы представим опыт преподавания на двух факультетах в двух японских вузах в 2014 году. Это факультет иностранных языков (Faculty of Foreign Languages, особенно его кафедра межкультурной коммуникации (Department of Cross-Cultural Studies)) и факультет культуры и творчества (School of Cultural and Creative Studies) гуманитарного направления. Студенты могут заниматься русским языком, но большинство отдаёт предпочтение английскому и другим языкам. Многие студенты занимаются по таким специальностям, как «журналистика», «международная коммуникация» и «креативная деятельность». Руководство университетов и преподаватели считают, что студенты должны иметь широкий кругозор и представление о мировой культуре. Требуются не только узкие профессионалы – специалисты-русисты, но и широко образованные выпускники, знающие зарубежную культуру. Именно поэтому среди нескольких курсов лекций студенты могут выбрать курс, посвященный русской культуре.

Так, в одном университете на факультете иностранных языков для студентов 1–4 курсов читаются лекции по страноведению Кореи, Китая, Ближнего Востока, Юго-Восточной Азии, Африки, Северной и Южной Америки и Европы. Здесь можно изучать английский, китайский, испанский, корейский, французский, немецкий, итальянский и русский языки.

На факультете культуры и творчества для студентов 2–4 курсов читаются лекции по культуре Канады, Японии, США и России. На этом фа-

культете можно изучать английский, китайский, испанский, корейский, французский, немецкий и русский языки.

Исходя из нашего опыта, мы можем утверждать, что нет серьёзной разницы между студентами двух вузов — и тем, и другим не хватает знаний о России. В то же время, к счастью, у них, родившихся после распада СССР, мало негативных представлений о России. Для них и холодная война, и перестройка Горбачёва, и распад СССР представляют собой просто исторические факты, не связанные с личным опытом жизни.

После распада СССР популярность русского языка в Японии практически сошла на нет. Сейчас у большинства студентов гуманитарного направления просто нет никаких представлений о России. По данным опроса, проведенного на лекции по страноведению, никто из 55 участников не знал слов «Газпром», «Эрмитаж», «Осетия» и «Шанхайская организация сотрудничества». Предстоит большая работа.

Мы читаем лекции на японском языке. Курс состоит из 15 лекций (по 2 ак. часа) в семестр. В связи с тем, что студенты не знают ни русского языка, ни кириллицы, термины, имена и названия приводятся всегда с латинской или японской транслитерациями. Используем много визуальных материалов, видеоклипов. На лекциях по русской культуре мы знакомим студентов с отрывками из российских и советских фильмов.

На лекциях по страноведению рассматриваются следующие темы:

1. Что такое Евразия?
- 2 и 3. Распад СССР и современная Россия.
4. Европейский Союз и Евразия.
5. Распад Югославии и современная ситуация.
6. Россия и постсоветское пространство.
7. Роль и место стран Средней Азии в современном мире.
8. Энергетика в России.
9. БРИКС и ШОС.
10. Города в России.
11. Территориальная проблема в российско-японских отношениях.
12. История межгосударственных отношений России и Японии.
13. Культура в России и Восточной Европе.
- [14. Повторение тем.]
15. Всемирное наследие в Евразии.

По завершению курса лекций проводим экзамен, принимаем сочинения студентов на разные темы.

Лекции, читаемые на курсах по культуре, следующие:

1. История русского алфавита и русского письма.
2. «Фестиваль российской культуры в Японии».
3. Краткая история и география Российской Федерации.
4. Русский фольклор и искусство.
5. Религии в РФ и искусство.
- [6. Тест.]
7. Праздники в РФ и жизнь граждан.
8. Россия в XVIII веке и её культура.
9. Россия в XIX веке и её культура.

10. Россия и СССР.
11. Культура в СССР.
12. Культура в СССР и современной России.
13. Письменность и культура в России.
14. Отношения в области культуры между Россией и Японией.
15. Современная Россия и Япония.

Проводим сочинения. Часто знакомим студентов и с новостями, представленными на сайте «Russia Beyond The Headline»⁴. Этот сайт, основанный под эгидой «Российской газеты», предоставляет новости о России на 16 языках, включая японский язык. Свежая актуальная и интересная информация и прекрасные фотографии дают возможность наглядно воспринимать историю, культуру и жизнь в России.

В сочинениях студентов представлены следующие темы:

- Фольклор и литература («Репка», «Царевна Лягушка», «Иванушка-дурачок», «Пиковая дама», «Преступление и наказание», «Шинель»);
- Балет («Жар-птица», «Дон Кихот», Жизнь и творчество Анны П. Павловой);
- По общественной тематике (Православие в современной России, Патриотизм и военная политика в РФ, Вопросы по Украине);
- Искусство: живопись и кино («Русский авангард», «Кандинский и Шагал», «Ирония судьбы», «Потемкин», «Цвет граната» Сергея Параджанова, «Чебурашка», «Утомлённые солнцем», «Евгений Онегин», «Анна Каренина» и «Орда» (2012));
- Музыка («музыка на церемонии открытия Олимпиады в Сочи 2014», пианист Анатолий Иванович Ведерников, Чайковский);
- Русская кухня;
- Природа России;
- Спорт (фигурное катание).

Студенты интересуются русской культурой, её достижениями и значением в мире. Но это далеко не всегда является стимулом для занятий русским языком. Так, на вопрос: «стоит ли учить русский язык», заданный а) на факультете иностранных языков (50 студентов) и б) на факультете культуры и творчества (35 студентов), студенты ответили так:

- 44% дали положительный ответ: а) 14 и б) 23 студента соответственно;
- 14% возможно в будущем приступят к его изучению: а) 11 и б) 1 студент соответственно;
- 24% дали отрицательный ответ: а) 16 и б) 4 студента соответственно;
- у 19% нет никакого представления: а) 9 и б) 7 студентов соответственно.

Те, кто не видит в будущем для себя необходимость изучения русского языка, в качестве причин указали на:

- трудность изучения языка: 2;
- на отсутствие необходимости (особенно в Японии): 9;
- на значимость изучения английского языка: 7;
- на значимость изучения китайского языка: 3;
- на отсутствие приоритета изучения русского языка: 2.

Таким образом, интерес студентов к России и её культуре не всегда приводит к изучению русского языка. Однако ценным является поддер-

жание этого интереса, даже если он осуществляется на родном для учащегося языке.

Хорошо известно, что для обучения языку и его освоению требуются страноведческие знания и культурная компетенция⁵. Это означает, что интерес к России и знания о ней — одни из важнейших факторов успеха в обучении русскому языку. Уже на протяжении длительного времени идет обсуждение значения и роли страноведения в процессе преподавания русского языка как иностранного⁶. В то же время само знание и понимание России без знания языка также важно. Таким образом, вполне возможен вариант, когда сначала идёт знание и представление России, а уже потом, если это необходимо, обучение русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ URL: <http://www.russian-festival.net/festival.html>

² URL: <http://ria.ru/culture/20141208/1037092954.html#ixzz3LIKz82gi>. «Более 1,5 миллионов японцев посетили мероприятия Фестиваля российской культуры в Японии 2014 года. В рамках фестиваля состоялись 58 программ, а общее число всех проведенных мероприятий превысило две тысячи».

³ *Като Митида и др.* Дзёё кокуго бинран [настольное пособие для школьников по японской словесности]. Нагоя: Хамадзимасётэн, 2012.

⁴ URL: <http://jp.rbth.com/>

⁵ Ср.: *Новикова Т.* Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык // *Русский язык за рубежом.* 2000. № 3/4. С. 62–71.

⁶ Ср.: *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.

Kobayashi K., Tsutsumi M.

TEACHING RUSSIAN CULTURE TO JAPANESE STUDENTS DEVOID OF RUSSIAN LANGUAGE KNOWLEDGE

The authors argue that according to the experience gained in humanities departments at Japanese universities, students who have no knowledge of Russian language and are interested in Russian culture not always take Russian language courses. But their cultural knowledge is important for the future of relations between Russia and Japan, and it may encourage students to move from knowledge of the country to study of the language.

Keywords: Area Studies, Cultural competency, Image of Russian Culture.

НАПИСАНИЕ ЭКФРАСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В настоящей статье предлагается использовать в качестве задания на продвинутом уровне обучения русским языком как иностранным сочинение-описание произведений искусства русской культуры (архитектуры, скульптуры, живописи), а также иконописных произведений и церковной утвари.

Ключевые слова: экфрасис, сочинение, РКИ, искусство, продвинутый этап обучения.

Фигуру экфрасиса принято считать изобретением риторической науки поздней античности¹. Экфрасис чаще использовался как часть целого текста, но мог создаваться как и отдельное произведение. В середине прошлого века он был объявлен Лео Шпитцером самостоятельным поэтическим жанром. Экфрасис или экфраза определяется многими специалистами как литературное описание объектов изобразительных искусств.

В качестве объектов искусства чаще всего выступают произведения скульптуры, живописи и архитектуры, а также иконы и художественно оформленные предметы церковной утвари. Экфрасис может быть литературным (отдельное стихотворение, эпиграмма или часть эпопеи, трагедии и др.) или может быть использован как прием в критических текстах об искусстве (описание экспонатов выставки и проч.).

Классическим примером экфрасиса в литературе принято считать гомеровское описание щита Ахилла в 18-й песне *Илиады*:

*И вначале работал он щит и огромный и крепкий,
Весь украшая изящно; кругом его вывел он обод
Белый, блестящий, тройной; и приделал ремень серебристый.
Щит из пяти составил листов и на круге обширном
Множество дивного бог по замыслам творческим сделал.
Там представил он землю, представил и небо, и море,
Солнце, в пути неистомное, полный серебряный месяц,
Все прекрасные звёзды, какими венчается небо<...>²*

Литературный экфрасис может преследовать различные цели. Согласно наблюдениям Л. Геллера, он может быть принципом религиозного, философско-эстетического, семиотического и поэтического порождения и восприятия художественного произведения³.

По нашему мнению, при обучении русскому языку иностранных учащихся порождение текста в жанре экфрасиса может оказаться очень полезным. Данный вид задания может позволить развить риторические умения в устной речи студента, обогатить его словарный запас, формируя умение вникать в содержание и смысл объекта изобразительного ис-

куства, быть способным выразить устно и письменно на русском языке основные идеи и эмоции, вызванные в процессе его созерцания.

Написание экфрастических текстов может помочь в реализации целей в рамках учебной программы по РКИ, в частности, отработку употребления существительных, прилагательных, именных и глагольных словосочетаний; наречий, вводных слов, образных выражений. Использование в качестве изобразительной опоры произведения изобразительного искусства, классических и современных, служит хорошим поводом для знакомства учащихся с русской культурой, расширяя их страноведческую компетенцию.

В качестве задания на продвинутом этапе обучения от студента требуется описание предмета искусства известного русского художника, скульптора или же описание известного памятника, созданного русским архитектором, находящегося в парке или музее России или в другой стране. Студенту стоит четко сформулировать задание на русском и на его родном языке, прочесть образец экфрастического текста, а также уточнить возможные принципы описания.

При работе над такого рода заданием можно соблюдать определенный порядок действий. Первым делом, заранее, в центре стола необходимо установить сам объект описания. В идеале стоит найти копию произведения, а если же нет, то ее фотографию или рисунок. Параллельно стоит создать эмоциональный настрой у студентов с помощью музыки, соответствующей эпохе создания выбранного произведения. На этом же этапе вы рассказываете краткую биографию его автора, историю создания с интересными фактами и показываете его значение в русской культуре.

Затем студенту дается возможность внимательно рассмотреть выбранный объект. В этот момент можно поговорить об индивидуальном впечатлении каждого студента на его родном языке, подготовив необходимые опорные слова и выражения, чтобы обсудить произведение на русском языке.

Следующим шагом могут быть ответы на возникшие у учащихся вопросы, а затем — ответы на вопросы преподавателя, касающиеся содержания скульптуры, картины или назначения утвари. Основная задача связана с выражением основной мысли, передаваемой созерцаемым объектом, а также настроений и чувств, связанных с его восприятием. В качестве задания можно предложить обсудить возможные варианты заголовка для экфрасиса.

Предварительно или в самом процессе описания необходимо провести подбор нужной опорной лексики. Для этого можно воспользоваться словарями синонимов, предложить формы сравнения, новые образные выражения и т. п.

Предпоследний этап предполагает составление плана будущего экфрастического текста, однако возможна и спонтанная запись мыслей

и эмоций при созерцании произведения. Это определяется уровнем владения языком и характером самих студентов.

Заранее им важно донести, что недочёты и фактические ошибки в этом задании на первом этапе не имеют значения, их можно будет исправить позже вместе с преподавателем. Если у учащихся во время работы возникают вопросы по лексике или постановке знаков препинания, стоит подсказать правильный ответ, не отвлекая их от творческого процесса.

Время на написание экфрастического текста рекомендуется ограничить.

В качестве примера предлагаем описание статуи, созданной в античной традиции русским скульптуром Павлом Соколовым. Об этой статуе в XIX веке древнегреческим гекзаметром написал Александр Сергеевич Пушкин. Студентам можно предложить фотографию скульптуры и прочесть это стихотворение вслух или послушать в записи:

*Урну с водой уронив, об утес ее дева разбила.
Дева печально сидит, праздный держа черепок.
Чудо! не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой;
Дева, над вечной струей, вечно печальна сидит⁴.*

Для начального уровня стихотворение может быть дано в переводе на родной язык, в нашем случае это испанский.

Другим примером создания экфрасиса может служить описание церковной утвари, несущей в себе определенную символику и способную вызвать у зрителя сильные эмоции и воспоминания. Поэтическим примером такого рода текста может выступать стихотворение Осипа Мандельштама *Вот дароносица, как солнце золотое*:

*Вот дароносица, как солнце золотое,
Повисла в воздухе — великолепный миг.
Здесь должен прозвучать лишь греческий язык:
Взят в руки целый мир, как яблоко простое<...>⁵.*

Затем стоит ввести возможные средства описания предмета искусства. Начать можно с самых простых, его формы и цвета, и дополнить описанием момента встречи, места нахождения, времени года и других аспектов, в том числе предложить студенту попытаться описать чувства, вызываемые во время созерцания статуи или предмета Таинства Причастия. На начальном уровне могут быть использованы простые слова для выражения формы и цвета объектов и устойчивых фраз типа «Мне нравится», «Я люблю» для выражения его восприятия.

На следующем занятии каждый студент читает вслух свой экфрастический текст. Вы можете обсудить стиль текста, наиболее интересные эпитеты, впечатления каждого учащегося от прослушанного.

Если обучение проходит в русскоязычной среде, то на последующих занятиях можно предложить студентам презентацию картин и/или скульптур в известной галерее или музее города, или в местном храме.

Можно провести занятие у памятника архитектуры города, при этом студенты заранее должны подготовить небольшую историческую справку о данном памятнике на русском языке. В случае преподавания РКИ за рубежом самый простой способ создания галереи — это фотовыставка картин или скульптур. Преподаватель может также подготовить видео известной галереи и показать его студентам, останавливаясь, где будет необходимо. Полагаем, что работа с экфрасическим текстом предлагает широкий круг возможностей на занятиях по РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Более подробно о происхождении этого термина см. работу Натальи Брагинской «Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. М.: Наука, 1977. С. 259–283.

² Гомер. Илиада // Перевод Н. И. Гнедича. Издание подготовил А. И. Зайцев. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1990. С. 260.

³ Геллер Л. Воскрешение понятия, или слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе. Труды Лозаннского симпозиума. Под редакцией Геллера. М.: МИК, 2002. С. 18.

⁴ Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. Т. 2.

⁵ Мандельштам О. Э. Избр. М.: Художественная литература, 1991. Т. 2.

Kovarskaya Yu. M.

WRITING AN EPHRASIS AT RFL LESSONS

The author proposes to use the description of works of art (architecture, sculptures, paintings), as well as iconic works of Russian authors at the lessons of Russian as a foreign language, starting from the second year of study.

Keywords: ephrasis, essay, Russian as a foreign language, art, advanced level.

**Кожевникова Людмила Петровна
Некора Наталья Евгеньевна**

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

pointv@yandex.ru, n.nekora@smolny.org

ОБУЧЕНИЕ РКИ В РАМКАХ МОДЕЛИ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ И НАУК

Доклад посвящен проблемам обучения русскому языку как иностранному в рамках новой для России модели либерального образования. Рассматривается пример функционирования такой модели на первом в России факультете свободных искусств и наук (СПбГУ), выделяются основные аспекты программы, ее структурные особенности, освещаются трудности обучения русскому языку в данной системе, ее ориентация на междисциплинарность, формы и методы взаимодействия со студентами.

Ключевые слова: либеральное образование, свободные искусства и науки, силлабус, обратная связь, междисциплинарность.

Современные стратегии развития обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, направлены на поиск оптимальных путей формирования межкультурной компетенции обучаемых, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры, т. е. предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности. Образовательная модель, построенная по принципу «либерального образования», в значительной мере способствует реализации данных целей, так как учитывает все последние достижения образовательных технологий, при этом не теряя связи с классическими моделями. Концепция «либерального образования» основана на творческом подходе к образованию и развитию личности обучаемого, способного критически мыслить и умело выражать свои мысли. «Такую систему отличает гибкий план обучения, совмещающий широту дисциплинарного охвата с глубиной изучения предмета, поощряющий междисциплинарность и предоставляющий студентам максимально возможную свободу выбора»¹.

Факультет свободных искусств и наук СПбГУ — первый в России факультет, реализующий принципы либерального образования в рамках программы классического бакалавриата, возникший как результат сотрудничества между Бард колледжем (США) и Санкт-Петербургским государственным университетом. Первые шаги в данном направлении были предприняты в 1996 году, когда итогом возникшего сотрудничества стала образовательная программа, осуществлявшаяся на филологическом факультете СПбГУ, успешное развитие которой реализовалось в создании в 2011 году отдельного факультета.

Программа русского языка как иностранного на факультете свободных искусств и наук является дополнительной (к общефакультетскому

учебному плану), направленной на обучение всех студентов-иностранцев, приезжающих на наш факультет как по обмену, так и по договорным соглашениям. Такая позиция программы, с одной стороны, предоставляет свободу ежесеместрового творческого переосмысления содержания обучения (изменения конкретных аспектных учебных планов), с другой стороны, ставит дополнительные задачи по необходимости соответствия тематического наполнения учебного процесса в зависимости от академических интересов студентов. Данная трудность обусловлена тем, что студентам предоставлена свобода выбора академических курсов, а относительно короткий срок их пребывания на факультете (в основном семестр, реже — год) выражается в постоянной смене состава группы и общих доминирующих научных интересов.

Программа русского языка как иностранного на факультете свободных искусств и наук делится на 4 сезонные подпрограммы: первая и вторая части — летний подготовительный интенсив — *Artes Liberales. Русский язык. Интенсив. Ч. 1 и Ч. 2*; осень — *Artes Liberales. Русский язык. Речь и система, весна — Artes Liberales. Русский язык. Культура и общение.*

Летний интенсив имеет ряд отличительных особенностей, так как осуществляется в период с конца июня по начало августа, когда другие курсы (академические) не читаются, а, следовательно, учащиеся полностью сконцентрированы на работе с русским языком. Короткий срок (максимум 8 недель), за который необходимо подготовить студентов к участию в семестровой программе, требует максимально быстрого и полного погружения в русский язык и культуру. Этот принцип реализуется на разных уровнях: занятия русским языком с понедельника по пятницу, обязательный «русский стол» (совместный обед иностранных студентов и русских преподавателей и студентов-тьюторов), проживание в русских семьях в период всего интенсива, участие в экскурсиях, проводимых на русском языке (один раз на учебной неделе и один раз в выходные), возможность участия в дополнительных занятиях (русский хор, театр и т. п.). В качестве дополнительного стимула к изучению языка студенты подписывают своеобразную «языковую клятву», обязуясь говорить только по-русски в процессе осуществления всех перечисленных видов деятельности.

На интенсиве обычно обучаются студенты, которых можно условно разделить на две обобщенные группы по уровню владения языком: средний уровень и продвинутый уровень. Студенты среднего уровня владения занимаются исключительно русским языком, тогда как студенты продвинутого уровня (которые во время семестровой программы имеют возможность слушать курсы любого уровня сложности вместе с русскими студентами) один день в неделю вместо практических занятий по русскому языку посещают курс, максимально приближенный по содержа-

нию и сложности к обычным академическим курсам, читаемым в течение осеннего-весеннего семестров. Как правило, такими курсами являются (по выбору студента) курс по русской литературе или курс политической истории России. Таким образом, основная цель учебного блока *Artes Liberales*. Русский язык. Интенсив. Ч. 1 и Ч. 2 — актуализация и совершенствование различных навыков владения русским языком в краткие сроки. Часть студентов проходит обучение исключительно в рамках этого блока, возвращаясь на семестровые программы в свои университеты, в таком случае обучение в летней программе является эквивалентным одному (ч. 1) или двум (ч. 1 и ч. 2) семестрам языкового курса в «родном» университете.

Семестровая программа многообразна и всесторонне учитывает как интересы студентов, так и их уровень владения русским языком. Об уровне знаний студентов становится известно из предварительных тестов, которые будущие слушатели пишут в своих университетах, колледжах. Им предлагаются грамматические тесты и выбор одной из тем для свободного сочинения, ориентированного обычно на один из трех различных типов текста: повествование, рассуждение и описание. По приезду в СПбГУ студенты проходят устное тестирование, что позволяет с большей уверенностью определить уровень их знаний.

Программы осеннего и весеннего семестров состоят из 3 больших блоков: грамматического, разговорного и письменного.

Грамматический блок имеет 4 подраздела в соответствии с уровнем владения русским языком. Безусловно, грамматические курсы максимально облигаторны, однако и в этих довольно жёстких рамках студенты предлагают свои темы, структура курсов становится более гибкой. Следуя принципу либерального образования, преподаватель предлагает студентам очень большие самостоятельные домашние задания, например: работу над конкретным текстом с последующим выделением заданных грамматических конструкций, анализ грамматических таблиц, создание собственных примеров к таблицам, переводы на родной язык или наоборот. В результате грамматические таблицы пересматриваются практически каждый семестр с учётом замечаний и предложений студентов. Концепция либерального образования предполагает видеть обучение как совместный творческий процесс, осуществляемый преподавателем и студентом, в рамках которого «обратная связь» имеет большое значение. Преподаватель в таких условиях должен быть готов к самым неожиданным ходам мысли студентов, которые позволяют совершенствовать учебный материал.

Разговорный блок так же, как и грамматический, включает 4 раздела: «Разговорная практика и сочинение. Базовые фонетические аспекты русской речи», «Русский язык в диалогах и дискуссиях. Систематизация фонетических знаний», «Русский через культуру и историю. Совершен-

ствование фонетических навыков». Кроме собственно занятий по разговорной практике, в рамках курсов проводятся и занятия по фонетике, особая важность которых постоянно отмечается студентами, в связи с тем, что это максимально интерактивные уроки. В университетах США и Европы почти не уделяется внимание произносительным навыкам, поэтому студенты, как правило, очень активны и креативны на уроках по фонетике.

Ещё раз отметим, что «основной принцип образования по модели свободных искусств и наук состоит в том, что во главу угла здесь ставится скорее развитие личности, нежели подготовка студента к какой-то конкретной профессиональной деятельности»², ввиду чего занятия по разговорной практике должны максимально отвечать этому принципу. Темы уроков строятся исключительно на дискуссионной основе. Однако занятия не сводятся к некоей абсолютно вольной беседе: лексика строго выверена преподавателем, тексты подбираются с учётом данной лексики, но с максимально заострённой проблематичностью, так, чтобы слушатели могли аргументировать, опровергать и соглашаться. Приведём некоторые примеры тем: «Педагогические дилеммы. Выбор образования. Проблема выбора авторитета», «Язык — средство человеческого общения. Язык и культура. Проблемы и вопросы», «Смерть и бессмертие», «Книга. Современная культура чтения. Вопросы издания книг», «Преступление и милосердие», «Авантюристы и самозванцы в истории», «Маленькие города — каркас страны», «Свой и чужой. Проблемы национализма. Расизм».

Как уже отмечалось, довольно много времени в рамках образования по модели свободных искусств и наук уделяется самостоятельной (домашней) работе студента. Следуя целям либерального образования, преподаватель предполагает, что домашние задания формируют навык самостоятельного осуществления исследовательской деятельности. Так, например, студентам предлагается работа с Национальным корпусом русского языка на предмет поиска примеров использования лексики, подбора синонимов, определения лексического значения и значения идиоматических комплексов.

Занятия по разговорной практике довольно часто сопровождаются просмотром отрывков из художественных или документальных фильмов. Домашним заданием в таком случае может быть прочтение необходимой части сценария, благо в эпоху Интернета не возникает проблем с поиском материала.

Экзаменационные занятия проходят в атмосфере общения: студент готовит небольшое сообщение по заданной теме, распечатывая при этом текст своего доклада и необходимую для понимания лексику. В конце своего выступления докладчик предлагает всем слушателям и преподавателю вопросы, связанные с темой выступления.

Блок письма представлен следующими аспектами: «Чтение, аудирование и письменная речь», «Аналитическое чтение и письменная речь», «Русский язык в современных текстах. Лингвистический анализ научных текстов». Стоит отметить, что созданию письменных работ придается большое значение, так как именно навык письма позволяет студенту развивать умение аргументировать свою точку зрения, обосновывать позицию, строить доказательную базу. Курсы письма максимально ориентированы на междисциплинарный подход к обучению и включают тексты различных дискурсов, в том числе тексты, относящиеся к определенному научному направлению, в зависимости от интересов конкретных студентов. Особое внимание при этом уделяется научным текстам лингвистического, философского, литературоведческого, естественнонаучного характера. Для студентов с продвинутым уровнем владения русским языком во втором весеннем семестре предлагается курс анализа текстов различных жанров. Это отвечает запросам либерального образования, так как междисциплинарные исследования занимают на факультете свободных искусств и наук ведущее место.

Особое место в программе занимают студенты, для которых русский язык передан по наследству или является первым родным языком. Учебный план таких занятий составляется непосредственно при участии самого студента, что позволяет учесть все его интересы. Как правило, в ходе такой беседы выявляются все языковые проблемы, стоящие перед студентом.

Для осуществления обратной связи и решения конкретных трудностей, возникших у разных студентов, преподаватели программы имеют специальные часы для консультирования (обычно 2 часа в неделю). В процессе индивидуальных консультаций студент и преподаватель могут свободно общаться на любые темы, задавать вопросы по учебному материалу, а также читать тексты на русском языке, относящиеся к «академическим» курсам по истории, политологии, когнитивистике, архитектуре, киноведению и др. Безусловно, таким образом осуществляется необходимая связь с общефакультетским учебным планом.

Еще одним важным элементом образования по модели свободных искусств науке является подробный план (силлабус) каждого курса, предоставляемый студентам в начале семестра. Первая часть силлабуса включает в себя изложение общих требований преподавателя, целей и задач указанного курса, требования к оценке, вторая часть — краткое содержание занятий, информация о домашних заданиях и формах контроля полученных знаний. Третья часть — указание на обязательную и дополнительную литературу. Форма проверки полученных знаний в рамках данной образовательной модели предполагает текущий контроль, а также промежуточный и итоговый экзамены.

В заключение стоит отметить, что обучение по модели либерального образования хорошо зарекомендовало себя во многих ведущих универ-

ситетах Европы и США. В России интерес к данной модели также постепенно возрастает, о чем свидетельствует, например, недавняя конференция «Интеллектуальные основания современного образования» (14–16 ноября 2014 года)³, посвященная перспективам развития либерального образования в России и других странах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования: Сб. ст. / под. ред. Дж. Беккера, Ф. В. Федчина. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. С. 17.

² Там же. С. 21.

³ «Интеллектуальные основания современного образования». Международная конференция. 14–16 ноября 2014 г. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: http://artesliberales.spbu.ru/events/calendar/14_11_14events

Kozhevnikova L. P., Nekora N. E.

RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE AS A PART OF THE LIBERAL ARTS AND SCIENCES CURRICULUM

The paper covers the experience of teaching Russian as a Second Language (RSL) adapted to a new for Russia liberal educational system, and presents an example of RSL program working within Russia's first Faculty of Liberal Arts and Sciences of Saint-Petersburg State University: it's aspectual distribution, curriculum specificity, challenges, inter-disciplinarity, and interaction with the students.

Keywords: liberal education, liberal arts and sciences, syllabus, feedback, inter-disciplinarity.

Козлова Ольга Дмитриевна

*Пермский национальный исследовательский
политехнический университет, Россия*

Kozlova_O@inbox.ru

Пепеляева Екатерина Александровна

Пермская государственная фармацевтическая академия, Россия

ekaterina.perm@yahoo.de

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ, ИЛИ ИГРЫ, В КОТОРЫЕ ИГРАЮТ ИНОСТРАНЦЫ

В статье обосновывается целесообразность использования на занятиях русского языка как иностранного (РКИ) игровых заданий в качестве одного из приемов, способствующих успешному формированию у иностранных студентов коммуникативной компетенции; рассматриваются различные виды и типы заданий; приводятся практические примеры.

Ключевые слова: игра, оптимизация учебного процесса, игровые технологии, коммуникативная компетенция.

Игра — это свободная деятельность человека, признающего определенные правила и ролевые установки; это деятельность, свойственная людям с рождения до старости; деятельность, через которую человек познает мир. «Она означает такую деятельность, где нет стеснения, но нет и последствий для реальной жизни. Она противостоит серьезности этой жизни и оттого считается чем-то легкомысленным»¹. Несмотря на свою внешнюю инфантильность, игра является продуктивной деятельностью, способом самосознания и реализации личности, а языковая игра — одним из видов интеллектуальной работы, разрушающей линейность литературного языка и линейность мышления и позволяющей сократить коммуникативные разрывы. При этом язык играет роль инструментария, с помощью которого реализуется взаимодействие с другими людьми в различных контекстах и ролях. Игра не заменяет линейно организованного образовательного процесса. Но сама ее суть — наличие правил и одновременно свобода выбора — позволяет если не изменить, то хотя бы скорректировать процесс, в котором, «язык теряет свою линейность, а читатель создает собственную карту чтения»². Применительно к практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) это высказывание М. Павича весьма актуально. Иными словами, можно сказать, что использование игровых технологий позволяет так организовать учебный процесс, что патерналистская схема «учитель — ученик», традиционно присутствующая в образовании, заменяется отношениями сотрудничества или соперничества.

Игра — это всегда вызов, стремление к победе, она дает возможность студентам проявить себя в условиях соревновательной атмосферы.

Игра на занятиях РКИ:

- мотивирует деятельность, в которой речь является средством достижения цели;
- повышает мотивацию изучения неродного языка, стимулируя при этом интерес к учебному предмету и к учебе в целом;
- облегчает процессы запоминания новой лексики и грамматического материала, провоцируя многократное повторение языкового и речевого материала, усвоение которого необходимо в процессе изучения языка;
- обеспечивает комфортность речевого общения, снимая страх перед иноязычным речевым общением и разрушая психологические барьеры;
- делает процесс обучения более увлекательным и разнообразным;
- активизирует творческий потенциал студентов, позволяя им моделировать коммуникативные ситуации и активно использовать их в реальной жизни.

Игровые задания должны служить достижению поставленной цели, поэтому преподавателю необходимо четко сформулировать для себя цель игры и предполагаемые результаты. Например, помочь учащимся сформировать механизмы контроля интонации в вопросах различных типов (*фонетические игры*), помочь успешно овладеть языковым и речевым материалом в рамках той или иной темы (*лексические игры*), помочь в освоении грамматического материала (*грамматические игры*).

В зависимости от методических задач, которые решаются в процессе игры, можно выделить следующие типы игровых заданий:

- 1) *игровые некоммунитивные задания* (как правило, используются для усвоения и отработки новых лексических единиц, интонационных конструкций, ритмических моделей и т. д.);
- 2) *игровые предкоммуникативные задания* (эти задания еще не реализуют цели коммуникации, однако в процессе их выполнения происходит формирование и развитие фонетических, лексических и грамматических навыков и умений, что позволяет обеспечить «переход» от владения языковым инструментарием к общению на изучаемом языке);
- 3) *игровые коммуникативные задания* (задания, нацеленные на формирование коммуникативной компетенции).

Согласно В. Костомарову и О. Митрофановой, коммуникативная компетенция есть «способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке»³. Авторы имеют в виду умения «оценивать ситуацию с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы»⁴. Таким образом, целью коммуникативных игровых заданий, предлагаемых на занятиях РКИ, является не только овладение совокупностью компетенций во всех видах речевой деятельности, но и знание культурных особенностей и невербальных средств участников общения, умение адекватно оценивать сферу и ситуацию общения, коммуникативные намерения собеседников — т. е. овладение всей совокупностью умений, от которых зависит успех коммуникации.

Продемонстрируем возможности использования игровых технологий на материале учебно-методического пособия «Пермская игротека»,

разработанного на кафедре иностранных языков и связей с общественностью Пермского национального исследовательского политехнического университета. Все темы пособия обеспечены заданиями, способствующими формированию произносительных, лексических и грамматических навыков, а также коммуникативных умений. При разработке пособия учитывались как традиционные принципы организации учебного материала — тематический и ситуативно-тематический, так и принципы, оптимизирующие учебный процесс. Согласно Н. Мирошниковой, к принципам оптимизации можно отнести сочетаемость фонетического, лексического и грамматического материала, принципы «коммуникативной ценности и эмоциональной окрашенности; культурологической насыщенности и разнотипности»⁵. Игровая форма подачи материала позволяет не только облегчить процесс обучения, но и существенно меняет социокультурные роли участников образовательного процесса: обучаемый и обучающий становятся равноправными игроками.

Одна из тем учебного пособия называется «По-пермски говоря»⁶ и посвящена характерным особенностям пермской речи. Пермяки «глотают» гласные, они говорят, почти не разжимая рта, скороговоркой. Если житель Москвы в безударном слоге произнесет полногласный звук [a] — *М[а]сква*, пермяк предпочтёт [o] или вообще его «проглотит» — *Мсква*. Иностранцы, изучающие русский язык в Прикамье, ощущают «колючесть» и «шероховатость» его разновидности.

Фонетические особенности русского и английского, русского и китайского языков различны. Поэтому носителям иных языков с трудом дается произношение мягких согласных или шипящих, характерных для русской речи. Первое игровое задание в предложенной теме — *фонетические игры* на произношение звуков *ж/ч/ш/щ*. Отрабатывать произношение звуков можно не только методом их неоднократного повторения, но и в ситуативно заданной форме (при этом важно отметить, что в игре возможен настолько широкий спектр ситуаций, который порой невозможен в реальной жизни).

Например:

Скрежет — это очень резкий неприятный звук.

1. Вспомни, как тормозят неопытные автомобилисты: ж-ж-ч-ч-ш-ш-щ-щ.

2. А теперь представь подъезжающий к станции поезд: *Поезд мчится скрежеща: [же] – [че] – [ша] – [ща], [же] – [че] – [ша] – [ща]*.

Задания на произношение различных звуков или группы звуков — это одна из игровых техник, которая активно применяется при обучении ораторскому или театральному искусству. Она же может быть использована и при изучении русского языка иностранцами.

Следующим разделом каждой темы пособия становятся *лексические игры*. Предлагаются разнообразные игровые задания, связанные с мелодическими возможностями русского языка, со средствами художествен-

ной выразительности, которые можно выполнять как индивидуально, так и в паре, соревнуясь между собой. Например, правила лексической игры «Какой он, русский язык?» очень просты: надо подобрать с помощью словаря эпитеты к слову «язык». Модель: *актуальный язык, богатый язык* и т. д. Игра «Короче говоря», в которой требуется заменить одним синонимичным словом словосочетание (например, *если мы живём рядом, то мы соседи*), развивает коммуникативные умения и связана с культурологическим осмыслением языкового материала.

Следует подробнее остановиться на *коммуникативных играх*, предлагаемых на занятиях РКИ. Они предполагают формирование коммуникативной компетенции, благодаря которой вместо литературного языка с его стройной системой фонетики, лексики и грамматики может быть нелинейно организованная спонтанная речь. Изучающим русский язык как иностранный можно предложить такие задания, как участие в конкурсе эссе на тему «Язык мой — друг мой» с обязательным выявлением победителя; участие в диспуте на тему «О чем любят говорить русские?» или дебатах на тему «Я русский бы выучил. Только за что?». Игровые жанры разнообразны, но все они требуют от участников умения искать аргументы, приводить примеры, отстаивать свою точку зрения, принимать точку зрения других играющих.

Используя в учебном процессе игровые задания, необходимо тщательно планировать цели и задачи, стоящие перед каждым конкретным занятием: все упражнения должны быть направлены на достижение поставленных целей. При этом предполагается соблюдение некоторых условий:

- 1) предлагаемый аудитории учебный материал должен соответствовать уровню знаний обучаемых;
- 2) задания должны быть четко сформулированы и логически выстроены, служить средством достижения поставленных целей;
- 3) тематика материалов должна соответствовать изучаемой теме, согласовываться с рабочей учебной программой и являться частью учебно-методического комплекса.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что игра — это часть культуры, поэтому, используя в процессе обучения игровые задания, мы знакомим иностранных студентов с национальными особенностями страны изучаемого языка, с фоновыми знаниями в области культуры, в том числе, с принятыми этическими и этикетными нормами. Несомненно, это обеспечивает не только успешное «включение» иностранцев в иную для них лингвосоциокультурную общность и способствует их скорейшей адаптации к незнакомой для них стране, но и является одним из способов самопознания и реализации личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кайуа Р.* Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007. С. 33.

² *Павич М.* Роман как держава // Биография Белграда. СПб.: Амфора, 2009. С. 100.

³ *Костомаров В., Митрофанова О.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. С. 14–15.

⁴ Там же.

⁵ *Мирошникова Н.* Оптимизация отбора и организации учебного материала для обучения взрослых английскому языку: В условиях языковых курсов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.

⁶ *Козлова О., Вдовина К.* Пермская игротка. Учебно-методическое пособие по развитию речи для студентов, изучающих русский как иностранный. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2015. 127 с.

Kozlova O. D., Pepeliaeva E. A.

INTERACTIVE ORGANIZATION OF RFL TEACHING, OR GAMES FOR FOREIGNERS

The article gives reasons for the expediency of using the game tasks at RFL lessons as a teaching device. It helps to form communicative competence of foreign students; also different kinds and types of tasks are considered; case examples are provided.

Keywords: game, optimization of teaching process, game technologies, communicative competence.

ГЕНДЕРООРИЕНТИРОВАННЫЕ МОДУЛИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УРОВНЕВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о необходимости и возможности конструирования уровневых тестов, используемых в процессе сертификационного тестирования, с учётом гендерного аспекта, позволяющего повысить точность и объективность оценивания претендента на сертификат по РКИ.

Ключевые слова: сертификация, тестирование, гендерный подход, РКИ.

В настоящее время активно развивается национальная система тестирования по РКИ, начало создания которой было положено уже более 20 лет назад.

За прошедшие годы были разработаны тестовые экзамены, предназначенные для разных целевых групп кандидатов, отвечающие по содержанию их жизненным потребностям и удовлетворяющие требованиям коммуникативно- и личностно-ориентированных подходов к процессу обучения и контроля. Однако процесс формирования русской национальной системы уровневого тестирования продолжается. Дальнейшая перспектива данного процесса видится в создании адаптивных модулей.

Так, например, последовательная реализация потенциала личностно-ориентированного подхода должна дать возможность кандидату реализовывать себя в ходе тестирования как социальную и языковую личность, в большей мере опираясь на свой жизненный опыт, мотивацию своей деятельности, вкусы, интересы и т. д.. Было выдвинуто предположение, что одно из средств, позволяющих это сделать — учёт гендерного подхода к отбору и презентации материала при конструировании уровневого теста.

Как известно, гендер — это социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии. Под гендерным подходом в обучении традиционно понимается учёт гендерно-типологических особенностей развития учащихся в процессе обучения и создание условий, направленных на максимальную реализацию личностного потенциала представителей разных групп.

Применительно к сертификационному тестированию было важно уточнить вкусы и интересы кандидатов с тем, чтобы удовлетворить их потребности кандидата, сделать материалы тестов релевантными его ожиданиям и интересам, стимулировать интерес к информации текстов,

мотивировать к речевой деятельности. В настоящее время не представляется возможным учесть все личностные потребности каждого кандидата, но разрабатывать модули, более дифференцированные по групповым интересам, вполне реально.

В рамках нашего исследования основанием для выделения групп был гендерный признак. Исследование проводилось среди кандидатов, претендовавших на сертификаты высших уровней (С1 и С2). Это объясняется тем, что владение иностранным языком на этих уровнях требует от кандидата сформированных умений вести рассуждение на сложные темы, отмечая оттенки значений, разъяснять свою позицию, активно взаимодействовать с партнёром, а также письменно конструировать связные тексты различных жанров с опорой на ряд устных и письменных источников, включая в свое изложение обоснования и пояснения к теме.

С целью определения тем, интересующих кандидатов мужского и женского пола, выявления универсальных и специфических тем для представителей каждого из гендеров было проведено анкетирование, дифференцированное по возрастным группам кандидатов. Выделялось три группы: кандидаты в возрасте до 18 лет, кандидаты 19–40 лет и кандидаты старше 40 лет.

Соотношение кандидатов по гендерному признаку на уровнях С1 и С2 было следующим:

Таблица 1. Соотношение кандидатов по гендерному признаку в 2014 году

Уровень	Мужчины	Женщины
С1	50%	50%
С2	21%	79%

В результате анкетирования **первой группы кандидатов (в возрасте до 18 лет)** были выявлены темы, интересующие кандидатов обоих полов (табл. 2). Это спорт, музыка (по 100%), кино, литература (по 67%). Значительно различается интерес мальчиков и девочек при выборе жанров кино: первые выбирают современное кино, фэнтези и мультфильмы, девочки же предпочитают классические фильмы, фильмы про любовь, комедии и приключения.

100% мальчиков интересуются политикой и наукой, в то время как среди девочек эти темы вызывают интерес у 33% и 67% процентов соответственно. Такие темы, как мода и психология, вполне предсказуемо больше интересуют девочек (67% против 33% у мальчиков). Определелись и темы, которые интересуют только один из полов. Для мальчиков это история, автомобили и коллекционирование, а для девочек: путешествия, домашние животные, кулинария и фотография.

Таким образом, при конструировании тестовых заданий для данной возрастной группы следует включать темы не только универсальные (общий компонент), но и специфические, с учётом данных гендерных иссле-

дований. В то же время необходимо избегать тематики, не вызывающей интереса ни у тех, ни у других.

Таблица 2.

Уровень заинтересованности	Девочки	Мальчики
Высокий (70–100%)	1. Спорт 2. Музыка	1. Спорт 2. Музыка 3. Политика 4. Наука
Средний (36–69%)	3. Мода 4. Психология 5. Наука 6. Путешествия 7. Домашние животные 8. Кино (классика, про любовь, комедии, приключения) 9. Литература	5. История 6. Театр 7. Кино (современные фильмы, фэнтези, мультфильмы) 8. Литература 9. Автомобили
Низкий (10–35%)	10. Кулинария 11. Фотография 12. Театр 13. Политика	10. Коллекционирование 11. Мода 12. Психология
Не вызывает интереса (0–9%)	14. История 15. Коллекционирование	13. Путешествия 14. Домашние животные 15. Кулинария

Возрастная группа от 19 до 40 лет. Это основная возрастная группа, на которую рассчитаны все блоки уровневых тестов для взрослых. Гендерная представленность в рамках этой возрастной группы: 61% всех опрошенных мужчин и 64% женщин.

Наиболее популярными темами у мужчин и женщин оказались путешествия (73% и 67%), литература (64% и 67%), политика (73% и 50%), кино (45% и 56%) (табл. 3). Мужчины предсказуемо больше интересуются спортом, историей, наукой, компьютерами, автомобилями, оружием и религией, а женщины — музыкой, театром, кулинарией, живописью.

Примечательно, что только в этой возрастной группе и только среди мужчин было высказано мнение, что не имеет значения, о чём будет материал, предлагаемый им на сертификационном экзамене (18% мужчин).

Следует обратить внимание на то, что в данной группе значительно меньше представлены универсальные темы, а специфических тем, соответственно, значительно больше, чем в предыдущей возрастной группе.

Возрастная группа — от 40 лет и старше. Представители этой возрастной группы, как мужчины, так и женщины, в равной мере интересуются театром, историей, политикой (50% и 57%) и кино (50% и 43%). Наибольший интерес для женщин этой возрастной группы представляет литература (71%), тогда как для мужчин — домашние животные (75%).

Таблица 3.

Уровень заинтересованности	Женщины	Мужчины
Высокий (70–100%)		1. Политика 2. История 3. Путешествия
Средний (36–66%)	1. Путешествия 2. Литература 3. Музыка 4. Кино (современные фильмы, советская классика, комедии, мелодрамы, приключения, арт-хаус, биографии) 5. Политика 6. Театр 7. Спорт	4. Спорт 5. Литература 6. Наука 7. Кино (комедии, сказки, приключения, боевики, сериалы) 8. Компьютеры, Интернет 9. Религия 10. Психология 11. Музыка
Низкий (10–35%)	8. История 9. Кулинария 10. Домашние животные 11. Живопись 12. Психология 13. Мода 14. Фотография 15. Наука 16. Компьютеры, Интернет 17. Рукоделие (вязание)	12. Домашние животные 13. Театр 14. Фотография 15. Мода 16. Автомобили 17. Оружие
Не вызывает интереса (0% — 9%)	18. Религия 19. Автомобили 20. Оружие	18. Кулинария 19. Живопись 20. Рукоделие (вязание)

И мужчины, и женщины данной возрастной проявили одинаковую заинтересованность к таким темам, как театр, история, политика, кино (табл. 4).

Результаты проведенного анкетирования показали, что дети и подростки (группа кандидатов до 18 лет) проявляют наибольшую степень заинтересованности в материалах тестирования, а также имеют достаточно большое количество универсальных с точки зрения гендерного подхода тем. Кандидаты среднего возраста (от 19 до 40 лет), наоборот, имеют наименьший общий тематический компонент. Кандидаты старшего возраста (40 лет и старше) имеют значительное количество универсальных тем, к которым они проявляют средний интерес.

Дальнейшими задачами изучения данного вопроса является исследование оптимального соотношения в модуле тем универсальных и специфических, представленности тем с разным уровнем заинтересованности, а также изучение результатов внедрения гендероориентированных модулей в практику тестирования.

Таблица 4.

Уровень заинтересованности	Женщины	Мужчины
Высокий (70–100%)	1. Литература	1. Домашние животные
Средний (36–66%)	2. Театр 3. История 4. Политика 5. Наука 6. Путешествия 7. Кино (советская классика, драмы, комедии, научно-популярные фильмы, документальное кино)	2. Театр 3. История 4. Политика 5. Кино (советская классика, научно-популярные фильмы, мультфильмы) 6. Живопись 7. Спорт 8. Музыка 9. Психология
Низкий (10–35%)	8. Живопись 9. Спорт 10. Музыка 11. Психология 12. Домашние животные 13. Кулинария 14. Религия	10. Литература 11. Наука 12. Путешествия 13. Автомобили 14. Оружие 15. Фотография 16. Компьютеры
Не вызывает интереса (0–9%)	15. Автомобили 16. Оружие 17. Фотография 18. Компьютеры	17. Кулинария 18. Религия

Конструирование уровневых тестов с учётом гендерного подхода позволяет проводить адаптивное тестирование, повышает комфортность экзамена для кандидата, предоставляя ему возможность более свободно и адекватно проявить себя как личность, используя неродной язык. В результате повысится объективность оценивания владения русским языком иностранцем, которая и является целью сертификационного тестирования как формы независимого контроля.

Kozlovtsseva N. A.

GENDER-ORIENTED MODULES IN THE CONTEXT OF RUSSIAN NATIONAL SYSTEM LEVEL TESTING CREATION

The paper discusses the need and the possibility of constructing level tests used at the certification testing, taking into account the gender dimension, in order to improve the accuracy and objectivity of the evaluation of the applicant for a certificates of RFL.

Keywords: certification, testing, gender approach, RFL.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье на основе компетентностного подхода обосновывается актуальность формирования жанровой компетенции иностранных учащихся в учебно-научной и профессионально-научной сферах общения, рассматривается когнитивный подход к предложенной автором методике формирования вторичной языковой личности, готовой к учебной и профессиональной коммуникации на русском языке

Ключевые слова: социокультурный и индивидуальный когнитивный тип, межжанровая модель.

С научной сферой общения иностранные учащиеся связаны при получении любой специальности, на довузовском и вузовском этапах обучения, включая магистратуру и аспирантуру.

Они должны владеть письменными и устными жанрами научной информации: уметь аннотировать и реферировать тексты, соотносимые с их специальностью, писать вторичные и первичные тезисы, готовить доклады и статьи, иметь навыки участия в научной дискуссии, опыт написания исследовательских работ в своей предметной области и др.

Овладение учебно-научными и собственно научными жанрами может выступать базисом, фундаментом, позволяющим вторичной языковой личности увереннее чувствовать себя в условиях учебного процесса на любом этапе обучения, особенно магистрантам и аспирантам, потребности которых к тому же ориентированы на написание и защиту кандидатской диссертации, тиражированный автореферат которой становится достоянием научной общественности.

В методике обучения продуцированию научных жанров обучающимся, на наш взгляд, более важно понимать «...то, из каких единиц складывается процесс, чем то, на какие элементы мы можем разложить продукт»¹.

Для овладения каким-либо жанром учащимся необходимо овладеть его типологической моделью, выступающей в качестве источника информации о новом жанре, позволяющей заранее представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки (например, модель реферата / доклада, статьи, курсовой и диссертационной работы).

В разработке методики формирования жанровой компетенции иностранных студентов, магистрантов и аспирантов целесообразно опираться на современные когнитивные исследования, базирующиеся на теории

речевых жанров М. М. Бахтина, согласно которой «жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово»².

Структуре фрейма аналогичен и разработанный А. Г. Барановым когниотип — *ментально-лингвистическая* модель (фрейм) — *социокультурная* база данных, декларативных и частично процедурных, для порождения и понимания массива текстов определенной предметной области, включающая тематические макроструктуры, композиционные схемы текстов и «батареи» языковых выражений «в их жанрово-стилистической спецификации»³.

В нашем представлении когниотип имеет следующие характеристики:

- 1) принадлежит к предметной области научных текстов, ограниченной специальностью обучающихся;
- 2) включает в себя композиционные схемы научных текстов разных жанров;
- 3) включает набор языковых выражений, соотношенных в подсознании субъекта с научной сферой общения и подъязыком специальности;
- 4) дополняется *процедурными* знаниями о текстовой деятельности интерперсонального вида (особенности выстраивания метатекста, средства воздействия на адресата, учет основных черт научного стиля, текстовых категорий, способов изложения и пр.).

Такая модель когниотипа коррелирует с дефиницией речевых жанров как *относительно устойчивых, тематических, композиционных и стилистических типов высказываний*⁴, дополненной *процедурными* знаниями — *речевым замыслом и речевой волей говорящего*.

Знание как важнейшая личностнообразующая категория состоит из знания коллективного (социокультурного) и индивидуального. Для целей обучения наряду с социокультурным когниотипом принципиально важно выделить индивидуальный когниотип, существующий в сознании отдельной вторичной языковой личности, обусловленный её собственными коммуникативно-познавательными потребностями и эволюционирующий в процессе приобретения ею нового социального и текстового опыта. Эти два модуса когниотипа, согласно А. Г. Баранову, соотносятся как часть и целое, и каждая вторичная языковая личность обладает некоторым набором знаний и представлений, носящих коллективный и индивидуальный характер.

Полнота индивидуального когниотипа по отношению к социокультурному когниотипу обусловлена:

- уровнем развития языковой личности вообще;
- уровнем владения вторичной языковой личностью изучаемым (русским) языком;
- компетенцией языковой личности в осваиваемой предметной области.

Эта область нередко дополнительно осваивается иностранными учащимися по источникам на родном языке, однако письменные работы (рефераты, доклады статьи, диссертацию) он пишет и защищает на русском языке, параллельно изучаемом или совершенствуемом.

В среднем индивидуальный когнитивный тип составляет не более 20% от когнитивного социокультурного.

Процесс становления человека как профессионала, по мнению психологов, непосредственно связан с развитием его как личности и предполагает *развитие имеющихся задатков*, либо появление у него новых качеств и свойств.

Для уменьшения разности между индивидуальным когнитивным вторичной языковой личности и когнитивным социокультурным в научной сфере общения введем понятие «адресная активизация индивидуального когнитивного типа», под которой понимаем использование индивидом в процессе текстовой деятельности декларативных и процедурных данных, упорядоченных в соответствии с моделями простых и сложных жанров, и сформулируем следующие цели:

- сформировать предметные знания — представление об информации, содержащейся в массиве научных и учебно-научных текстов какой-либо специальности (задача индивида и преподавателей спецдисциплин) и готовность их использовать (*предметная и социокультурная компетенция*);
- сформировать представление о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров и способность / готовность к их использованию (*социокультурная, текстовая и жанровая компетенция*);
- сформировать представление о характерных для научного стиля / подязыка специальности «батарейках языковых выражений» в их предметной и «жанрово-стилистической спецификации» и способность / готовность их использовать (*социокультурная, языковая, стилистическая, текстовая, жанровая и предметная компетенция*);
- сформировать способность / готовность использовать освоенные знания о научном стиле, языке науки, способах изложения, категориальных особенностях научного текста, метаязыке и пр., при построении и понимании текстов разных жанров на русском языке (*коммуникативная компетенция, включающая социокультурную, языковую, стилистическую, текстовую, жанровую и предметную компетенции*).

Согласно М. М. Бахтину, «богатство и разнообразие речевых жанров необозримо, ... потому что в каждой сфере деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы»⁵. Это означает, что прежде чем приступить к работе над структурно-композиционными особенностями, схемами / моделями научных текстов разных жанров, иностранному учащемуся необходимо, с одной стороны, иметь общее представление о разнообразии жанровых стереотипов, выполняющих особые социокультурные функции, с другой стороны, ему необходимо овладеть инвариантной жанровой моделью.

Предлагаемая нами «Методическая межжанровая модель научного текста»⁶ соответствует одной из целей адресной активизации когнитивного типа — формированию представления о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров, помогает при воплощении речевого замысла чувствовать себя «хозяином» собственного текста, придает уверенность и снимает психологические трудности.

В варианте назывного плана **межжанровая модель научного текста** (для написания статьи, тезисов доклада, текста доклада и др.) включает следующие субжанры:

- 1) обоснование актуальности темы;
- 2) изложение истории вопроса;
- 3) критика наличного знания, нерешенные вопросы по данной теме, выдвижение и обоснование новых идей (предложения по решению названных вопросов);
- 4) описание содержания работы;
- 5) описание результатов эксперимента;
- 6) значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества.

Модель можно считать инструкцией, практическим руководством к действию (моделью поведения, не ущемляющей проявления творческой индивидуальности) при продуцировании актуальных для всех категорий обучающихся вышеперечисленных первичных жанров.

Модель не перегружена несущественными деталями (элементами), понятна любому «пользователю» на любом этапе обучения, с ней можно работать под руководством преподавателя и, что очень важно, самостоятельно. Она ориентирована не на запоминание или воспроизведение заученного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей между этапами коммуникативно-познавательной деятельности ученого.

Следует сказать, что самую высокую оценку этой модели дают иностранные магистранты и аспиранты, эксплицирующие ее также на профессиональные научные тексты на родных языках.

Целенаправленная работа по активизации индивидуального когнитивного типа иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, дополненная методической классификацией научных жанров⁷ и межжанровой моделью научных текстов, обеспечивает у них соответствующий уровень сформированности названных компетенций.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 2-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 32.

² *Седов К. Ф.* Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь / под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 112.

³ *Баранов А. Г.* Когнитивные механизмы текстовой деятельности // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. ун-та. 1999. № 2. С. 39–37.

⁴ *Бахтин М. М.* Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука, 2000. С. 249, 260.

⁵ Там же. С. 240–250.

⁶ *Колесникова Н. И.* Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ. М.: Флинта; Наука, 2009. 408 с.

⁷ Там же.

Kolesnikova N. I.

FORMING THE GENRE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

The author gives reasons for forming genre competence of foreign students in academic, scientific and professional sphere of communication on the basis of competence approach. The article considers the cognitive aspect of the suggested methodology of developing a secondary language personality, prepared for academic and professional communication in Russian language.

Keywords: sociocultural and individual cogniotype, intergenre model.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Одной из наиболее сложных для изучения в иностранной аудитории частью речи является глагол. Знакомство с глагольными лексемами происходит уже на элементарном уровне и продолжается в течение всего периода изучения РКИ. В число основных проблем входит изучение категории времени, вида. На начальном этапе может вызывать затруднение вычленение глагольных слов из числа других словоформ, имеющих схожие формальные показатели.

Ключевые слова: РКИ, глагол, время, вид, аспектуальность, прототипическое значение.

Глагол можно считать универсальной частью речи, поскольку не существует естественных языков, в которых глаголы так или иначе не выделялись бы из общего лексического состава. Его основным грамматическим свойством является способность выражать категории аспекта, времени, модальности, залога и некоторых других, а основным синтаксическим свойством — предикативность, т. е. способность выступать в роли сказуемого — синтаксической вершины предложения. В индоевропейских языках глагол существует в личных и неличных (именных) формах.

Изучение русского глагола сопряжено с рядом трудностей. Рассмотрим некоторые из тех проблем, с которыми сталкиваются студенты, изучающие русский язык как иностранный.

Знакомство иностранных учащихся с глагольными лексемами происходит уже на элементарном уровне. Хотя в словарях глагол представлен инфинитивом, исходной формой является личная, т. к. только она обладает специфическими предикативными категориями лица, склонения и времени, который однозначно привязывают глагольные лексемы к функции сказуемого. В большинстве учебников и учебных пособий по РКИ изучение личных форм начинается с настоящего времени. Заметим, однако, что образование именно в этих форм представляет для иностранцев наибольшие трудности. Одна из первых — наличие дифференцированной системы глагольных окончаний, обусловленной способностью русского глагола изменяться в настоящем времени по лицам и числам, а также зависимость особенностей словоизменения от характера основы (первое и второе спряжение). В первом лице единственного и третьем лице множественного числа существует два варианта окончаний: *-у/-ю* для форм первого лица, *-ут/-ют* для форм третьего лица множественного числа глаголов первого спряжения и *-ат/-ят* — для соответственных форм второго спряжения. В общей сложности студенту необходимо запомнить 14 различных флексий.

При образовании личных форм настоящего времени часто происходит чередование согласных (писать — я пишу, мочь — я могу, ты можешь и др.) и другие трансформации основы, связанные с наличием в ней суффиксов *-ова-/-ева-* или *-ва-* (советовать — я советую, давать — я даю). Кроме того, формы настоящего времени наиболее характерны для текстов повествовательного и описательного характера (На уроке студенты читают тексты и пишут упражнения.). Вопрос Что ты делаешь? будет уместным при разговоре по телефону, когда собеседники не видят друг друга. Для диалога на начальном этапе в условиях аудиторного обучения наибольшую коммуникативную ценность представляют, с нашей точки зрения, формы прошедшего времени. Логично поинтересоваться, что делал или будет делать собеседник.

Образование форм прошедшего времени большой трудности не представляет. Отсутствуют личные окончания 1 и 2 лица, неважен тип спряжения. Основа глагольного слова такая же, как в инфинитиве (писать — я писал, советовать — он советовал, давать — ты давал). В данном случае студенту необходимо запомнить всего три окончания: *-а*, *-и* и нулевое для мужского рода (делал, делала, делали).

Еще одна трудность связана с определением частеречной принадлежности лексем. Установить, какой части речи принадлежит то или иное слово, на практике не всегда просто. У слов, относящихся к разным частям речи, может быть одинаковое словоизменение. Например, по родам и числам изменяется краткая форма имени прилагательного глагол в форме прошедшего времени (ср.: он весел и он шел). «Определять отнесенность той или иной лексемы к числу глагольных следует не только по специфическим для данной части речи суффиксам (*-а*, *е*, *-и*), а по дополнительным суффиксам, которые характеризуют его формы. Суффикс *-ть* служит показателем инфинитива, *-л* — прошедшего времени, *-ова-* и *-ева-* — глаголов несовершенного вида и т. д. Показателем глагола иногда может служить и только окончание: пишу, пишешь, пишут»¹.

Однако, для студента, недостаточно хорошо знакомого с особенностями русского словообразования, по данным формальным показателям выделить глагольные лексемы в ряду следующих слов невозможно: кровать — накрывать, стол — колот, мышь — моешь. Для выяснения того, что данным лексемам свойственен разный набор категорий (время, вид, наклонение есть у глагола и нет у имени существительного, следовательно, это разные части речи) возможно только с помощью преподавателя (кровать — кровати, кроватью, на кровати; накрывать — я накрываю, ты накрываешь..., я накрывал, буду накрывать и т. д.). Основным критерием, видимо, следует признать семантический — значение процесса, действия является универсальным и, следовательно, понятно всем изучающим РКИ.

Изучение русской категории вида сопряжено с трудностями двух типов — теоретическими и практическими. С одной стороны, вид и видовая система сложны сами по себе. Несмотря на то, что по данной проблематике написано огромное количество работ, взгляды исследователей на ряд вопросов достаточно противоречивы. Рассуждая о том, существует ли грамматическая или лексико-грамматическая категория вида в испанском языке, В.С.Виноградов и И. Г. Милославский замечают: «Ответ на эти вопросы следовало бы начинать с определения понятия грамматического вида. Но такого общепринятого определения нет. Даже у русских исследователей, имеющих сходные взгляды на общую характеристику вида, до сих пор нет согласия в определении главного различия, которое, по словам В. В. Виноградова, рассекает русский глагол на две равные части»².

При помощи категории вида в русском языке могут выражаться различные смысловые противопоставления, оттенки глагольного действия. По этой причине авторы ряда учебников и учебных пособий ставили перед собой цель как можно более подробно передать все оттенки семантики видового противопоставления, описать частновидовые значения. С другой стороны, существуют учебные материалы, авторы которых объединяют основные случаи видовых употреблений в рамках одной таблицы. В материале тренировочных упражнений видовые значения также практически не дифференцируются.

Для иностранца, начинающего изучать русский язык, категория вида предстаёт, в результате, весьма неоднородной, набором разрозненных фактов, каждый из которых требует отдельного самостоятельного изучения и запоминания. Общая картина осложняется включением в материал уроков длинных списков видовых пар, члены которых образуют видовое противопоставление различными способами, а так же списков глагольных лексем, формы которых содержат те или иные трудности.

Думается, что для практики преподавания РКИ существенную роль играет различие вида в широком смысле, т. е. вида как понятийной категории, которая имеет универсальный характер и выражается теми или иными средствами (лексическими, словообразовательными и др.) и вида как грамматической категорией. В первом случае под видом понимают способ протекания выраженного глаголом действия, отражающийся в семантике данного глагола. В этом значении употребляются также термины аспект и аспектuality. С другой стороны, вид может быть грамматической категорией; это касается тех языков, где выражение понятийной категории вида обеспечивается грамматическими средствами (вид в узком смысле).

Другими словами, в широком понимании вид как семантическая данность свойственен многим языкам. Некоторые значения видов являются универсальными для языковых картин многих народов. Аспектualityные

значения однократности, повторяемости, процессности, достижения результата предаются не только во многих европейских, но и в восточных языках с помощью грамматических или лексических средств. При этом отсутствие формально выраженной категории вида компенсируется в различных языках различными средствами. «В романских языках вид как словоизменительная категория существует ... в составе временной парадигмы, где видовые значения «завершенности — незавершенности» служат основанием для противопоставления некоторых глагольных времен»³.

Например, испанская временная система включает в себя понятия об ограниченности и неограниченности действия, его длительности, однократности, краткости, точечности, предельности и неопределенности и т. д. Все простые времена испанского глагола, за исключением простой формы прошедшего времени, обозначают точечное, незавершенное действие, при этом указание на ограниченности действия во времени в них отсутствует. То есть, с аспектуальной точки зрения данные формы выражают оттенки несовершенного вида, в то время как все сложные временные формы и простое прошедшее время передают ограниченное во времени действие, что близко к значению совершенного вида⁴.

По наблюдениям Е. Г. Борисовой и А. Н. Латышевой, в английском языке система прогрессива (*Continuis*) и перфекта по сути является видовой, а не временной, хотя и нельзя говорить о полном соответствии с русскими видовыми значениями, особенно для перфекта. Близкая к английскому прогрессиву форма с суффиксом *-yor-* существует в турецких языках. Приставочные глаголы немецкого языка чаще переводятся глаголами совершенного вида, а бесприставочные — несовершенного. В венгерском языке аналогом совершенного вида могут считаться глаголы, имеющие приставку *meg-*. Законченности действия в китайском языке в некоторой степени передаёт морфема *lai*, а длительность *-zhe*⁵.

В китайском языке для передачи видовых значений используются не словообразовательные, а аналитические средства. Роль морфологических показателей выполняет либо контекст, либо лексические средства. Так, например, с помощью частицы (хоу) возможна передача финитивной семантики СВ⁶.

С этих позиций представляется возможным логическое объяснение тех видовых значений, которые так или иначе передаются лексическими или грамматическими средствами в других языках. В этой связи интерес представляет точка зрения А. А. Караванова, получившая практическую реализацию в пособии «Виды русского глагола: значение и употребление»⁷. Автор предлагает сгруппировать материал по четырем типам в зависимости от того, насколько очевидна связь между значением слова и его сочетаемостью.

К первому типу относятся контексты, в которых объяснить семантику использования того или иного вида представляется затруднительным,

поскольку видовое значение здесь «нулевое» («сочетается, потому что сочетается» и наоборот). Сюда автор относит случаи употребления инфинитива преимущественно несовершенного вида. Например, после фазовых глаголов, с безличными словами, выражающими отрицательное отношение к чему-либо (не надо, не нужно, запрещено, не рекомендуется и под.) и их антонимы и др. Подобные случаи ограничения сочетаемости следует запоминать.

В противоположность первому, второй тип видового употребления вполне логичен и объясним, поскольку виды отражают реальные особенности протекания действия, т. е. реализуют свои аспектуальные значения: однократность, повторяемость, процессность, одновременность, последовательность и др. Как отмечалось выше, представления об аспектуальных значениях грамматически или лексически выражаются во многих языках и, следовательно, наиболее понятны иностранным студентам.

К третьему типу автор относит случаи, когда, в отличие от контекстов с аспектуальностью, нет реально протекающего действия. Инфинитив служит для называния действия. Это случаи, когда виды выражают модальные значения: возможность/невозможность, разрешение/запрещение, долженствование и др. Объективная реальность в данном случае не зависит от воли говорящего и не может быть истолкована субъективно. *В аудиторию нельзя входить (там идет экзамен)* — запрещение, *В аудиторию нельзя войти (она закрыта на ключ)* — невозможность совершения действия.

Четвертый тип объединяет так называемые модусные значения, в которых различие между значениями обоих видов оказывается чисто субъективным, т. е. целиком зависит от намерений говорящего и его предпочтений. Замена одного вида другим в данном случае не влечет за собой существенных изменений в отражении внеязыковой ситуации. Например: *Я приеду в Москву через неделю. — Тебе бронировать/забронировать номер в гостинице?* или — *Возьмите конфету! Берите, берите, не стесняйтесь!*

При работе над данной темой помогает также обращение к прототипическому значению, т. е. семантическому инварианту каждого из видов. «Исходным видовым противопоставлением в учебниках для начинающих прознают процессность — доведение процесса до конца ... именно от этих значений легче всего перейти к различным особенностям видов, в том числе и к многократности, выражаемой совершенным видом»⁸. То есть объяснение других значений можно, в принципе, свести к прототипическим, используя логику говорящего и его выбор того или иного вида. В этом случае в объяснениях будут нуждаться частновидовые значения, употребления которых связаны с особыми контекстами.

Следует обратить внимание учащихся на формальные ориентиры, к числу которых можно отнести суффиксы, вычленение которых в соста-

ве глагольного слова поможет определить его видовую принадлежность: *-а- / -я-* — *-и-* (*изучать* — *изучить*, *объяснять* — *объяснить*); *-ыва- / -ива-* — *-а-, -и-* (*доказывать* — *доказать*). Суффикс *-ва-* употребляется в глаголах несовершенного вида, суффикс *-ну-*, имеющий значение быстро, иногда мгновенного однократного действия — в глаголах совершенного вида.

Таким образом, преодоление трудностей, обусловленных объективной сложностью русского глагола как части речи, во многом зависит от выбора лингвистических обоснований и методических приемов, используемых при работе в иностранной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вагнер В. Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 29.

² Виноградов В. С., Милославский И. Г. Сопоставительная морфология русского и испанского языков. М.: Русский язык, 1986. С. 86.

³ Алисова Т. Б., Репина Т. А., Таривердиева М. А. Введение в романскую филологию: Учеб. для филол. фак. ун-тов, ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1987. С. 256.

⁴ Виноградов В. С., Милославский И. Г. Сопоставительная морфология русского и испанского языков. М.: Русский язык, 1986. С. 94.

⁵ Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 31–32.

⁶ Сунь Шуян. Грамматико-лексическая и контекстуальная обусловленность русской видовой семантики на фоне китайского языка (на примере глаголов конца действия) // Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: матер. докл. и сообщ. XX междунар. науч.-метод. конф. СПб.: СПбГУТД, 2015. С. 112–115.

⁷ Караванов А. А. Виды русского глагола: значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 3-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2005. 176 с.

⁸ Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 61.

Kolosova T. N.

SOME OF THE PROBLEMS CONSIDERING RUSSIAN VERBS IN FOREIGN AUDIENCE

One of the most complicated parts of speech for foreign students are verbs. Students get acquainted with the verbs on an elementary level and it continues throughout the whole period of learning Russian. One of the main problems are the categories of tense and aspect of Russian verbs. On an elementary level, difficulties might appear when detecting verbs from other word-forms that might have the same formal characteristics.

Keywords: Russian for foreigners, verb, tense, aspect, aspectuality, prototypical value

ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЯЗЫКУ

Данная работа анализирует современное состояние обучения иностранным языкам в университетах, в частности обучения нефилологов, владеющих языком в качестве инструмента профессиональной деятельности. Автор пытается обосновать необходимость введения элементов дуальной системы в обучении профессиональному русскому языку с целью повышения мотивации студентов к активному участию в процессе обучения и достижения высокой эффективности работы.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, профессиональный язык, практическое обучение, дуальная система.

Общеизвестно, что спрос на специалистов, владеющих иностранными языками, огромный. В то же время значительному числу выпускников университетов не удается профессионально реализоваться на рынке труда. Это противоречие — результат некоторых недочетов и пробелов, существующих в Программах обучения иностранным языкам. Проблема становится все более актуальной в последние несколько лет. Представители бизнеса бьют тревогу, упрекая высшую школу в том, что её воспитанники не обладают необходимыми профессиональными умениями и навыками работы. Работодатели считают, что выпускники университетов неспособны успешно выполнять свои профессиональные обязанности, адекватно применять академические знания и умения в реальной рабочей среде. Основной причиной этого является полный отрыв учебного процесса от практической подготовки будущих специалистов. Классическое обучение в аудиториях университетов оказывается неполным и непоследовательным. Отсутствие практических форм работы в университетах и в профессиональных школах оказалось большой проблемой в обеспечении качества образования. Преподавателям пришлось совершенно изменить подходы к обучению, чтобы добиться лучших результатов. На передний план вышли новые стратегии, новые идеи о связи образовательного процесса с бизнесом, с экономикой, об обучении в реальной среде. В наши дни все чаще упоминается о дуальной системе обучения. Дуальная система — это особый тип образовательной модели, которая направлена на овладение студентами основными практическими умениями, необходимыми в их будущей профессиональной деятельности. Данная система имеет основной целью соединить университет и бизнес, теорию и практику, академическое образование и практические умения в одно целое во имя эффективности учебного процесса и профессиональ-

ной подготовки будущих специалистов. Дуальная система применяется уже во многих странах. Результаты удовлетворяют, эффективность образовательного процесса доказана, представители бизнеса довольны. Идея внедрения дуальной системы в Болгарии чаще всего связывается со средним образованием, но она еще более необходима в университетах, где куются кадры для экономики и бизнеса страны. Целью данной статьи является анализ существующей на данный момент организации учебного процесса в университете в связи с обучением по русскому языку. Сделана также попытка на примере обучения студентов по специальности *Туризм* обосновать необходимость внедрения некоторых элементов дуальной системы в обучение иностранным языкам, особенно это касается обучения профессиональному русскому языку.

Обучение языку в университетах, в частности в Юго-Западном университете имени Неофита Рилского, как правило, осуществляется в трех направлениях, которые условно можно определить как: филологическое, специализированное и профессиональное. Организация учебного процесса в этих направлениях традиционно зависит от целей обучения. Для достижения намеченных целей используется преимущественно коммуникативный подход к обучению иностранным языкам. Коммуникативный подход имеет несколько основных характеристик, одна из которых — попытка связать академическое изучение языка с использованием его в реальной коммуникации. Такой подход ведет к существующей уже идее «пропустить через себя», т. е. почувствовать, пережить. В педагогической литературе этот процесс объясняется как сопереживание субъекта обучения с реальной действительностью. Таким образом в процесс обучения включаются новые сенсоры — человек знакомится с реальными обстоятельствами работы, пробует свои возможности. Самое главное — эмоциональное переживание опыта работы в реальной среде. По своей сути это элементы дуальной системы. Они содержатся в коммуникативном типе обучения и гарантируют практическую подготовку будущего специалиста. Идея введения практических форм обучения находит свое реальное выражение в различных сферах, где обучение осуществляется параллельно, т.е. состоит из двух частей — теоретической и практической. Пример такого типа обучения — это обучение русскому языку студентов — будущих преподавателей.

1. На филологическом факультете Юго-Западного университета студенты обучаются по специальностям Прикладная лингвистика, Лингвистика и Болгарский язык и русский язык. Как уже было подчеркнуто, практическое обучение обязательно только в сфере филологического образования будущих учителей. Речь идет о том, что учебные программы предвидят как теоретическое, т. е. аудиторное изучение языка, так и его применение в практике обучения. После теоретической подготовки по Методике преподавания русского языка студенты должны посещать

уроки русского языка, анализировать их, а также проводить уроки русского языка в базовых школах. Будущие учителя русского языка должны сдавать как теоретический, так и практический экзамены. Такая концепция обучения ставит перед собой целью овладение студентами не только языковыми знаниями, но, что более существенно, профессиональной компетенцией, гарантирующей успешную карьеру в области выбранной ими профессии. Студенты — будущие преподаватели становятся пригодными для участия в учебной деятельности.

2. Основной целью специализированного обучения является овладение терминологическим аппаратом на русском языке. Обучение осуществляется прежде всего на основе специализированных текстов. Основной акцент делается на овладении как можно большим запасом специализированной терминологии. Студенты изучают русский язык в качестве вспомогательного средства, а не в качестве средства общения. Заметим, что в эпоху глобализации такой подход к специализированному обучению слишком ограничен. Будущие специалисты должны обязательно владеть некоторыми коммуникативными компетенциями, связанными с общением на профессиональные темы, чего можно добиться только при помощи практических форм обучения. Дело в том, однако, что в последние годы, вероятнее всего из-за экономического кризиса, все реже дается возможность этим студентам изучать иностранные языки. О практическом обучении в этом направлении нельзя говорить вообще, хотя возможности использования электронных средств в процессе обучения практически неограниченны.

3. По целям обучения языку филологическое и профессиональное направления очень близки. На филологическом факультете студенты изучают язык как объект преподавания в школе. Нефилологи тоже овладевают языком в качестве основного инструмента их будущей профессиональной деятельности. Это означает, что овладение языком должно быть неотделимо от овладения профессией в целом. Данный тип обучения осуществляется на нефилологических факультетах, где студенты обучаются по таким специальностям как *Туризм, Международные отношения, Международные экономические отношения*. Поскольку в современном мире спрос на специалистов по туризму и гостиничному хозяйству очень большой, более подробно рассмотрим организацию учебного процесса и обучение русскому языку будущих специалистов по туризму. Хочется, однако, перед анализом процитировать мнение нескольких представителей Российской гостиничной ассоциации, которые считают, что «современному бизнесу в сфере гостеприимства и туризма чаще всего нужны специалисты с мультизнаниями», что «в тех стандартах, которые до сих пор активно используют в вузах, теории, конечно, полно, а практики вот мало», что «полностью готовый к реальной работе выпускник — это скорее исключение, чем правило»; что «образование в сфере туризма — системный сбой». И самая

существенная для университетов констатация: «Профессиональные практические навыки можно выработать довольно быстро, но вот со знанием иностранного, хотя бы английского, языка, у студентов просто беда»¹. Надо добавить, что в Болгарии ситуация такая же.

Организация учебного процесса в университете удовлетворяет тем, что студенты изучают первый, в нашем случае русский язык, на протяжении всего четырехлетнего обучения. Курс обучения языку заканчивается государственным экзаменом. Можно сказать, что академический курс обучения хорошо продуман и может быть эффективной формой овладения языком. К сожалению, в учебных программах обсуждаемой специальности не предвидится практический курс обучения профессиональному русскому языку. Правда, очень активно используются возможности электронных средств, в частности Интернета, где можно найти огромную информацию по всем интересующим вопросам, Студенты имеют доступ к содержанию и могут сами составлять маршруты, выступать с презентациями, активно использовать свои языковые знания, свой терминологический запас. Весь этот процесс можно определить как предварительную подготовку к профессиональной деятельности. Но «сухое» владение языком оказывается недостаточным условием адекватного участия будущего специалиста в профессиональной деятельности. Таким образом, переосмысление концепции обучения профессиональному языку в университете оказывается необходимым для эффективности учебного процесса². Т.е. введение элементов дуальной системы, установление сотрудничества с бизнесом вполне оправдано и необходимо в деле обучения профессиональному языку. Существующие на данный момент Программы студенческих практик стихийные и необдуманые. Студентам предлагаются возможности параллельно с обучением работать в агентствах и фирмах и получать заработную плату. Именно зарплата является основным мотивом их участия в программах, а не возможность усовершенствовать свои профессиональные навыки и умения. Что касается языкового обучения, то им редко предоставляется возможность практиковаться в языке, тем более в реальной рабочей среде. Таким образом, нельзя говорить о практических формах обучения. Необходимо, чтобы университеты организовали практические формы работы со студентами на продвинутых этапах их обучения наподобие существующей уже для будущих педагогических кадров организации учебного процесса или использовать опыт дуальных систем, уже применяемый во многих странах. Для студентов, обучающихся по специальности *Туризм*, очень целесообразной формой практического курса обучения профессиональному языку является учебная экскурсия. Она должна организовываться на принципе концентрического расширения объема знаний и опыта студентов. Самое главное, чтобы учебная экскурсия стала обязательным практическим элементом учебной программы, по которому студенты

сдают практический экзамен. Такой тип обучения существует уже в некоторых университетах нашей страны и результаты обучения очень серьезные, потому что мотивация студентов возросла, им интересно работать³. Практический элемент обучения языку должен заканчиваться государственным экзаменом. Важно добавить, что, когда речь идет об изучении иностранного языка и его применении в профессиональной деятельности, преподаватели иностранного языка во всех случаях должны руководить студентами.

Параллельно с практическим обучением в вузе должно проходить и профессиональное обучение студентов с участием бизнеса. Подбор бизнес партнеров очень важный элемент новой концепции обучения иностранным языкам. Работодатели и представители бизнеса должны инвестировать в обучение, если они хотят иметь хорошо подготовленные кадры, готовые приступить к исполнению своих профессиональных обязанностей сразу после окончания университета.

Чтобы перейти на путь дуального обучения по русскому языку, необходимо обосновать совершенно новую концепцию обучения. В этом смысле коллективный опыт и знания преподавателей могут сделать многое, включая организацию профессиональных форумов, обмен опытом, идеями и т. п. Особенно это касается обучения профессиональному языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ URL: <http://www.novostispb.ru/news/education/3192>

² См. об этом, в частности: *Мильруд Р.* Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия. 2013 [Электронный ресурс]. Примечания. URL: www.yazyki.ru.

³ См. об этом, в частности: *Хребина С.В., Зверева Р. Г.* Развитие мотивации достижения успеха у студентов. Пятигорск, 2010 [Электронный ресурс]. URL: www.rusnauka.com

Kolcheva D. I.

DUAL SYSTEM IN PROFESSIONAL LANGUAGE EDUCATION

The main purpose of the paper is the analyses of existing organization of professional language process of education. The analyses is given according to dual system characteristics. The author offers an application of some elements of duality in the process of professional language education for students, who are not philologists, but acquire foreign languages as an professional instrument in their future work.

Keywords: foreign language, dual system, professional language education, non-philologists.

**Кольовска Елена Георгиевна
Кульгавчук Марина Викторовна**

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

egkol@rambler.ru, kulgavchukmv@mail.ru

**«Я шагаю по Москве».
ОБ ОДНОМ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ ПОСОБИЯ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассказывается о концепции нового учебного комплекса «Я шагаю по Москве» по русскому языку как иностранному. Описывается структура комплекса, основные принципы организации учебного материала. Приводятся примеры текстов, заданий и упражнений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская культура, страноведческая компетенция, достопримечательности Москвы.

Учебные материалы по русскому языку как иностранному столь многочисленны и разнообразны, что трудно, казалось бы, найти сферу, которая была бы не до конца разработана. Тем не менее существует область, в которой учебных материалов просто не может быть слишком много. Мы имеем в виду учебники и пособия, с помощью которых иностранцы осваивают не только русский язык, но одновременно и русскую культуру, самые разные её аспекты. Разумеется, без основательного контакта с русской культурной парадигмой не может обойтись ни одно пособие, предназначенное для обучения русскому языку как иностранному, но во многих подобных случаях страноведческая составляющая имеет иллюстративный характер. В пособиях же, направленных на формирование прежде всего страноведческой компетенции, далеко не всегда уделяется внимание отработке грамматических навыков, формированию и развитию умений во всех видах речевой деятельности. Авторы концепции комплекса «Я шагаю по Москве» ставят своей целью создать учебные материалы, в которых данная составляющая является основой, фундаментом, на котором строится процесс обучения русскому языку. При этом название комплекса указывает на то, что его «героем» становится Москва, её дома, памятники, улицы, площади.

Необходимость создания такого пособия очевидна: преподаватели, работающие в Москве, не раз сталкивались с тем, что уровень представлений иностранных студентов об этом городе как культурной столице России оставляет желать лучшего. Красная площадь и Тверская улица в конце концов становятся для них не только картинкой из учебника, но Москва как город, имеющий богатые культурные традиции, самобытную архитектуру, город, по улицам которого ходили писатели, художники, музыканты, остаётся «за кадром» реальной жизни студентов. Откровенно говоря,

и русскоязычную столичную молодёжь ставит в тупик вопрос, например, о том, сколько в Москве памятников Гоголю. Впрочем, информация о столице России, её достопримечательностях полезна для всех, кто изучает русский язык, в том числе и в условиях отрыва от языковой среды. Именно поэтому кажется необходимым создание книги, в которой доступные и интересные тексты-рассказы о Москве и людях, которые в ней жили, соседствовали бы с упражнениями, направленными на отработку и закрепление грамматических тем, усвоение новой лексики и полученной в процессе чтения текстов страноведческой информации.

Шагая по Москве, русский язык изучать всё-таки затруднительно, именно поэтому речь идёт о комплексе, включающем несколько книг, содержание которых связано с определёнными местами исторической Москвы, и лексико-грамматический справочник. Большая часть материалов ориентирована на учащихся первого уровня общего владения русским языком (B1). Отдельно в книгах представлены тексты, предназначенные для более высокого уровня — B2. Данные тексты и задания к ним выделены в раздел «Хотим идти дальше».

Композиционно каждая книга делится на части, которые (почти в традициях некоторых путеводителей) названы «прогулками». Предполагается, что основные тексты будут озвучены и записаны в формате mp3, что даст возможность использовать их на разных устройствах (телефон, планшет, mp3-плеер) как аудиогид во время прогулки по Москве. Таким образом, свою задачу авторы комплекса видят в создании нескольких циклов таких «прогулок», первый из которых составляет книгу под названием «По Бульварному кольцу».

В качестве примера приведём фрагмент одного из уроков. Текст каждого урока обязательно сопровождается иллюстрациями: фотографии описываемых объектов, картами и схемами; кроме того, приводятся ссылки на сайты музеев и других интересных мест, которые можно посетить. Также проводится предтекстовая работа: учащиеся знакомятся с новыми для них словами и выражениями (в данном случае — *забегать вперёд, казаться слишком пессимистичным, венчаться, полярник, мемориальная доска* и др.).

Прогулка по Никитскому бульвару.

Прочитайте текст. Обратите внимание на выделенные слова — глаголы движения с предлогами.

Наша прогулка начинается от станции метро «Арбатская». Но будьте внимательны — в Москве две станции имеют такое название. Обратите внимание на схему: вам нужна эта станция. На этой нарядной станции два выхода. Вам нужно **выйти** там, где вы увидите надпись «Выход на Арбатскую площадь». Вы уже **вышли**? Поверните налево и **идите** прямо до подземного перехода. Перед переходом посмотрите вокруг: перед вами старая и новая Москва. Это одно из любимых мест москвичей: Арбатская площадь, прямо перед вами Старый и Новый Арбат. На углу между этими улицами — известный в Москве ресторан «Прага», который был открыт ещё в 1902 году. Если вы посмотрите налево, то увидите памятник великому русскому

писателю Гоголю. Этот памятник изображает весёлого Гоголя, который смеётся над миром и никогда не грустит. Через несколько минут вы увидите совсем другого Гоголя, но не будем забегать вперёд. **Войдите** в подземный переход и поверните направо. Сейчас вы **вышли** на Никитский бульвар.

Давайте **пройдём** по левой стороне бульвара. Вы видите два небольших жёлтых дома? **Войдите** во двор — и вы увидите памятник 1909 года, который раньше стоял на бульваре. Многим такой Гоголь казался слишком pessimистичным. Говорят, что по указанию Сталина в 1952 году был поставлен новый памятник Гоголю, который вы видели, когда стояли на Арбатской площади.

На постаменте памятника, рядом с которым вы сейчас находитесь, изображены герои произведений писателя. Мы видим здесь героев «Ревизора», «Невского проспекта», поэмы «Мёртвые души». Именно здесь, в доме № 7 (справа от памятника), Гоголь жил в последние годы своей жизни — с 1848 по 1852 год. В этом доме великий писатель умер, а перед смертью он сжёг второй том своей поэмы «Мёртвые души». Сейчас в доме, где жил и умер Гоголь, открыт музей писателя, и вы можете **зайти** к нему в гости. А теперь мы **выйдем** из гоголевского дома и **пройдём** дальше по бульвару.

Следующий дом расскажет нам ещё об одной странице истории России — Советского Союза. Дом № 9 по Никитскому бульвару — типичный памятник советской архитектуры сталинской эпохи. Его называют «Дом полярника». Необычное название дома напоминает нам о важных этапах советской истории 30-х годов. В 1937 году дом был построен для полярников — исследователей Севера. Для советских людей 30-х годов слово «полярник» звучало как «космонавт» для людей 60-х годов. Вы можете увидеть на этом доме множество мемориальных досок, которые рассказывают о героях-полярниках — жителях этого дома. А если посмотрите на противоположную сторону бульвара, то увидите ещё одно интересное здание. Стоит подойти к нему поближе, поэтому давайте вернёмся к подземному переходу. Сейчас это Дом журналиста, его адрес — Никитский бульвар, дом 8-а. В XIX веке дом принадлежал князьям Гагариным, после революции 1917 года в нём открыли Дом Печати. Для тех, кто знает и любит русскую поэзию серебряного века, этот дом настоящий памятник культуры. Здесь выступали Сергей Есенин, Александр Блок, Владимир Маяковский. Но и сейчас на сцене Дома журналиста выступают известные музыканты и поэты.

Если вы решили продолжить прогулку по бульвару, лучше **идти** по правой стороне. Бульвар короткий, скоро вы **дойдёте** до дома № 12, который называют жемчужиной Бульварного кольца. Это прекрасный памятник классицизма начала XIX века — усадьба Луниных. Строил её знаменитый архитектор Жилярди, и об этой усадьбе пишут во всех книгах об истории русской архитектуры. В здании сейчас находится Музей искусств народов Востока. Здесь можно познакомиться с искусством Китая, Кореи, Японии, Бирмы, Индии и других стран.

Прогулка по бульвару закончилась. Мы **вышли** на площадь Никитских ворот. Слева вы видите церковь Большого Вознесения XVIII века. Здесь в 1831 году венчался Пушкин. Рядом с церковью — памятник: Пушкин и его жена, красавица Наталья Гончарова.

Посмотрите на карту площади: каждая улица может стать для вас началом новой прогулки. Если вы повернёте направо по Большой Никитской, то **пройдёте** мимо консерватории и памятника П. И. Чайковскому к Кремлю. Если обойдёте церковь, в которой венчался Пушкин, справа — увидите прекрасные памятники архитектуры русского модерна. В этих зданиях сейчас открыты музеи русских писателей: Алексея Толстого (Спиридоновка, дом 2/6) и Максима Горького (Малая Никитская, дом 6/2).

А мы продолжим прогулку по следующему бульвару.

Приведем примеры некоторых заданий, которые должны быть выполнены после прочтения текста.

Ответьте на вопросы.

1. Что находится на углу между Старым и Новым Арбатом?
2. Сколько музеев находится на Никитском бульваре?
3. О каких памятниках вы узнали из текста?
4. Кто такие «полярники»?
5. Почему дом № 9 называют «Дом полярника»?
6. Как называется дом, в котором читали свои стихи поэты серебряного века?
7. Как назывался он раньше?
8. Куда вы посоветуете пойти человеку, который интересуется искусством Востока?
9. Почему на площади Никитских ворот стоит памятник Пушкину и его жене Наталии Гончаровой?

Какие вопросы вы хотели бы задать экскурсоводу?

Вспоминаем русскую грамматику.

I. Какие глаголы движения вы встретили в этом тексте?

II. Продолжите предложения с глаголами движения:

1. Скажите, пожалуйста, как мне выйти...
2. Я должен сегодня зайти...
3. Вам нужно в Музей искусств народов Востока? Тогда идите...
4. Большая Никитская не очень длинная улица. По ней вы дойдёте...
5. Я расскажу тебе, как всё было, но не хочу забегать...
6. Если вы пойдёте по левой стороне бульвара, то пройдёте...

III. Прочитайте диалог, выберите нужный глагол.

Антон: Куда ты идёшь/ ходишь?

Пьер: В Дом журналиста, хочу зайти/ заходить за билетами. Я забронировал их на сайте вчера.

Антон: Там будет что-то интересное?

Пьер: Хочу послушать/ слушать русские романсы. На следующей неделе их будет петь/ спеть певица из Санкт-Петербурга. А потом хочу пойти/ идти на выставку в Музей искусств народов Востока.

Перескажите диалог в косвенной речи.

Уроки ориентированы на совершенствование умений и навыков учащихся во всех видах речевой деятельности. После «прогулки» можно предложить написать письмо с рассказом о своих впечатлениях от неё. Отдельные фрагменты текста могут быть использованы в качестве материала для развития навыков аудирования.

Интегративный характер учебного комплекса «Я шагаю по Москве» предполагает, что шаг за шагом учащиеся приближаются к тому, чтобы научиться воспринимать русскую культуру как важную составляющую окружающей их действительности.

Kolovska E. G., Kulgavchuk M. V.

“I STEP THROUGH MOSCOW”: AN EXPERIENCE OF A RFL MANUAL CREATION

The article describes the conception, principles and the structure of a new manual set of Russian for foreigners, gives a number of examples concerning the teaching texts and different types of exercises.

Keywords: RFL, Russian culture, cultural competence, Moscow sightseeing.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается система орфографических понятий, используемых в непрерывном курсе русского языка при реализации понятийно-ориентированного подхода к обучению орфографии; орфографические понятия уточняются применительно к школьному курсу; определяются понятия «орфографическая компетентность» и «орфографическая компетенция», «понятийное орфографическое поле».

Ключевые слова: орфографическая компетентность, орфографическая компетенция, орфографические понятия, понятийное орфографическое поле.

Орфографическая компетентность учащихся, заключающаяся в готовности и способности выполнять продуктивную письменную речевую деятельность, формируется в результате овладения орфографической компетенцией. Под *орфографической компетенцией* мы понимаем требования к орфографической подготовке учащихся, которые выражаются совокупностью орфографических знаний, умений и навыков, способов действий и учитываются в процессе осуществления письменной речевой деятельности¹. В перечень орфографических знаний — важнейшей составляющей орфографической компетенции — входят орфографические понятия. Они отражают множество однородных фактов правописания и описывают систему орфографии, а их введение в школьный курс русского языка обеспечивает существенное совершенствование орфографических умений и навыков.

В школьном курсе выделяют две группы орфографических понятий: понятия, которые усваиваются учащимися (*орфограмма, орфографическое правило, условия выбора орфограммы, опознавательные признаки орфограмм* и др.), и понятия, которыми оперирует только учитель, проектируя обучение учащихся (*класс орфограммы, вариант орфограммы, вариантная орфограмма, безвариантная орфограмма* и др.). Последние понятия не входят в содержание обучения школьников орфографии.

Ведущими понятиями первой группы являются понятия орфограммы, орфографического правила, условий выбора орфограммы, опознавательных признаков орфограмм, так как в них «заключена и суть самой орфографии, ее лингвистическая основа (орфограмма и орфографическое правило), и основа методического подхода к обучению орфографии (условия выбора орфограмм и опознавательные признаки орфограмм)»², а также типа и вида орфограммы. На основе работы с данными понятиями (они отражены в программах³, вводятся и целенаправленно используются в учебниках непрерывного курса русского языка для 5–9 и 10–11

кл.⁴) успешно реализуется *понятийно-ориентированный подход* (термин наш. — Л. К.) к обучению орфографии. Для школьного обучения чрезвычайно важна дифференциация вводимых понятий. Уточним их содержание.

«Орфограмма — это правильное написание (буква, пробел и др.), которое нужно выбрать из нескольких возможных вариантов. Если нет выбора, нет и орфограммы»⁵. Это определение, вошедшее в учебник русского языка 5 класса под научной редакцией А. А. Леонтьева (определение сформулировано нами. — Л. К.), представляется верным с лингвометодической точки зрения, так как помимо ситуации выбора содержит указание на типы орфограмм (буквы, пробелы и др.), которое далее иллюстрируется примерами: «Поля (*a* или *o*), сад (*d* или *m*), устный (*c* *m* или без *m*), под горой (слитно или раздельно)»⁶, — ведь при письме перед пишущим встает проблема выбора нормативного варианта для всех типов написаний. В соответствии с таким пониманием орфограммы на этапе формирования орфографической зоркости особенно важными представляются понятия «тип орфограммы», «вид орфограммы», «условия выбора орфограммы» и «опознавательные признаки орфограмм».

Осознание русской орфографии как системы обеспечивается только на основе понимания, что графический облик орфограммы может выражаться через буквенные и небуквенные графические средства.

Тип орфограммы можно рассматривать как отнесенность орфограммы в зависимости от графического средства ее выражения к одной из 8 групп, имеющих свои специфические опознавательные признаки. В определении отражен основной критерий отнесенности орфограммы к определенному типу — графическое средство ее выражения, а также указан ориентир для нахождения того или иного типа орфограмм — опознавательные признаки.

В зависимости от графических средств выражения М. Т. Баранов выделяет 8 типов орфограмм буквенного и небуквенного классов: гласные буквы, согласные буквы, большие и малые буквы, буквы Ъ и Ь; дефисы (полуслитные написания), пробелы (раздельные написания), контакты (слитные написания), черточка (при переносе слова на другую строку). Тип орфограммы объединяет несколько видов орфограмм.

Вид орфограммы — это обобщенное наименование орфографической проблемы, написание, которое регулируется одним специальным орфографическим правилом и проявляется в конкретном случае. Например, написание согласных на конце приставок в словах *разбудить*, *расписание* регулируется следующим орфографическим правилом: «В приставках на -з (-с) перед буквами, обозначающими звонкие согласные звуки, пишется з, а перед буквами, обозначающими глухие согласные звуки, — с»⁷. Вид данной орфограммы — «Буквы з и с на конце приставок».

Зависимость между представленными понятиями отражена в следующем ряду: класс орфограмм — тип орфограмм — вид орфограммы — случай написания⁸.

Например, в слове *трава* выделенная буква является и конкретным случаем написания, и видом орфограммы («Проверяемые безударные гласные в корне слова»), и типом орфограммы (орфограмма-гласная буква), и классом орфограмм (буквенная орфограмма).

Выбор правильного написания определяется условиями выбора орфограммы.

Связь русской орфографии со всей системой языка отражается на характере формулировок орфографических правил, содержащих языковые особенности слов, из которых создаются комбинации выбора правильного написания для каждого вида орфограммы. Таким образом, условия выбора орфограмм — «это некоторые фонетические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и семантические особенности слов, которые в определенной совокупности диктуют пишущему выбор правильного написания»⁹.

Например, в уже приведенном выше орфографическом правиле орфограммы «Буквы з и с на конце приставок» можно выделить два условия выбора верных написаний: словообразовательное — место нахождения на конце приставки и фонетическое — положение перед звонким или глухим согласным звуком.

Специфика орфографических умений такова, что их формирование возможно только в связи с осознанием учащимися того, что сущность вида орфограммы раскрывается через условия выбора написания, которые составляют содержание орфографического правила.

Ориентировка в условиях выбора необходимой орфограммы невозможна без знаний учениками того, что «точки» применения правил имеют опознавательные признаки, по которым можно найти орфограммы в слове и между словами.

Так как связь русской орфографии с языком проявляется на уровне орфограммы, то наличие необходимых особенностей выступает в роли опознавательного признака того или иного ее типа. Приметами, или опознавательными признаками орфограмм, сигнализирующими о наличии «точек» применения правил, М. Т. Баранов предлагает считать следующие особенности слов:

- фонетические (безударность гласного, шипящие и Ц перед гласными, [ЦА] на конце глаголов, звук [Й] и др.);
- структурные (сложные слова, приставки *ко-*, *по-* и др., суффиксы *-то*, *-либо*, *-нибудь*, частицы *-ка*, *-то* и т. д.);
- семантические (собственные имена и собственные наименования);
- границы слов (их начало или конец).

Перечисленные особенности слов позволяют находить типы орфограмм.

В конце 80-х гг. прошлого века М. Р. Львов впервые ввел в теорию методики орфографии понятие «орфографическое поле», подразумевая под ним «построение (морфема, сочетание морфем, слово, словосочетание

или предложение), структурные элементы которого включают условия действия одного или нескольких правил», таким образом, орфографическое поле в трактовке ученого «является местом (пространством) проверки орфограммы, нескольких связанных между собою орфограмм»¹⁰. Исходя из представления методиста о сущности орфографического поля, следуя его рекомендациям, приведем примеры, иллюстрирующие разные виды таких полей: в слове *расписание* орфографическое поле включает в себя две морфемы — приставку *рас-* и корень *-пис-*, поскольку эти две морфемы используются для обоснования написания буквы *с* в приставке; для написания непроверяемой гласной в слове *собака* орфографическим полем является все слово; для проверки безударного окончания в прилагательном *тёплым* орфографическое поле должно представлять собой словосочетание (*тёплым вечером* или *тёплым молоком*); для обоснования отдельного написания *не* с существительным *враг* необходимо орфографическое поле, равное предложению, — *Не враг он тебе, а настоящий друг*.

Однако позже М. Р. Львов предлагает принимать за минимальное орфографическое поле не морфему, а две буквы (например, *жизнь, частый*), следовательно, протяженность орфографического поля варьируется в иных пределах — от двух букв до предложения.

Более широким и в то же время лаконичным определением орфографического поля, на наш взгляд, является дефиниция, предложенная Е. С. Бойко: «Орфографическое поле — это пространство, необходимое для совершения орфографического действия»¹¹. Согласно последнему определению, В. Я. Булохов обосновывает выделение двух типов орфографических полей: *сплошного* — его без называния типа характеризовал М. Р. Львов — и *прерывистого*, разорванного (например, орфографическое поле проверяемых гласных и согласных, которое «состоит из двух сопоставляемых словоформ одной и той же лексемы (*дерево — деревья, луж — лужи*) или однокоренных лексем (*листва — лист, просьба — просить*)»¹². Справедливо полагая, что использование понятия «орфографическое поле» при очевидном отсутствии единого для всех написаний орфографического поля является неточным, В. Я. Булохов находит более удачный термин — «поле орфограммы». Не можем не согласиться с мнением ученого, однако думается, что данное понятие может быть включено лишь в группу понятий, на которые опирается учитель при моделировании учебного процесса.

Для *понятийно-ориентированного* подхода к обучению орфографии важным, на наш взгляд, является термин «понятийное орфографическое поле». Мы определяем *понятийное орфографическое поле* как совокупность лингвометодических орфографических понятий (орфограмма, тип орфограммы, вид орфограммы, опознавательный признак орфограммы, условия выбора орфограммы), которые создают рациональную ориентировочную основу деятельности ученика и обеспечивают благоприятные условия для системного усвоения орфографических

знаний и успешного формирования орфографических умений. Так, с помощью знаний об опознавательных признаках орфограмм ученик учится находить орфограмму — объект орфографического правила. На основе установления типа орфограммы у ученика формируется системное представление о характере написаний, а квалифицируя орфограмму по виду внутри типа, учащийся определяет условия выбора нормативного написания. Благодаря понятийному орфографическому полю, задающему цельную ориентировочную основу деятельности ученика, суть самой деятельности при усвоении новых видов орфограмм и новых орфографических правил остается неизменной, способы действия — адекватными содержанию орфографической работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Комиссарова Л. Ю. О компетентностном подходе к обучению орфографии // Научно-методические идеи Н. М. Шанского в развитии и перспективе: к 90-летию со дня рождения ученого: коллективная монография / науч. ред. и сост. проф. А. Д. Дейкина, доц. В. Д. Янченко. М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2012. С. 83.

² Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. уч. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. М.: Изд. центр «Академия». 2000. С. 150.

³ Программа «Русский язык» 5–9 классы / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучева // Программы учебных предметов (курсов) для основной школы, 5–9 классы / Под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. Изд. 2-е, испр. М.: Баласс, 2014. С. 4–32.

⁴ Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 кн. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучева, Н. А. Исаева; под науч. ред. ак. РАО А. А. Леонтьева. Изд. 4-е, перераб. М.: Баласс, 2013. Кн. 1, 256 с.; Кн. 2, 240 с.

⁵ Там же. Кн. 1, С. 29.

⁶ Там же.

⁷ Там же. Кн. 1, С. 115.

⁸ Баранов М. Т., Иванецкая Г. М. Обучение орфографии в 4–8 классах: Пособие для учителя. Киев: Рад. школа, 1987. С. 9.

⁹ Там же. С. 9–10.

¹⁰ Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. С. 134.

¹¹ Бойко Е. С. Практикум по русскому правописанию: семиотический, знаковый, подход. Красноярск, 2008. С. 12.

¹² Булохов В. Я. Поле орфограммы и его роль в формировании правописной компетенции // Русский язык в школе. 2010. №8. С. 31.

Komissarova L. Yu.

USAGE OF ORTHOGRAPHIC CONCEPTS IN THE CONTINUOUS COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE

The paper considers the system of orthographic concepts used in the continuous course of Russian language in the conceptually oriented approach to orthography teaching; orthographic concepts specified in relation to the school course; the concepts of “orthographic competence” and “orthographic skill”, “conceptual orthographic field” are defined.

Keywords: orthographic competence, orthographic skill, orthographic concepts, conceptual orthographic field.

ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ИТАЛИИ

Реформа системы высшего образования в Италии потребовала пересмотра всех учебных программ, в том числе и обучения русскому языку как иностранному. Преподавание именно русского языка, а не литературы, приобретает первостепенное значение. В связи с этим перед итальянскими русистами встала важная научно-методическая задача перестройки учебного процесса и модификации учебных программ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская литература, итальянская русистика.

Первое обращение ученых к славянскому миру в Италии можно отнести к середине XIX века. В 1847 году в журнале «Rivista Europea» появляется статья Карло Тенки «О славянской литературе» (*Della letteratura slave*). В 1889–91 выходит в свет серия учебников «Литература славянских языков» (*Letterature slave*) под редакцией Доменико Чамполи, состоящий из двух томов: первый был посвящен болгарской, сербохорватской и югославской литературе, а второй — русской, польской. Данный труд стал результатом его плодотворной работы в Университете Катании, несмотря на то, что его занятия в академическом плане носили временный характер, и были обращены главным образом к философско-исторической мысли XIX–XX вв.¹

Нельзя не отметить и работы других, не менее важных ученых, посвятивших свои труды сравнительно-историческому анализу славянских языков: от Паоло Эмилио Паволини до Витторе Пизани, Карло Тальявини и Джулиано Бонфанте; тем самым, открыв двери от Италии до Азии, хотя славянский мир продолжал оставаться для итальянских читателей экзотичным и недостижимым.

Уже в 1880-е годы славянская литература стала частью «Универсальной истории литературы» Анджело де Губернатиса. Русская литература имела популярность также благодаря трудам публициста Федерико Вердиноиса, который вел курс в Университете «Ориентале» в Неаполе, и благодаря многочисленным переводам русской литературы, русский язык начинал входить в моду. Хотя славянский мир был далек от центральных империй, благодаря работам и исследованиям отдельных ученых славистов или полиглотов, каким, например, был профессор Болонского университета Пита Эмилио Теца (1831–1912), славянские языки становились все известнее итальянцам².

В связи с новой политической ситуацией, сложившейся в Европе после Первой мировой войны 1915–1918 гг. появились новые условия для

становления славистики как автономной науки. Таким образом, силами отдельных институтов и ученых, стали появляться сведения о политико-культурной стороне жизни другой части Европы (болгаров, сербов, чехов, словенцев, украинцев, белорусов, русских), о которых в итальянских школьных учебниках никогда не говорилось.

В университетской жизни Италии наиболее значимым событием было начало преподавания славянской филологии в Университете Падуи, под руководством Джованни Мавера, молодого филолога итальянско-австрийского происхождения, который не был славистом, а вместе с итальянским и немецким, знал язык и культуру Хорватии. Силы молодого ученого, которого также называют «отцом итальянской славистики» были направлены на привлечение интереса к изучению славянских языков наравне с англистикой и германистикой. В двадцатилетие между двумя мировыми войнами, культурная и академическая жизнь, особенно то, что касалось изучения современных языков, находились под влиянием политико-дипломатических отношений³.

В Римском университете, куда впоследствии был приглашен читать лекции и Джованни Мавер, работал еще один известный итальянский славист, Этторе Ло Гатто, который занимался изучением именно русской литературы. Таким образом, постепенно новое поколение ученых-славистов росло, так же как и увеличивалось количество кафедр славистики при итальянских университетах.

После Второй мировой войны казалось, что все изменилось: политические взгляды, этика, эстетика, культурный концепт, и, конечно, это не могло не отразиться на славянском мире в Италии. Появлялись новые политико-культурные взгляды, что влияло на новые направления в исследованиях.

В те годы еще шли споры о том, существует ли итальянская славистика как учебная дисциплина, либо же речь шла об отдельных ученых, которые внесли неоценимый вклад в развитие славистики в Италии (Мавер, Ло Гатто, Крония, Дамиани, Гаспарини, Пачини). Не хватало как четкого определения дисциплины или дисциплин, так и литературы: фонды по славистике были сосредоточены в библиотеках Падуи, Рима и Неаполя. Все держалось на инициативе отдельных преподавателей и их учениках.

В 60-е годы славистика стала прочно входить в перечень дисциплин высших учебных заведений Италии. Так, в 1960-е годы кафедра славистики появилась и в Пизанском университете под руководством русского ученого, философа, друга Вяч. Иванова, Л. Ганчикова. В 1970–1990 по всей Италии открывались новые кафедры славистики, и особенно русистики. С первых лет после войны была введена практика не связывать преподавание и изучение славистики с актуальной политической ситуацией в странах славянского мира⁴.

Постепенно формировалось новое поколение славистов под руководством Марио Капальдо и Антонеллы д'Амелии, которое училось по книгам Мавера (Радович, Грачотти, Ди сальво, Скоморохова, Дель Агата). До недавнего времени было сложно провести четкую границу между славистикой и дисциплинами, которые занимались историей славянских языков. Сложность заключалась в схожести методов исследования, которые заключались в работе с документами. Таким образом, итальянские исследователи истории славянских языков с точки зрения литературы, истории, фольклора и эстетических и социально-политических доктрин должны были знать язык, на котором были написаны соответствующие труды. Можно смело утверждать, что изучение истории славянских государств составляло основополагающую часть изучения славистики, что в свою очередь не могло не отразиться и на преподавании русского языка в Италии, где преобладал историко-философский и историко-филологический метод.

В последние 15 лет мы можем наблюдать резкое увеличение интереса к славистике и в особенности к изучению русского языка и литературы. Всеобъемлющая славистика была разделена на разные дисциплины как лингвистические, так и историко-литературные, а славянская филология, являясь формально обязательным предметом для всех студентов, не имела определенного статуса, и методика преподавания отражала всевозможную разновидность приемов и подходов (общее введение, лингвистический подход, филологический, сравнительный, историко-графический и литературный), учитывая компетенции и интересы отдельно взятого преподавателя.

Большой вклад в итальянскую славистику 50-х годов внес известный ученый, итальянский славист Марио Капальдо, который исследовал генетические процессы только что появившейся славянской литературы и ее взаимосвязь с греко-византийской, анализируя греческую технику перевода и компилирования.

Когда «филология» как дисциплина вошла в программу университетов, то представляла собой нечто иное, чем мы сейчас. Надо отметить, что последние 20–30 лет некоторые итальянские слависты начали заниматься лингвистикой, как основной деятельностью. В Италии появляется образ так называемого «славянского лингвиста», чего не было до этого. Это означало не только то, что лингвистика получила официальное признание, и как отрасль славистики имеет место быть, но и как метод исследования, славистика является частью международного изучения.

Значимой фигурой современной итальянской славистики и в особенности русистики является профессор Стефано Гардзонио, исследователь и автор многочисленных публикаций, посвященных русской поэзии, исследованиям русского зарубежья в Италии и переводам русской и итальянской литературы. Переводы с русского на итальянский

и с итальянского на русский составляют основную часть работ по славистике со времен окончания войны до сегодняшних дней.

Перестройка университетской системы в связи с Болонским процессом потребовала пересмотра и всех учебных программ, в том числе и по иностранным языкам. Как справедливо замечают итальянские слависты С. Гардзонио и К. Ласорса Съедина, реформа заставила многие итальянские университеты обратить особое внимание на преподавание иностранных языков, в частности, русского, пересмотреть программы и цели обучения⁵.

Как мы уже отмечали выше, традиционно в университетах Италии существовала такая система обучения, в которой основное место занимало преподавание русской литературы, язык же при этом оставался на периферии, играл вспомогательную, второстепенную роль. Например, до недавнего времени в университетских программах практически отсутствовали самостоятельные теоретические курсы по русскому языку, по лингвистике⁶. Язык входил всего лишь в качестве составной части в курс по литературе, поэтому преподавание языка во многих университетах ограничивалось практическими занятиями.

Сейчас положение поменялось к лучшему: язык представлен в качестве отдельного предмета, на лингвистические дисциплины в учебных планах отводится большее количество часов. Такое изменение статуса языка в системе обучения повышает мотивацию к изучению языка, студенты начинают выбирать для своих дипломных работ темы не только по литературе, но и по русскому языку⁷.

Таким образом, в связи с реформой системы высшего образования, а также в соответствии с задачей интеграции в единое европейское образовательное пространство, перед итальянскими русистами встала важная научно-методическая задача перестройки учебного процесса и модификации учебных программ.

Резкая нехватка преподавателей русского как иностранного. Именно квалифицированных специалистов, прошедших специализированное обучение и имеющих опыт преподавания русского языка как иностранного. В итальянских университетах преподают как итальянские слависты, так и российские граждане — выпускники российских гуманитарных вузов, но не всегда их профессиональная подготовка соответствует специальности “Русский язык как иностранный”. Похожая ситуация и на курсах русского языка при культурных ассоциациях и организациях российских соотечественников.

Все той же основополагающей проблемой преподавания русского языка как иностранного в Италии является отсутствие единой методики преподавания и недостаточная разработка учебно-методической литературы, подходящей к тому или иному случаю изучения русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Picchio R.* La slavistica italiana negli anni dell'Europa bipartita // Brogi Bercoff G., Dell' Agata G., Picchio R. La slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940–1990). Roma, Ministero per I beni culturali, 1994.

² *Ibid.*

³ *Cantarini A.* Linguistica slava in Italia: risultati e prospettive // Brogi Bercoff G., Dell' Agata G., Picchio R. La slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940–1990). Roma, Ministero per I beni culturali, 1994.

⁴ *Picchio R.* Op. cit.

⁵ *Garzonio S., Lasorsa Siedina C.* Lingua e linguistica russa in Italia oggi // Studi italiani di linguistica teorica e applicata, XXXIII. 2004. № 2.

⁶ *Нустратова С. Л.* Модификация программ по русскому языку в университетах Италии в условиях общеевропейского образовательного пространства // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 31. 170 с.

⁷ Там же.

Kondrasheva A. V.

THE HISTORY OF THE RFL TEACHING IN ITALY

The author argues that the reform of higher education in Italy demanded a review of all the educational programs including the course of the Russian as a foreign language. More attention is drawn to the language then to the literature. In this regard the Italian Russists have an important scientific and methodical task of restructuring the educational process and modification of the educational programs.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian literature, Russian Studies in Italy.

**Константинова Ольга Валентиновна
Муравьева Алла Анатольевна**

*Российский государственный университет
нефти и газа имени И. М. Губкина, Россия*

konstantinova@gubkin.ru, ppmuravevaa@yandex.ru

ОТ АЛФАВИТА К НАУЧНОЙ ДИСКУССИИ: ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье описываются особенности обучения такого контингента учащихся технических университетов, как магистранты. В ней рассмотрены задачи, принципы, методы и приемы обучения этой категории учащихся.

Ключевые слова: язык специальности, научный стиль речи, коммуникативная компетентность.

В течение не одного десятка лет преподаватели русского языка как иностранного основной задачей обучения языку специальности в техническом вузе считают формирование у обучающихся определенного уровня языковой, речевой и профессиональной компетенций как базовых составляющих в сфере профессионального общения. Особенно значим этот процесс в аудитории магистрантов, так как данная категория обучающихся уже имеет определенную профессиональную подготовку и обладает высоким интеллектуальным потенциалом.

Обеспечение достаточного для успешного профессионального общения владения языком специальности — вот основная прагматическая задача обучения магистрантов в технических вузах. Среди особенностей такого контингента учащихся, как магистранты, следует выделить, с одной стороны, короткий срок изучения языка (как правило, 2–2,5 года), с другой — высокая мотивация, достаточный уровень знаний по специальности, позволяющий легче (по сравнению со студентами) воспринимать информацию на иностранном языке. Подчеркнем, что русский язык для магистрантов прежде всего инструмент, помогающий решать коммуникативные задачи в процессе овладения профессиональными компетенциями, развития общенаучных компетенций (например, умения обосновать актуальность исследования, теоретическую и практическую значимость методов исследования, правильно оформить структурные фрагменты диссертации и др.). Формирование таких компетенций призвано обеспечить подготовку профессионала для работы в иностранных компаниях, включая аналитическую, консультационную и научно-исследовательскую деятельность.

Обучение РКИ в техническом университете имеет свои особенности, а именно: мы обучаем «двум языкам» (как часто говорят сами учащиеся): языку общего владения и языку специальности на основе общего представления о научном русском языке. При этом следует помнить,

что научный стиль и язык специальности также имеют свои различия. Задача преподавателей технических университетов — обучать не столько языку как таковому, не столько собственно научному стилю, сколько языку специальности и профессиональной речи (в нашем случае, в нефтегазовой отрасли).

Несомненно, обучение магистрантов основам научного стиля речи и языку специальности необходимо начинать уже на начальном этапе.

Для успешного решения задач обучения важно определить содержание учебного материала, формы его представления, типы текстов, заданий к ним. Подчеркнем, что система заданий должна быть направлена на обучение всем видам речевой деятельности, в ней важно разграничивать задания языковые и задания речевые.

Приведем некоторые примеры предтекстовых речевых заданий.

- Скажите, о чем, судя по заглавию, рисункам, графикам и концовке, может идти речь в данном тексте. Прочитайте текст, найдите подтверждение или опровержение вашему предположению.
- Прочитайте первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в данном тексте.
- Найдите и подчеркните предложения, в которых приводятся определения / доказательство / примеры; слова / словосочетания, подводящие итог сказанному, связывающие абзацы, позволяющие перечислить особенности / процессы и т. п.

Послетекстовые речевые задания.

- Опираясь на содержание прочитанного текста, закончите предложения, используя предлагаемые варианты.
- Прочитайте текст и выразите своё согласие (несогласие) с приведёнными ниже утверждениями.
- Прочитайте план текста и скажите, достаточно ли полно он передаёт содержание текста. Дополните его, если это необходимо.
- Сократите предложения (абзацы) текста, оставляя лишь слова, несущие основную смысловую нагрузку.
- Разделите текст на смысловые части. Сформулируйте вопросы к каждой из них.
- Составьте план прочитанного текста.
- Подчеркните в тексте ключевые слова/словосочетания, предложения.
- Расскажите текст, пользуясь планом и выделенными словами/словосочетаниями.
- Прослушайте аудиотекст, сравните информацию прочитанного текста и аудиотекста, выделите информацию: а) отсутствующую в тексте, б) отсутствующую в аудиотексте и др.

Приведем также развернутый пример послетекстового задания.

- Прокомментируйте схему, используя информацию текста о структуре нефтегазового комплекса и конструкции: *что включает в себя что, что является чем, что представляет собой что, что связано с чем, что влияет на что, что зависит от чего, что обуславливает что.*

Один из главных вопросов при обучении языку специальности и профессиональной речи — вопрос о характере учебного материала, на базе которого формируются необходимые компетенции.

Уже давно доказано, что при обучении РКИ эффективны гипертекстовые технологии. Различные модели использования Интернета значительно повышают эффективность обучения. Использование учебных пособий (Т. Е. Аросева «Научный стиль речи», Е. В. Ермакова, О. В. Константинова, А. А. Муравьева «О нефти по-русски») в сочетании с электронными базами данных (материалами специализированных сайтов «Мир нефти», «Все о нефти» и др.) в качестве учебных ресурсов позволяет: а) создавать образовательное пространство, способствующее организации как аудиторной, так и самостоятельной работы учащихся, б) обучать не только языку специальности, но и профессиональной речи. Последняя и является конечной целью обучения, владение ею отражает как профессиональную, так и коммуникативную компетентность выпускника магистратуры.

Подчеркнем, что в современной методике преподавания иностранного языка коммуникативная компетенция является ведущей.

Иностраный язык (в т.ч. РКИ) на продвинутом этапе для магистрантов — дисциплина по выбору. Именно поэтому, чтобы выбор не был «ошибочным», отбор учебного материала, адекватного уровню уже имеющейся профессиональной подготовки, и выбор методики, соответствующей образовательному этапу, становятся важнейшей задачей процесса обучения и приобретают особую значимость на 1 и 2 курсах магистратуры. Образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения изменили ориентиры всей системы обучения: введено понятие «компетенция», предполагающее среди прочих «способность выполнять особые трудовые функции». Решать поставленные задачи помогают интерактивные формы и методы: магистрант выполняет проблемные задания, вступает в диалог с преподавателем и с оппонентами в ходе научных дискуссий как неотъемлемой части современного учебного процесса.

Если говорить об учебном материале, то наиболее эффективным для формирования и совершенствования языковой и коммуникативной компетенций, на наш взгляд, является использование аутентичных текстов из отраслевых журналов нефтегазового профиля. Тематика таких текстов вызывает профессиональный интерес обучающихся и отвечает их коммуникативным потребностям: строить письменное монологическое высказывание, производить содержательно-оценочную переработку текста, обобщать информацию двух или более текстов, строить письменное рассуждение. Работа с данными текстами стимулирует мотивацию учебной и познавательной деятельности обучающихся, способствует формированию умений анализировать языковой материал, находить причинно-следственные связи, выявлять противоречия, формулировать новые задачи и проблемы, объяснять, аргументировать, отстаивать свою позицию — и, как результат, способствует развитию научной речи.

В связи с этим особую актуальность обретает научный стиль, особенно его устная форма, что не может не отразиться на содержании практических занятий по РКИ. Работа с аутентичными текстами позволяет научить свободно ориентироваться в научно-технической литературе по специальности, осмысливать и перерабатывать информацию, используя компрессию на всех уровнях, выработать у обучающихся навыки логического осмысления и переработки информации: строить монолог на основе переработки исходного текста, передавать содержание текста, производя в нем необходимые преобразования, обобщать информацию, воспринятую в ходе монолога, диалога или полилога, участвовать в дискуссии, используя систему аргументов, выражая согласие/несогласие, поддерживая/опровергая чье-либо мнение; составлять тезисы выступления, аннотации.

В ходе работы над текстом проблемного характера учащиеся, используя лексико-грамматический материал, актуальный для профессионально ориентированной речевой деятельности, делают сообщения по проблемам, поставленным в тексте, высказывая свое мнение или информируя, как подобная проблема решается специалистами нефтегазовой отрасли в их странах. Обсуждая профессионально значимые проблемы, иностранцы не могут не знать термины. При этом особое значение придается использованию прагматической функции термина — обеспечивать качество общения специалистов определенной области знания за счет определенного уровня сформированности языковой и предметной компетенций как базисной составляющей коммуникативной компетенции учащихся технического вуза. Опыт показывает, что термины усваиваются лучше, если они рассматриваются в системе, где все они находятся в строгой зависимости друг от друга, так как отражают функционирование отдельных видов техники и технологий в реальной действительности.

При толковании терминов важно наметить некоторую последовательность: выявление базовых понятий нефтегазовой отрасли; обнаружение возможных связей между понятиями в данной системе терминов; описание разновидностей языкового выражения понятий и связей; демонстрация логико-понятийной организации терминологической системы. Работа по аутентичным текстам, отобранным с учетом актуальности информации коммуникативных потребностей учащихся, дает широкую возможность познакомить их с основными терминами нефтегазовых специальностей.

Особого внимания в процессе обучения магистрантов русскому языку требует выбор методических приёмов. Специфика и сложность работы на объектах нефтегазовой отрасли предъявляют высокие требования к уровню подготовки специалиста, что, в свою очередь, требует от вузов нефтегазового профиля постоянного поиска инновационных образова-

тельных технологий подготовки инженеров-нефтяников. Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров нефтегазовой отрасли осуществляется в условиях, максимально приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности, когда в процессе задействованы специалисты различных направлений. Образовательная технология, предложенная Губкинским университетом, заключается в создании в вузе виртуальной среды будущей профессиональной деятельности и имитации в ней реальной производственной или проектной работы команды специалистов различного профиля.

И в этой парадигме, как показывает опыт, эффективно работающим стал метод проектов, позволяющий на практике реализовать имеющиеся навыки владения русским языком как средством профессионального общения в его устной и письменной форме.

Теоретиками и практиками структура и этапы данного метода определены как «5П»: проблема — планирование (проектирование) — поиск решения — продукт — презентация. Прагматическая направленность на результат — это то, что является основой метода проектов. Для достижения результата магистрантов не нужно учить самостоятельно мыслить, формулировать и решать проблемы, их нужно лишь нацелить на привлечение источников информации на русском языке, помочь установить и грамматически верно выразить причинно-следственные связи, логично и грамотно доказать результативность и значимость исследования. Именно в процессе защиты проекта может быть продемонстрировано умение участвовать в дискуссии как в качестве автора проекта, так и его оппонента.

Как известно, умение построить монологическое высказывание на материале изученной научной проблемы требует сформированности навыка «перевода» письменной речи в устную. Этому тоже надо научить магистрантов. Так, кафедра русского языка нашего университета ежегодно проводит научно-практическую конференцию для магистрантов 2 года обучения, в ходе которой они выступают с докладами по тематике своих магистерских диссертаций. Неотъемлемой составляющей этих научных работ является презентация, включающая не только карты, схемы, цифровые данные, но и текст, составленный по жанровым законам. В первую очередь это набор тезисов, кратко изложенная информация. Грамотно составленный текст презентации делает выступление информативным и успешным. Это требует сформированности навыка компрессии текста не в ущерб реализации цели выступления: 1) исключение подробностей, деталей; 2) обобщение конкретных, единичных явлений; 3) сочетание исключения и обобщения, 4) заголовок — тезис слайда, 5) начало — главная информация и т. д. Ход дискуссии в процессе обсуждения этих выступлений способствует формированию у обучающихся определенного уровня языковой и предметной компетенций как базовых

составляющих коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения специалистов нефтегазовой отрасли.

Konstantinova O. V., Muravyeva A. A.

**FROM THE ALPHABET TO SCIENTIFIC DISCUSSION:
TEACHING SPECIALTY LANGUAGE TO MASTERS**

The paper dwells upon the peculiarities of teaching Russian as a foreign language to masters in technical higher educational institutions. It touches upon the tasks principles, methods and devices of teaching this category of learners.

Keywords: foreign language, technical higher educational institutions.

ОТ МЕТОДЫ К МЕТОДИКЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ

Статья посвящена вопросам исторического осмысления методики РКИ. Целью статьи является анализ существовавших в средние века подходов к изучению русского языка иностранцами, в результате которого автор приходит к выводу о том, что зачатки современных положений методики РКИ были заложены в далеком Средневековье.

Ключевые слова: прямые контакты, коммуникативно направленное обучение, «корнесловная метода», когнитивная методика изучения иностранных языков, двуязычные словари-разговорники, грамматическое описание русского языка, коммуникативные потребности обучающихся.

Исследование исторических и лингвистических источников показало, что изучение русского языка иностранцами имеет многовековую историю, оно стало актуально вскоре после образования Киевской Руси и выхода Русского государства на международную арену. Уже в те древние времена формировались определенные цели, мотивы и условия изучения русского языка, которые способствовали развитию методических идей. Безусловно, здесь не приходится говорить об использовании в прошлом современных методов и приемов изучения русского языка иностранцами, однако стихийно возникавшие попытки реализации некоторых положений методики обучения русскому языку как иностранному имели место быть.

Изучение педагогических реалий многовековой давности «в социально-историческом контексте в опоре на дошедшие до нашего времени источники, фактографические данные»¹ является одной из задач современной методики РКИ и основой историко-методических исследований.

Известно, что одними из первых осознали важность и необходимость изучения русского языка представители Ганзейского союза. Уже в XIII веке молодые немецкие торговцы направлялись в русские семьи специально с целью изучения языка. Основным мотивирующим фактором было использование русского языка в деловой сфере. Кроме того, знание языка делового партнера считалось обязательным для начинающего купца, ведущего торговлю с Россией. Обучение иностранцев русскому языку «на боярских дворах» носило практический характер и позволяло им освоить язык в устном общении с русскими хозяевами. Подобная практика обучения носила во многом интуитивный характер, а усвоение русской грамоты являлось результатом прямых контактов. Однако уже

в этих стихийно возникавших формах мы можем наблюдать зачатки коммуникативно направленного обучения.

В XVI–XVII вв. обстоятельства изучения русского языка иностранцами были сходными с устоявшейся немецкой традицией, но количество желавших изучить язык значительно возросло. С падением Ганзейского союза, долгое время монополизировавшего торговлю с Россией и пытавшегося наложить запрет на обучение русскому языку представителям других европейских государств, все больший интерес к «языку москвитов» стали проявлять англичане, французы, шведы, голландцы и др.

Однако не все иностранцы, желавшие изучить русский язык, могли приехать для этого в Россию. В исторической литературе представлены различные факты самостоятельного изучения русского языка иностранцами. Так, например, секретарь городского совета Ревеля Лаврентий Шмидт, пытаясь освоить русский язык, записывал необходимые ему вопросы и ответы на немецком языке, но так как сам он не владел русским языком, то привлек к составлению своего учебного материала переводчика, и фиксировал под диктовку последнего русский текст с переводом на немецкий язык. Этот своего рода разговорник помогал Л. Шмидту в общении с русскими гостями².

Примечательно, что в ряде случаев иностранцам в самостоятельном освоении русского языка помогало знание других иностранных языков. Английский дворянин, дипломат, автор «Записок о России» Джером Горсей, ставший после поездки в Россию в 1573 году курьером английской королевы Елизаветы и русского царя Ивана Грозного, в своей книге писал: «Хотя у меня было только посредственное знание грамматики и я только слегка знал греческий, сходство последнего с русским помогло мне за короткий срок овладеть им»³. Знание греческого и еще четырнадцати других языков оказало помощь в освоении русского языка и немецкому пастору, богослову, педагогу и переводчику Иогану Эрнсту Глюку. Глюк изучал русский язык по разработанной им «корнесловной методѣ», которая «мышлением ведет далее, чем памятью, и того, кто способен думать, избавляет от тупого прилежания»⁴. Суть этой методы состояла в том, что Глюк сопоставлял слова из разных языков с близкими корнями. В результате такого сопоставления находил «соединительную точку» этих слов и определял значение неизвестного. Узнав таким образом семантику одного слова, Э. Глюк без труда определял значение производных от него родственных слов. Знание многих языков существенно помогало автору данной методы в запоминании русских слов, так как по его собственным наблюдениям «из 10 русских (или славянских) коренных слов, наверное, девять находятся или в немецком, или в латинском, или в греческом, или даже во всех трех»⁵. Поразительно, что автор описанной методы, не имевший специальных филологических знаний, предпринял попытку реализации когнитивной методики изучения ино-

странных (в том числе и русского) языков, основанной на сопоставлении языковых явлений.

Развитие деловых отношений западных стран с Россией, а также все возрастающая практическая заинтересованность в изучении русского языка диктовали необходимость создания учебных материалов. В шестнадцатом столетии предпринимаются попытки написания двуязычных словарей-разговорников, которые являлись учебными пособиями для желающих изучить русский язык иностранцев. Эти источники, составленные с учетом повседневных и профессиональных нужд изучающих русский язык, отражают все особенности взаимоотношений иностранцев с русскими и представляют собой, по меткому замечанию Н. Г. Савич, «точную запись современником разговоров иноземца и русского»⁶.

Содержание разговорников зависело от потребностей их составителей, поэтому в одних — преобладали торговые темы («Книга русского языка» Т. Шrove (1546), русско-немецкий разговорник Т. Фенне (1607), торговые диалоги «Русского разговорника XVII в.» Х. Соренсеса), в других значительное место отводилось темам бытовым (немецко-русский разговорник Г. Невенбурга (1626), упомянутый ранее разговорник Х. Соренсеса), а третьи были написаны с научно-познавательными целями (русско-английский словарь-дневник Р. Джемса (1618–1619)).

Основными компонентами словарей-разговорников являлись *словник*, составленный на основе тематически сгруппированных лексических материалов, и *разговорник*, содержащий вопросно-ответные единства или мини-диалоги, обеспечивавшие общение с русскими людьми. Такое построение шло от широко распространенных на западе латинских учебных книг. Однако в отличие от латинских разговорников состав и содержание разговорной части в словарях русского языка приспособлены к русской действительности и предназначены для запоминания в целях активизации навыков владения русской разговорной речью в бытовой и профессиональной сферах общения. Изучавший по ним русский язык иностранный ученик после многократного прочтения постепенно заучивал готовые фразы и мог свободно входить в бытовую и деловую коммуникацию с носителями языка. На наш взгляд, есть основания рассматривать иноязычно-русские словари-разговорники как одни из первых учебных книг, отражающих черты методики интенсивного обучения иностранным языкам.

Нельзя не отметить, что тогдашних просветителей привлекала не только лексическая сторона русского языка, но и грамматическое оформление слова, и это нашло отражение в упомянутых словарях-разговорниках. Так, например, Т. Фенне в свой разговорник, кроме традиционного речевого материала, включил также грамматический комментарий. Структурированный по частям речи материал содержал некоторые справки по именному словообразованию, образованию форм существительных,

сравнительной степени прилагательных, различных форм местоимений и сочетания их с предлогами, спряжению глаголов и образованию причастий, а также наречия, союзы, простые и приставочные глаголы. Следует отметить, что грамматический материал ориентирует читателя на наиболее употребительные в речи грамматические формы⁷. Подобное преподнесение учебного материала дает основание говорить о том, что уже в XVII веке закладывались основы грамматического описания русского языка с учетом коммуникативных потребностей обучающихся.

Отдельного внимания заслуживает «Русско-английский словарь-дневник» Р. Джемса, представляющий собой записную книжку, которая «отличается от других иностранных источников широтой интересов автора и разнообразием его материалов по русскому языку»⁸. Джемс не просто записывал слова и выражения, подбирая им английские эквиваленты. Сталкиваясь с типично русскими реалиями, не имеющими аналогов в английской действительности, или же явлениями, еще не известными англичанам, он давал их подробные энциклопедические комментарии, что «существенно не только для русской науки, истории, этнографии, географии и, конечно, лексикографии, но и для оценки соответствующих представлений» о России и русских в науке Англии⁹. Следовательно, словарь Р. Джемса можно назвать прообразом лингвострановедческого пособия по русскому языку для иностранцев, однако, по мнению С. К. Милославской, этому мешает «субъективность информации комментариев, основанной преимущественно на личных наблюдениях автора или на слухах, передаваемых ему его русскими информаторами». Нисколько не умаляя достоинств данной учебной книги, ученый относит словарь-дневник Р. Джемса к лингвокультурологическим пособиям¹⁰. С этой точкой зрения невозможно не согласиться, тем более что «Русско-английский словарь-дневник» Р. Джемса — первая книга подобного характера.

Таким образом, даже немногочисленные описанные явления и факты позволяют проследить развитие методической мысли в России, а также увидеть нацеленность педагогических поисков на научно обоснованное преподавание русского языка как иностранного.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Иевлева З. Н.* Методика обучения русскому языку как иностранному: первые шаги // От слова к делу: Сборник докладов X Конгресса МАПРЯЛ. М., 2003. С. 88.

² *Лизунов В. С.* Русский язык в ГДР и ФРГ. Историческое и социолингвистическое исследование: Дис. ... канд. филол. наук / ИРЯ им. А. С. Пушкина. М., 1976. С. 23–24.

³ *Стоун Дж.* Русский язык в Англии // Русская речь. 1970. № 2. С. 104.

⁴ *Пекарский П. П.* Наука и литература в России при Петре Великом. Т. 1. СПб.: Издание товарищества «Общественная польза», 1862. С. 40.

⁵ Там же С. 41.

⁶ *Савич Н. Г.* Из истории русско-немецких культурных связей: Немецко-русский словарь разговорник Г. Невенбурга // Исторические записки. М., 1978. Т. 102. С. 249.

⁷ *Сумникова Т. А.* Немецко-русский разговорник Тонни Фенне 1607 г. // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 23. Вып. 4. С. 349.

⁸ *Ларин Б. А.* Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джеймса (1618–1619 гг.) Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1959. С. 73.

⁹ *Волков С. С.* Русская материальная и духовная культура в записях иностранцев XVI–XVII вв. // Историко-культурный аспект лексикографического описания русского языка. М., 1995. С. 136.

¹⁰ *Милославская С. К.* Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России: монография. М., 2008. С. 176.

Korneva G. V.

FROM METHOD TO METHODS: THE DIACHRONIC ASPECT OF RUSSIAN LANGUAGE STUDYING OF FOREIGNERS

The article is devoted to the matters of historic comprehension of RFL teaching methods; it analyses medieval approaches to Russian language studies of foreigners, and concludes that the sources of modern methods lie in the distant past.

Keywords: direct ties, teaching in communication, rootword method, cognitive methods in the study of foreign language, two-language conversational dictionaries, Russian grammatical description with taking into consideration students' communicative needs.

Короткова Ольга Николаевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

korolga@mail.ru

Петровская Наталия Владимировна

Университет Страны Басков, Испания

petrovskaya-nv69@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ И ИНТОНАЦИИ ДЛЯ ИСПАНЦЕВ

В сообщении рассматриваются проблемы обучения испанских студентов русской фонетике и интонации. Курс построен на основе сопоставительного изучения фонетических и интонационных систем русского и испанского языков и анализа ошибок, допускаемых испанскими учащимися в процессе освоения русской фонетики, ритмики и интонации.

Ключевые слова: РКИ, иностранный акцент, корректировочный курс русской фонетики и интонации.

1. Важное место в изучении иностранного языка занимает фонетика. Практика показывает, что максимальный эффект при обучении произношению достигается в том случае, если в обучении используются национально ориентированные постановочно-корректировочные курсы. Они учитывают особенности восприятия фонетического материала определённым контингентом учащихся и позволяют в довольно короткий срок минимизировать акцент. Построение такого курса имеет ряд особенностей. Рассмотрим их на материале корректировочного курса русской фонетики и интонации для носителей испанского языка, подготовленного авторами¹. Курс построен на основе сопоставительного изучения фонетических и интонационных систем русского и испанского языков. Такой подход позволил определить структурные стимулы появления интерференции, которые проявляются в ошибках, наблюдающихся в речи испанских учащихся. Анализ ошибок, допускаемых испанскими студентами в процессе усвоения русских звуков, ритмической структуры слова и интонации, послужил основой для отбора фонетического материала и создания системы упражнений, направленной на минимизацию акцента.

Важной особенностью курса является комплексный подход к изучению звуков, ритмики и интонации. Такой подход определяет как структуру самого курса, так и основные направления работы на каждом занятии. Это постановка и коррекция трудных для испанских студентов звуков, изучение фонетического строения русского слова, анализ основных интонационных конструкций (ИК) русского языка и их смысловых различительных возможностей. На протяжении всего курса осуществляется постоянный контроль за усвоением материала.

2. Анализ испанского акцента позволил выявить отклонения от произношения русских гласных и согласных. Эти отклонения носят системный характер. Они обусловлены влиянием родного языка учащихся. В области ударного вокализма акцент проявляется в произношении звука [ы] с и-образным призвуком. Гласные переднего ряда *и* и *е* заменяются звуками более заднего образования. Акцент в области консонантизма выражается в более многочисленных отклонениях от русского произношения. Самые устойчивые черты акцента затрагивают фонологическую систему русского языка. Такие ошибки характеризуются как фонологические. К ним относится прежде всего неразличение твёрдых и мягких согласных: *мишка* — *мышка*, *брать* — *брат*, *горка* — *горько*. Данные отклонения объясняются влиянием испанского языка, в котором отсутствует противопоставление согласных по твёрдости — мягкости.² Трудности вызывает наличие в русском языке фонологического противопоставления типа *та—тя—тья*: *компот* — *Пётр* — *пьёт*. Произношение сочетания *тья* с ненапряжённым [j] ведёт или к неразличению слов типа *суди* — *судьи*, или к появлению и-образного призвука: **л[ио]т* — *льёт*³. Определённые сложности вызывает и усвоение фонологического противопоставления согласных по глухости — звонкости. В произношении испанских учащихся наблюдается озвончение глухих согласных перед сонорными: **интере[з]ная* — *интересная*.

Фонологические ошибки встречаются и при усвоении отдельных согласных. К ним, например, относятся: а) неразличение губно-губных и губно-зубных согласных: *забыл* — *завыл*; б) произношение гласного [и] вместо среднеязычного согласного [j]: **урожа[и]* — *урожай*, **краснь[и]* — *красный*; в) замена согласного [м] на согласный [н] в позиции конца слова: **ко[н]* — *ком*;

Для исправления ошибок выработана определённая система. Работа над произношением звуков ведётся в определённой последовательности. Каждое упражнение начинается с постановки данного звука, затем идёт его отработка в слове в различных позициях, далее следуют примеры на сопоставление смешиваемых звуков. Автоматизация произношения каждого конкретного звука происходит в словосочетаниях и предложениях. Заключительный этап работы — сопоставление смешиваемых звуков в различных контекстах. При постановке звука обращается внимание на ощутимые моменты артикуляции (движение губ, положение кончика языка), используются звуки-помощники, напряжённое произношение которых помогает вызвать необходимую артикуляцию, учитывается благоприятная для постановки данного звука позиция. Вот как, например, ставятся и закрепляются звуки [б] — [б'] и [в] — [в'].

1. При постановке звуков [б] и [в] важно обратить внимание на ощутимые моменты артикуляции: при произношении [б] губы смыкаются,

при произношении [в] нижняя губа сближается с верхними зубами, образуя щель, через которую проходит воздух.

2. При постановке мягких согласных [б'] и [в'] следует использовать благоприятную фонетическую позицию: поставить каждый из этих звуков в интервокальное положение между [и]: *иби, иви*.

3. При постановке мягких согласных [б'] и [в'] вместо соответствующих твёрдых (в словах *быть, выть*, например) следует сначала поставить звук [ы]. Для этого можно использовать звук-помощник [у], напряжённое произношение которого помогает оттянуть язык назад, а затем, расширив губы в улыбке, перейти к [ы]: *у-ы, бу-бы, ву-вы*.

Далее следует закрепление вызванной артикуляции в позиции перед различными гласными: *ба — бо — бу — бы — бэ, банк — бок — бук — был — Б [бэ]*. Следующий шаг — произношение [б] в интервокальной позиции, наиболее сложной для испанских учащихся: *суббота, собака, табак, табу, забыть*. Затем идёт автоматизация произношения звука [б] в словосочетаниях и предложениях: *забыть букет, быть на балете, бабушка забыла бананы*. После постановки звука [в] и мягких согласных [б'] и [в'] даются упражнения на противопоставление согласных: *Б [бэ] — В [вэ], собака — сова; бить — вить*. Заключительный этап работы — упражнение на противопоставление звуков всех четырёх звуков в словосочетаниях (*забыть букет в вазе, буква Б*) и предложениях (*Собака была у бабушки*).

3. Изучение фонетического слова идёт в курсе в двух направлениях: учащиеся знакомятся с основными ритмическими моделями русского языка, качественной редукцией безударных гласных, учатся произносить стечения согласных в разных позициях.

Нарушение ритмики русского слова проявляется прежде всего в отсутствии качественного изменения безударных гласных. Анализ звучащей речи показывает, что испанские учащиеся не редуцируют русские гласные в безударных слогах: **ц[e]на — цена, *г[о]в[о]рить — говорить*. Особенно устойчив акцент в заударных слогах: **па[м']а[т']ь — память, *ка[м']е[н']ь — камень, *уви[д']е[л]а — увидела, *пое[д']е[м] — поедем*.

Ритмику русского слова часто до неузнаваемости искажает и неверное произношение стечений согласных. Анализ звучащей речи показывает, что испаноговорящие учащиеся при произнесении русских слов со стечением нескольких согласных пытаются образовать «облегченные» для себя слоги типа согласный + гласный путем перераспределения элементов в звуковой цепи. Это ведёт к увеличению или уменьшению фонетических элементов того или иного слога или нескольких слогов. Перенос дистрибутивных моделей родного языка приводит к упрощению в речи учащихся групп согласных за счет выпадения одного из них или вставки гласного между согласными: **[па]трет — портрет, *пе[р']и спектива — перспектива, *гордо[с] — гордость*. В ряде случаев такое

произношение приводит к смешению слов: *остановка* — *обстановка*, *передать* — *передать*, *вследствие* — *следствие*. Наблюдается также появление гласного перед стечением согласных в инициальной позиции или в финальной позиции после нескольких согласных: *[ʒc]пасибо — спасибо, *от[пущкз] — отпуск. Отклонения от произношения стечений согласных, зафиксированные в речи испанских учащихся, объясняются влиянием их родного языка, в котором группы согласных в одном слоге встречаются не часто.

Работа над правильным произношением русского слова ведётся в двух направлениях: 1) устранение ошибок, связанных с несоблюдением качественной редукции безударных гласных, 2) устранение ошибок, связанных с неверным произношением стечений согласных. Рассмотрим все эти случаи отдельно.

Устранение ошибок, связанных с отсутствием редукции гласных в безударных слогах, проводится в упражнениях, последовательно учитывающих качественное изменение гласного в различных позициях. Сначала отрабатывается произношение гласных в первом предударном слоге (первая степень редукции гласных) после твёрдых и мягких согласных: *том* — *тома*, *реки* — *река*, *стены* — *стена*, *взял* — *взяла*. Далее ведётся работа над произношением остальных предударных и заударных гласных (вторая степень редукции гласных): *целый* — *целиком*, *двадцатый* — *двадцать*. Заключительный этап — произношение гласных в различных позициях: *том* — *тома* — *Тома*, *дело* — *дела* — *деловой*; *том* — *потом* — *потому* — *поэтому*, *шесть* — *шестой* — *шестьдесят* — *шестидесятый*.

Работа над произношением стечений согласных имеет свои особенности. Вставка гласного между согласными в начале слова легче устраняется в том случае, если перед гласным постепенно возрастает количество согласных: *порт* — *спорт* — *в спорт*, *лес* — *плес* — *в плес* — *всплеск*. Гласный призвук в начале слога убирается при помощи работы над фонетическим словом через слова-посредники. Например, работа над труднопроизносимыми для испаноговорящих учащихся словами *впечатление* и *вспомнить* начинается с работы над более простыми для произнесения словами и словосочетаниями: *печь* — *в печь* — *в печи* — *впечатление*; *спой* — *Иванов, спой!* — *вспомнить*. Заключительный шаг — упражнения на сопоставления слов со стечением согласных и без них: *клон* — *склон* — *на склон* — *наклон*; *три* — *стричь* — *подстричь*.

4. Изучение интонации в испанской аудитории осуществляется в русле концепции Е. А. Брызгуновой⁴ и ведётся в двух направлениях: знакомство с интонационными средствами русского языка и усвоение их смысловозначительных возможностей, которые проявляются во взаимодействии с лексическим и грамматическим составом предложения и его смысловыми связями в контексте. Основными средствами

1. Ознакомительные упражнения. Их цель — обратить внимание учащихся на особенности интонирования.

2. Постановочные упражнения. Цель данных упражнений — добиться правильного интонационного оформления предложения.

3. Тренировочные упражнения. Их цель — автоматизировать полученные навыки в процессе отработки интонационных конструкций в разных позициях.

4. Упражнения на противопоставление ИК. Цель данных упражнений — показать смыслообразительные возможности интонации.

3 6 1 2
Хорошо там? — Хорошо там! — Хорошо там. — Хорошо там!

5. Контрольные упражнения. Цель данных упражнений — проверить степень усвоения пройденного материала. К этому типу упражнений относятся интонационные диктанты.

Таким образом, обучение фонетике — это сложный процесс, требующий учёта многих факторов. Важно принимать во внимание данные сопоставительного изучения языков и анализа ошибок, выработать систему упражнений, которая предполагает постановку и коррекцию трудных для испанских учащихся звуков, изучение фонетического строения русского слова, а также анализ смыслообразительных возможностей интонационных средств русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Короткова О. Н., Петровская Н. В.* Фонетика русского языка для испаноговорящих студентов. (В печати.)

² Real Academia Española, Nueva Gramática de la Lengua Española. Fonética y Fonología, Barcelona, Espasa-Libros, 2011. P. 532.

³ Знаком * обозначаются примеры акцентного произношения слов.

⁴ *Брызгунова Е. А.* Интонация // Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1. М.: Наука, 1980. С. 96–122.

Korotkova O. N., Petrovskaya N. V.

SPECIAL FEATURES IN DEVISING A PRACTICAL RUSSIAN PHONETICS AND INTONATION COURSE FOR SPANISH SPEAKERS.

This article concerns the teaching of Russian phonetics and intonation to Spanish students. The Russian phonetic and intonation course is based both on the comparative analysis of Russian and Spanish phonetic systems, rhythmic and intonational models, and analysis of the mistakes Spanish students make when studying the Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign accent, corrective course of Russian phonetics and intonation.

КОМПЬЮТЕРНОЕ СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ: КОНТЕНТ, КОНТИНГЕНТ, КОНТЕКСТ

В статье рассматривается вопрос об актуальных задачах создания системы компьютерного лингводидактического тестирования по РКИ, учитывающей при разработке эффективного и оптимального контента потребности тестируемого контингента кандидатов в контексте осуществления ими коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: сертификация, компьютерное тестирование, контент, контингент, контекст.

На повестке дня развития и совершенствования национальной системы сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному стоит вопрос о создании компьютерного, в том числе и дистанционного, тестирования, рассматриваемого в качестве одного из необходимых компонентов в парадигме современного языкового образования. И это не просто ответ на современный вызов эпохи стремительной информатизации человеческого общества, потому что тестирование очень важно для организации обучения с помощью Интернет в связи с возможностью привлечения средств новых информационных технологий для стандартизации процедуры контроля и обеспечения объективности оценки владения русским языком иностранцами, что позволяет точно фиксировать прогресс в овладении языком. Обращаясь к сертификационному тестированию по РКИ в контексте современного вызова, отметим отсутствие системы компьютерного тестирования, включающей широкую сеть электронных ресурсов для тренинга в период подготовки к сессиям по всем имеющимся программам национальной системы тестирования, а также единую систему сертификационного компьютерного тестирования с удалённым доступом.

Невозможность при создании тестов в бумажном формате оптимальным образом воссоздавать реальные ситуации общения, включая в них репрезентативные коммуникативные, речевые и языковые объекты контроля, и при этом обеспечивать наиболее комфортные для кандидата психологические условия прохождения сертификационного тестирования с использованием индивидуального маршрутизатора, учитывающего психологические и личностные особенности кандидатов (пол, возраст, родной язык, когнитивные способности, индивидуальный стиль работы и т. п.), делает весьма актуальной разработку системы тестирования с помощью информационно-коммуникационных технологий и их внедрение в практику.

В докладе рассматривается лишь один аспект использования тестирования в дистанционном формате, а именно в качестве самостоятельной деятельности по объективному установлению уровня владения кандидатом русским языком как иностранным, т. е. в качестве заключительного независимого уровневого контроля с выдачей языковых документов определённого образца. Сертификационное тестирование, являясь одной из инновационных технологий поддержки процесса языкового образования, одновременно служит одним из лучших средств, способствующих личной и профессиональной успешности современного человека. Известно, что регулярное уровневое тестирование выполняет функцию поощрения человека, изучающего иностранные языки, создаёт и поддерживает мотивацию к продолжению изучения языка с целью совершенствования уровня его владения.

В качестве первоочередных задач разработки данной системы назовём следующие.

1. Создание сетевых мобильных ресурсов с целью организации масштабной подготовки к собственно сертификационному тестированию (тренажёры различного типа) и внедрение их в практику обучения.

Основная задача этих ресурсов — оказать помощь кандидату, предоставив возможность найти «лакуны» во владении основными единицами контроля, актуальными для каждого уровня, и, определив свои ошибки, проанализировать и исправить их, используя при необходимости разнообразные подсказки (от указания на поле поиска ошибки до опоры на сформулированное правило или комментарий).

2. Разработка и создание электронных версий образцов тестов (он-лайн и офф-лайн тесты).

Основная задача ресурсов этой группы — подготовить кандидатов к выполнению тестовых блоков каждого уровня, скомпонованных в соответствии с определённым для каждого уровня форматом, в заданном временном режиме.

3. Создание единой системы сертификационного тестирования в формате удалённого доступа с целью расширения потенциального контингента кандидатов, желающих пройти объективное независимое тестирование в любых точках мира.

Данная задача является наиболее сложной и трудоёмкой в связи с тем, что для её выполнения недостаточно иметь обширный банк стандартизованных заданий по всем программам тестирования и уровням. Так как сертификационное тестирование является формой объективного и независимого контроля, по результатам которого выдаётся оригинальный документ строгой отчётности, требуется тщательная проработка вопросов администрирования теста в условиях использования ИКТ и удалённого доступа, подготовка базовых организаций (наличие специально оборудованных классов, отвечающих определённым требованиям, наличие корпуса специально подготовленных кадров, в обязанности которых входит контроль за соблюдением процедуры проведения тестирования,

идентификация личности кандидата и т. п.), необходимо установить режим работы сервера (расписание открытого доступа, способы регистрации и оформления договора, условия оплаты и получения сертификата администратора и оригинального сертификата и т. п.).

Не определены мероприятия по обеспечению защиты данных тестирования на организационном, техническом, психологическом, статистическом уровне, без которых не исключена возможность фальсификации результатов тестирования.

Разрабатывая концепцию дистанционного сертификационного тестирования по РКИ с удалённым доступом, необходимо принять во внимание ряд трудностей, с которыми придётся столкнуться. Это трудности психологического, технического и экономического характера.

Психологические трудности связаны с неготовностью значительного числа кандидатов перейти к такой форме сертификации, что объясняется общей тенденцией среди изучающих иностранные языки овладевать ими в форме непосредственного общения, как правило, с носителями языка. Участие в сертификационном тестировании представляет для них дополнительную возможность такого общения и самопроверки. Как показывает статистика, более 35% кандидатов получают языковые сертификаты для удовлетворения собственных амбиций, подтверждения личной успешности в овладении русским языком. Вряд ли они откажутся от такой позиции. Поэтому мы относимся к созданию системы сертификационного дистанционного тестирования с удалённым доступом только как к шансу пройти такое тестирование для всех, кто хочет получить сертификат, но не может это сделать из-за отсутствия в своём регионе реально действующих центров тестирования. Прежде всего, это касается околоэкваториальных стран, стран Южной Америки, Австралии.

К трудностям технического характера относятся пока ещё не очень широкие возможности софтов, не позволяющие предъявлять не только задания открытой формы, направленные на проверку сформированности продуктивных умений кандидатов, но и даже представить на экране некоторые виды формализованных заданий, проверяющих рецептивные навыки и умения. Создание софта с широкими возможностями, предназначенного для функционирования системы компьютерного лингводидактического сертификационного тестирования и позволяющего использования в батареях тестов разных типов заданий — задача невероятно сложная.

Не установлены экспериментально временные параметры работы с тестами на компьютере кандидатов разных уровней и разных возрастных групп. Всё это приводит к необходимости заново анализировать объекты контроля и предлагать новый формат для параллельной версии экзаменационного блока, используемого в системе компьютерного тестирования. Не решена и проблема использования современных

компьютерных технологий для оперативной автоматической обработки большого количества тестов при массовом дистанционном тестировании.

Не секрет, что современные каналы и линии связи далеко не всегда могут обеспечить хорошую пропускную способность непосредственно во время тестирования, часто они «зависают» от перегрузки, при проведении устного экзамена визуальное изображение смещается по отношению к звуку или звук совершенно исчезает. Это значительно затрудняет или вовсе исключает процесс коммуникации, который является основной единицей контроля при сертификационном тестировании, что ставит под сомнение объективность оценивания, вызывает значительное повышение уровня тревожности кандидата. А это абсолютно не допустимо. Возникает вопрос и о достоверности результатов тестирования. Сегодня любому пользователю не представляет труда скопировать на диск и задания теста, и ключи. Понятно, что решение перечисленных проблем потребует времени и значительных усилий широкого круга специалистов в области лингводидактического тестирования и информационно-коммуникационных технологий.

Обратимся к проблемам экономического характера. Компьютерное тестирование, как правило, недёшево, так как платить нужно не только за экзамен, но и за трафик в Интернете. Наши же кандидаты не готовы платить большие деньги за тестирование, особенно если в этом нет острой практической необходимости.

По-видимому, именно наличие всех этих трудностей обуславливает отсутствие на сегодняшний день на рынке образовательных услуг дистанционного сертификационного тестирования с помощью Интернет, организованного в режиме реального времени, как в России, так и за рубежом, где культура лингводидактического тестирования имеет столетнюю историю и исключительно развита.

Далее остановимся на ключевом понятии всякого электронного ресурса — контенте, под которым понимается наполнение веб-ресурса актуальной информацией с помощью различных мультимедийных, аудио, видео и графических средств (текстовых, инфографики и др.), позволяющих достигать оптимальной эффективности веб-ресурса.

Сертификационное тестирование призвано засвидетельствовать достижение кандидатами стратегической цели обучения любому иностранному языку, а именно возможности общаться с носителями разных культур и языков (понимать друг друга, взаимодействовать, взаимовлиять друг на друга). Данная цель конкретизируется в соответствии с определёнными потребностями реальных людей/ групп учащихся, позволяя методистам отбирать релевантный для удовлетворения данных потребностей коммуникативный речевой и языковой материал (ситуации, коммуникативные задачи, тексты, дискурсы, лексико-грамматический материал, фонетико-интонационные средства), т. е. потребности

кандидатов описываются с учётом контекста функционирования языка. Традиционно создавая модули сертификационного тестирования, методисты, прежде всего представляют в лингводидактических описаниях именно контексты коммуникативной и речевой деятельности конкретных целевых групп иностранцев и уже на их основе конструируют тестовые блоки. Задачи контента системы дистанционного компьютерного тестирования будем определять исходя из потребностей изучающих русский язык, т. е. контингента (совокупности людей, составляющих однородную в каком-либо отношении группу, категорию), обеспечивая таким образом его релевантность и актуальность. В то же время сертификационное тестирование, как часть иноязычного образования, предполагает наличие средств, удовлетворяющих достижение ещё одной цели, а именно — развитие личности. При этом для достижения цели развития личности в ходе сертификационного тестирования требуется модификация универсальной модели тестирования с учётом диверсификации целевых групп кандидатов, создание адаптационных тестов.

На сегодняшний день достаточно хорошо известны и описаны потребности разных групп кандидатов, на основе чего были выстроены модели речевого поведения ряда целевых групп, изучающих русский язык как иностранный. Однако для того, чтобы система тестирования могла вполне отвечать на вызовы времени, требуется регулярный анализ целевых групп, изучающих русский язык, их потребность в языковых сертификатах, мотивации использования русского языка в реальной жизни. Нельзя не отметить динамичность процессов в самих целевых группах.

Так, если на заре сертификационного тестирования большую часть кандидатов составляли соискатели сертификатов в области русского языка делового общения в возрасте от 22 до 34 лет, то с 2005 года картина начинает меняться. Значительную долю кандидатов начинают составлять кандидаты — соискатели сертификатов по русскому языку повседневного общения, расширяются в обе стороны возрастные рамки. Например, в 2005 году детей школьного возраста было менее 2% от всех сдававших, в 2012 году количество протестированных кандидатов школьного возраста составляло 26% от числа всех сдававших уровневые сертификационные экзамены, а в 2013 году их уже 42,5%. По данным на 1 сентября 2014 года количество школьников уже насчитывает 42,3%.

В 2013/2014 году появляется много кандидатов новой возрастной группы — старше 50 лет, потребности в изучении языка которых не исследовались, специальных модулей сертификационных экзаменов не сдавалось.

Для сохранения релевантности и актуальности контента в системе компьютерного тестирования должна быть предусмотрена возможность гибкого регулярного реагирования (не менее одного раза в полгода) на изменяющиеся контингент тестируемых и контекст функционирования.

ния языка в соответствии с меняющейся ситуацией в реальной жизни и в русском языке. Электронные ресурсы позволяют это делать оперативно в отличие от учебников, изданных традиционным способом.

Стремительное развитие современных информационно-коммуникационных технологий вселяет надежду на возможность разрешения большинства имеющихся на сегодняшний день проблем, возникающих в процессе создания многофункциональной системы компьютерного тестирования по РКИ.

Korchagina E. L.

COMPUTER CERTIFICATION TESTING: CONTENT, CONTINGENT, CONTEXT

The article discusses the urgent tasks of creating a system of computer didactic testing in RCTS, taking into account in designing effective and optimal content needs test candidates in the context of the exercise of communicative activity.

Keywords: certification, computer testing, content, contingent, context.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

В статье говорится о возможности получения дополнительного образования по русскому языку как иностранному для пожилых людей в Университете третьего возраста. Рассматриваются различные трудности в организации образовательного процесса, в том числе возрастные особенности студентов, роль преподавателя и различные факторы, которые следует учитывать при подготовке занятий.

Ключевые слова: образование пожилых людей, Университет третьего возраста, русский как иностранный, организация обучения.

Одним из наиболее кризисных моментов на жизненном пути человека является выход на пенсию. У многих людей происходит переосмысление ценностей, изменение отношения к себе и к окружающему миру. Таким людям необходимо найти новые пути реализации своей активности, новые занятия и контакты. В настоящее время значительно возрос интерес к занятости и продлению активного статуса пожилых людей, так как постоянно улучшается качество медицинского обслуживания и увеличивается продолжительность жизни человека.

По данным Организации Объединённых Наций, как замечает в своём докладе Генеральный секретарь ООН, «в 2050 году впервые за всю историю человечества люди старше 60 лет в мире окажутся многочисленнее детей. В настоящее время в мире насчитывается почти 700 миллионов человек старше 60 лет. К 2050 году число людей старше 60 лет достигнет двух миллиардов, составив более 20 процентов мирового населения. <...> Все это свидетельствует о том, что особым потребностям и проблемам многих пожилых людей необходимо уделять особое внимание. Вместе с тем не менее важным является и то обстоятельство, что большинство мужчин и женщин пожилого возраста могут и далее вносить важнейший вклад в функционирование общества, если им будут гарантированы для этого соответствующие условия»¹.

Обычно пожилыми людьми называют тех, кто достиг пенсионного возраста. В Польше с 2012 года введено поэтапное повышение этого возраста до 67 лет как для мужчин, так и для женщин, оно будет завершено в отношении мужчин в 2020 году, а для женщин — в 2040 году. В России пенсионный возраст намного ниже — на пенсию выходят женщины в возрасте 55 лет и мужчины в возрасте 60 лет. Таким образом, однозначно охарактеризовать людей пожилого возраста сложно — в группе пожилых людей можно выделить самые разные подгруппы в зависимости от пенсионного возраста в данной стране. Это люди разные по возрасту — среди

них есть «молодые пожилые» (55–65 лет) и самые старые (90 или даже 100 лет). Процесс старения проходит по-разному, пожилые отличаются друг от друга образованием и образом жизни — среди них люди с высшим и средним образованием, семейные и одинокие, профессионалы и разнорабочие. На то, как стареют пожилые, влияет степень сохранности познавательной сферы — одни обладают хорошей памятью, вниманием, способностью к дальнейшему развитию и обучению, а у других наблюдаются умственные нарушения, спутанность сознания, депрессия. Место проживания — большой город или маленький посёлок, а также гендерные различия — является пожилой человек мужчиной или женщиной, тоже влияют на процесс старения и восприятия таким человеком окружающего мира. Разрыв социальных связей между пожилыми и молодыми, неравенство доступа к информации и другим ресурсам приводят к существенному углублению социальных, личностно-психологических и экономических проблем людей пенсионного возраста, которые после выхода на пенсию перестают чувствовать себя полноценными членами общества. Для многих людей, особенно руководителей и успешных профессионалов, пенсия зачастую означает конец всей жизни, напоминает о неизбежной старости и приближающейся смерти. К сожалению, остальные члены общества к пенсионерам тоже не всегда относятся положительно.

Помочь преодолеть кризис пенсионного возраста во многих странах мира (США, Японии, Франции, Германии, Польше и др.) помогают специальные курсы, учебные центры, народные университеты, образовательные программы и проекты на базе университетов и высших школ, куда люди в возрасте приходят учиться наравне со студентами. В странах Западной Европы активное участие пожилых людей в различных, специально для них организованных, занятиях и курсах, наблюдается уже с 70-х годов XX века.

Особенной популярностью среди польских студентов пенсионного возраста пользуются *Университеты третьего возраста* (УТВ). В Польше такие университеты существуют под названием *Uniwersytet Trzeciego Wieku*, в переводе на русский — *Университет третьего возраста*. В России используются также такие названия, как *Университет третьего поколения*, *Университет серебряного возраста*, *Университет пожилых*, *Университет для пожилых*. В Польше система таких университетов существует с 1975 года, когда был создан первый УТВ в Варшаве.

Все, кто уже на пенсии, не работают и старше 55 лет, могут стать студентами и по собственному желанию выбрать разные занятия. Большой популярностью пользуются иностранные языки. Пожилые люди, как и все остальные, сталкиваются с иностранными языками в интернете, на телевидении, во время поездок за границу и поэтому знание иностранных языков им необходимо. В Жешувском университете занятия

по русскому языку для пожилых слушателей ведутся второй учебный год, что дает возможность обратить внимание на трудности и специфику обучения.

На трудности в организации учебного процесса влияет несколько факторов. Во-первых, это учёт возрастных особенностей слушателей, связанных с ухудшением здоровья — многие хронические болезни могут повлиять на способность пожилых людей учиться. Проблемы со слухом, зрением, ослабление памяти, снижение способности к концентрации и сосредоточению внимания, снижение общей активности — все это влияет на способность правильно понимать высказывания преподавателя и коллег, понимать читаемые тексты, правильно воспринимать презентации. При организации учебного процесса следует учитывать психофизиологические изменения, происходящие с пожилыми людьми, такие как: замедление реакций при более быстрой утомляемости, ухудшение способности к восприятию, сужение поля внимания, уменьшение длительности сосредоточения внимания, трудности распределения и переключения внимания, снижение способности к концентрации и сосредоточению внимания, повышенная чувствительность к посторонним помехам, некоторое уменьшение возможностей памяти, ослабление тенденции к автоматической организации запоминаемого, трудности воспроизведения².

Вторая трудность — это отсутствие учебных материалов, специально предназначенных для этой возрастной категории. Следующая, третья, трудность связана с тем, что в одной группе учатся часто студенты с разным уровнем владения языком, часть студентов изучала русский язык в школе или в университете и владеет определенными компетенциями, некоторые почти ничего не помнят. Две последние трудности являются препятствием в выборе конкретного учебника, предназначенного для всех.

В процессе обучения преподавателю необходимо принять во внимание несколько важных факторов. Это прежде всего учет потребностей учащихся: слушатели часто становятся участниками Университета третьего возраста с целью пообщаться с коллегами в группе — часто круг общения людей в возрасте 60 — 70 лет — это только семья, в которой свои проблемы и часто мнение пожилого человека в ней не учитывается и не рассматривается. Бывает так, что человек остается совсем одиноким, и занятия в Университете «возвращают его к жизни» в буквальном смысле этих слов. Слушатели осознают, что жизнь еще не кончается, что в мире много интересного, что им хочется послушать других и самим что-то рассказать. Пожилые студенты получают возможность рассказать о себе, о своём жизненном опыте, могут поделиться разными впечатлениями, обменяться мнениями и опытом с другими. Как отмечает Т. М. Кононыгина, немалая часть пожилых людей основным фактором геронтообразования считает расширение возможностей общения³. Именно поэтому

применение коммуникативной модели обучения, направленной на решение проблем нейтрализации одиночества, является одной из лучших моделей обучения людей пожилого возраста.

Следующий важный фактор связан с программой обучения и с конкретными темами данных занятий. На занятиях формируются все виды компетенций — прежде всего языковая, коммуникативная и социокультурная компетенции. Цели занятий — это развитие навыков устной и письменной речи в ситуациях неофициального общения, пополнение активного и пассивного словарного запаса, улучшение восприятия иноязычной речи на слух, расширение кругозора и проникновение в русскую культуру. Студенты проявляют большой интерес к тому, чтобы узнать что-то интересное о современной России, о культурном наследии и жизни современных русских людей. В меньшей степени их интересуют грамматические языковые явления.

Следует отметить, что пожилые слушатели очень дисциплинированные — это касается и процесса подготовки к занятиям, и самого посещения занятий. Все приходят вовремя, никто никогда не опаздывает, все заинтересованы тем, что происходит на занятиях, и выполняют домашние задания, если они есть. Студенты более осознанно подходят к тому, что происходит на занятиях — активно обсуждают возникающие вопросы, хотят получить как можно больше знаний, с большим увлечением включаются в мыслительный процесс.

Отдельная роль принадлежит преподавателю. Преподаватель должен учитывать интересы и пожелания слушателей, их разный уровень знания языка, развивать мышление, внимание, учитывать то, что процессы мышления уже не такие, как у студентов дневных отделений. Необходимо говорить медленно, довольно громко, несколько раз что-то повторять, уделять больше времени выполнению упражнений. Преподавателю необходимо тщательно продумать темы занятий — они должны быть подобраны таким образом, чтобы никого из присутствующих случайно не обидеть, не задеть больное место — у всех большой жизненный опыт, об отрицательных моментах в жизни никто не хочет рассказывать, тема занятий не должна расстраивать учащихся, поэтому темы, касающиеся одиночества, бедности, некоторых видов болезней и т. п. мы решили не рассматривать подробно вообще.

Преподаватель должен быть хорошим психологом — в начале занятий надо всем создать хорошее настроение — улыбка преподавателя и несколько позитивных фраз с его стороны формируют теплую атмосферу, которая продолжается в течение всех занятий. Во время занятий на каждого студента необходимо обращать внимание — следует предоставить возможность высказаться всем присутствующим, при этом соблюдать принцип, чтобы никто друг друга не перебивал и чтобы высказывания не были слишком длинными. Необходимо быстро переводить разговор

на другую тему, если чье-то высказывание вызывает слишком большое раздражение, всегда хвалить студентов, к каждому относиться с одинаковой степенью симпатии и понимания, соблюдать правила этикета.

При подготовке учебных материалов следует учитывать несколько важных факторов:

- тексты должны соответствовать интересам, возрасту и жизненному опыту учащихся — к примеру, на вопросы *Сколько тебе / вам лет?* не каждый хочет отвечать, вопросы, касающиеся семьи тоже являются проблемными — тема *Семья* содержит совсем другую информацию, чем в процессе обучения детей и молодых студентов. Если у кого-то не сложились семейные отношения, он вообще не будет об этом говорить — не только на иностранном языке, но и на родном. Таких примеров очень много. Часть тем, которые обсуждаются с молодыми учащимися, в данном случае тоже никак невозможно обсуждать — это такие темы, как *Моя будущая профессия*, *Мои планы на будущее*. В данном случае возможна модификация, например, *Мои планы на лето*.
- технические требования: материалы для слушателей (тексты, упражнения, лексика на данную тему) должны быть напечатаны крупным шрифтом, текста не может быть много;
- на занятиях следует использовать интернет-ресурсы, показывать студентам презентации, прослушивать и петь песни, смотреть фрагменты художественных и документальных фильмов, искать в Интернете вместе со студентами нужную информацию, делать виртуальные экскурсии и т. п., выполнять упражнения, развивающие память и мышление;
- очень важен плавный переход от одних заданий к другим — слишком большое количество упражнений и их разнообразие, как указывает Й.Киц-Дргас⁴, может возбудить чувство беспокойства у пожилых студентов.

Необходимо отметить, что занятия с людьми в пожилом возрасте дают возможность и самому преподавателю узнать много нового и интересного — часто в жизни взрослых студентов происходили очень интересные события, о которых интересно узнать всем присутствующим, интерес вызывает также то, какие проблемы у слушателей на данный момент, и как они воспринимают образ жизни современных молодых людей.

Занятия в возрасте 55+ приносят неоценимую пользу организму, у людей старшего поколения изучение иностранного языка стимулирует умственную деятельность, улучшает работу головного мозга, память, что очень важно для профилактики возрастных изменений и серьезных заболеваний, в частности, болезни Альцгеймера.

Известная пословица *Век живи — век учись* как никогда является актуальной, каждый человек, вступая в период третьего возраста, и в дальнейшем должен оставаться активным членом общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Пан Ги Мун*. Последующая деятельность по итогам второй Всемирной ассамблеи по проблемам старения. Доклад ООН А/66/173, 2011, С. 4. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/428/85/PDF/N1142885.pdf?OpenElement>, (дата обращения: 20.10.2014).

² *Ланп Д.* Улучшаем память в любом возрасте. М.: Мир, 1993. С. 119–237.

³ Кононыгина Т. М. Герагогика (пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей). Орел: Агентство печати «Красная строка», 2006. С. 109–110.

⁴ Kic-Drgas J., Senior — (nie)zwykły uczeń w centrum zainteresowania glottodydaktyki // Lingwistyka stosowana. 2010. N 3. S. 200.

Kossakowska-Maras M.

SPECIFICITY OF RFL TEACHING TO THE UNIVERSITY STUDENTS OF THE THIRD AGE

The article discusses the possibilities of teaching Russian as a foreign language to the university students of the Third Age and describes difficulties connected with the arrangement of the teaching process, including those coming from the age of the students. The attention is paid to the role of teacher and other factors, which should be taken into account during preparation for classes.

Keywords: elderly people education, The University of the Third Age, Russian as a foreign language, arrangement of education.

МЕДИАКУЛЬТУРА В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ)

Медиакультура как основной фактор развития нашего времени определяет характер современной культуры. Данная статья посвящена рассмотрению формирования медиакультуры у современных преподавателей и студентов в рамках преподавания и изучения современного русского языка в эпоху информатизации. Рассмотрены генезис и компоненты медиакультуры, её значимость в процессе изучения языка и культуры, а также вопрос о том, как отразится медиаобразование на обучении русскому языку в китайских вузах.

Ключевые слова: медиакультура, медиакомпетентность, медиаобразование, медиаграмотность.

1. «Медиакультура» как социокультурный термин

В связи с научно-техническим прогрессом повышается роль информации и современных медиа в наше время, сформировалась культура нового типа — информационная культура и медиакультура. Медиакультуру можно определить как совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности¹.

Термин «медиакультура» включает в себя две важные составляющие: 1) совокупность материальных интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в обществе; 2) по отношению к аудитории «медиакультура» выступает системой уровня развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа.

2. Аспекты медиакультуры в рамках образования.

В информационном обществе информационная культура человека определяет его профессиональную деятельность, изменяются и требования к системе образования, происходит существенное повышение статуса образования, поэтому становятся важными вопросы о профессиональной медиакомпетентности и о необходимости формирования медиакультуры в рамках образования как у преподавателей, так и у студентов.

В Китае медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1) медиаобразование будущих профессионалов; 2) медиаобразование будущих педагогов в педвузах и университетах, в системе институтов повышения квалификации и переподготовки кадров; 3) медиаобразование как составная часть общего образования школьников

и студентов; 4) самостоятельное (непрерывное) медиаобразование, которое осуществляется в течение всей жизни. В данной статье будет затронуто третье направление, которое связано с преподаванием и изучением предметов по русскому языку и с процессом формирования медиакультуры.

Во-первых, речь идёт о том, что использование информационно-коммуникационной техники (ИКТ) на занятиях по русскому языку и литературе необходимо как средство развития познавательной активности учащихся, реализации идей развивающего обучения, повышения темпа урока, увеличения объёма самостоятельной работы учащихся. В настоящее время во многих странах, в том числе в Китае, закончился этап знакомства с информационно-коммуникационной техникой, освоения её в условиях реального учебного процесса, создания в университетах современной информационной инфраструктуры, выпуска принципиально новых мультимедийных учебных продуктов.

Во-вторых, ключевое значение имеет проблема развития медиаграмотности (или медиакомпетентности) учащихся, которая представляет собой комплекс базовых знаний и умений, приобретённых в процессе медиаобразования и обеспечивающих стартовые возможности личности к дальнейшему развитию в области медиакультуры. «Аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности обладает более высоким уровнем понимания, управления и оценки медийного мира»². К медиаграмотности относятся: культура общения с виртуальной медиа реальностью, творческие и коммуникативные способности, критическое мышление, умения полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, самовыражение при помощи медиатехники.

В Китае медиакультуре долгое время не уделялось большого внимания в процессе обучения русскому языку из-за традиционной методики, характеризующейся игнорированием культуры, отрывом языковых навыков от умений общения. Сейчас существенным образом меняются функции преподавателя, он не просто даёт знания, он учит, как эффективно использовать на практике полученные знания. Обучение предполагает общение на занятии как между преподавателем и учащимся, так и общение учащихся друг с другом.

3. Учебные предметы по специальности «русский язык и литература» в системе развития медиакультуры.

В Китае в «Учебную программу обучения бакалавров по специальности «русский язык и культура», составленную по требованиям Минобробразования для обучения русскому языку в вузах, входят такие принципы обучения: формирование языковой компетенции студентов и введение дисциплин, способствующих повышению коммуникативных умений и навыков студентов; одна из целей обучения: научиться поиску литературы, материалов и методам получения информации, используя современные технологии, развивать способность к начальному научному исследованию и практической работе.

В учебное расписание по программе введены следующие предметы: «Информатика вуза I, II», «Поиск научных материалов и литературы», «Философия», «Текущая политика государства» и т. п. как общие обязательные дисциплины на начальном этапе; предметы «Русская культура», «Страноведение», «Введение в СМИ на русском языке», «Теленовости», «Русская пресса», «Чтение русских классиков» как специальные дисциплины на продвинутом этапе. С одной стороны, эти предметы могут стимулировать студентов к улучшению речевой деятельности, с другой стороны, в процессе изучения этих предметов в какой-то степени у них формируется медиакомпетентность. Безусловно, медиакомпетентность студентов не может быть полностью зависимой от этих учебных предметов, поскольку в учебном процессе их способность к самостоятельной учёбе и дополнительное образование, и учебные мероприятия, тесно связанные со специальностью, также сильно влияют на развитие творческих и коммуникативных способностей, критического мышления, умения сбора, восприятия, интерпретации, анализа информации.

4. Требования к преподавателям русского языка в среде информационной культуры.

Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким уровнем развития человеческой личности.

Медиакультура студентов зависит от профессиональной медиакомпетентности преподавателя. Роль преподавателя в решении вопросов заключается в консультациях по техническим вопросам и поиске, анализе и использовании этих медиаматериалов. При этом существуют требования к преподавателям русского языка: полноценно освоить техническое оснащение и уметь пользоваться информационным потоком для облуживания преподавательской деятельности; искать новые направления в педагогических методиках формирования сознания и мировоззрения студентов; увеличить потенциальные возможности педагогов и учащихся общаться с культурными ценностями с помощью медиа.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кириллова Н. Б. Медиакультура: От модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2006. С. 8.

² Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks. London: Sage Publication, 2001, 423 p.

Kou Xiaohua

MEDIA CULTURE IN TEACHING AND LEARNING OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE: EXAMPLE OF CHINESE UNIVERSITIES

The author argues that the media culture as a main development factor of our time determines the character of contemporary culture. The article deals with the formation of media culture of modern teachers and students within the process of teaching and learning modern Russian language in the age of information, finds the genesis and components of media-culture and its significance for the study of language and culture, using the examples of media education in Chinese universities.

Keywords: media culture, media competence, media literacy, media education.

КАК ЭТО ДЕЛАЕТСЯ: РЕПЛИКА, ДИАЛОГ, ПЕРЕСКАЗ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, изучающие русский язык вне языковой среды в процессе подготовки к сдаче экзаменов по аспекту Разговор, привели автора к идее создания серии небольших пособий под общим названием «Как это делается». Цель этих пособий — выработать у учащихся некоторые навыки, основанные на понимании механизмов работы с диалогическими и монологическими текстами, что позволило бы им свободнее ориентироваться в ситуации и участвовать в диалогах, а также при попытках в словесной форме репродуцировать полученную информацию. В первой части данного опуса показано, что необходимо научить студентов интерпретировать ситуацию диалога по 4-м аспектам: участники, место, их деятельность или намерения, особые обстоятельства. Разнообразные виды учебной деятельности с опорой на эти факторы позволяют учащимся научиться без паники воспринимать и адекватно реагировать на те или иные стимулы к речевой деятельности в стрессовых условиях. Во второй части речь идет о том, как именно научить учащихся подбирать так называемые свои слова в попытке репродуктивной речевой деятельности.

Ключевые слова: механизмы работы с диалогической и монологической речью, диалогической речи, интерпретация реплик диалога, событийный ракурс высказывания, репродуктивная речь, пересказ «своими словами».

Как показывает наш опыт подготовки учащихся, изучающих русский язык в неязыковой среде, к сдаче теста первого сертификационного уровня, зачастую те, кто достаточно успешно проходил тест по разным видам речевой деятельности, не могли сдать Субтест по говорению. В связи с этим появилась идея создать серию небольших по объему пособий по РКИ под общей рубрикой «Как это делается», куда бы вошли такие пособия, как «Диалог», «Пересказ», «Реферирование».

Целью этих учебных материалов является не просто представление образцов диалогов для заучивания и составления аналогов или текстов для закрепления навыков пересказа по вопросам или другим опорам. Автор попыталась выявить особенности работы с диалогическими и монологическими текстами, которые помогли бы учащимся а) адекватно реагировать на ту или иную реплику; б) придумать свою реплику с целью получить предполагаемую информацию; в) представить в словесной форме суть информации, полученной либо в результате прочтения или восприятия текста на слух, либо полученной в какой-либо иной форме (фильм или какая-либо поведенческая ситуация).

Необходимо сказать о том, что послужило основой для отбора и разработки тех или иных методических приемов и типов заданий, представленных в пособиях. Остановимся на двух видах дискурса: реплика (диалог) и пересказ.

Реплика (диалог). Как известно, самыми распространенными видами заданий в Субтесте «Говорение» являются следующие: а) тестирующий произносит реплику, на которую тестируемый должен адекватно среагировать в словесной форме (**стимул-реакция**); б) формулируется некая задача, при решении которой тестируемый должен получить нужную ему информацию, сформулировав свое требование в словесной форме (**стимул — реакция**); в) дается краткое описание ситуации, в которой учащийся должен вступить в диалог с тестирующим (единство стимулов и реакций).

Большинство тестируемых видят причину неуспешной сдачи Субтеста в следующем: не столько трудным является то, что они плохо говорят по-русски, сколько то, что они теряются в смысловом поле ситуации в целом. Даже на родном языке студент не может подобрать адекватную реакцию на предложенный ему стимул в столь ограниченный промежуток времени в достаточно стрессовой ситуации экзамена. В подобную ловушку попадают не только люди, плохо владеющие русским языком, но и довольно сильные учащиеся¹.

В этой связи вспоминается эпизод, рассказанный одним из коллег. Группа иностранцев заблудилась в российском городе. Естественно, надо у кого-то спросить, куда идти. И в то время, как усердные студенты, глядя в глаза прохожему, лихорадочно начали вспоминать хорошо вы зубренные формулы, соответствующие данной ситуации, самый слабый быстро спросил: «Ээээ. ..., где мы?»

Это лишний раз доказывает, что недостаточно выучить наизусть клише и жестко связать их с ситуацией. В реальной ситуации человек подвержен такому количеству воздействующих факторов, что каждый раз рискует потеряться в, казалось бы, известной ситуации, как в новой. Особенно, если учитывать, что при обучении ситуация всегда условна, и ассоциативных связей с неречевыми факторами ситуации возникнуть не может. Что же делать? Обратимся к пресловутой цепочке «я — здесь — сейчас», ибо без модального аспекта нам не обойтись².

Для того чтобы обучить человека адекватно реагировать на реплику, данную ему вне соответствующей ситуации общения, как это, например, происходит на экзамене или в аудитории, необходимо выработать у него некоторые навыки, которые, по мнению К. С. Станиславского, должны быть у актеров. А именно, по реплике-стимулу, или по искомой реплике-реакции, или по описанию ситуации диалога учащийся должен быстро и правильно определить, **кто разговаривает**. Это необходимо, поскольку, за исключением редких природных способностей, учащийся не выходит из осознания себя как студента, запоминающего нужные фразы для нужной для какого-то третьего лица предполагаемой ситуации, что ни в коей мере не прибавляет ему умения ориентироваться в репликах-стимулах и репликах-реакциях. Приведем пример диалога.

- Добрый день.
- Здравствуйте.
- Скажите, откуда вы? Вы из Англии?
- Да, я из Англии.
- Как ваша фамилия? Ваша фамилия Браун?
- Да, моя фамилия Браун. А как вас зовут?
- Меня зовут Алексей.
- Очень приятно.
- Мне тоже... Это ваш чемодан?
- Да, это мой чемодан. Скажите, Алексей, у вас есть часы?
- Да, конечно, у меня есть часы.
- Сколько сейчас времени?
- Сейчас одиннадцать тридцать.

Вопросы к студентам и их ответы: *Кто разговаривает?* (Иностранец Браун и русский Алексей); *А кто они?* (Алексей — русский студент, Браун — американский студент); *Почему речь идет о чемодане?* (Потому что он понравился Алексею); *А почему о часах?* (Браун спешит); *Куда?* (На лекцию); *С чемоданом? (...)*; *Почему русский хочет знать фамилию, а иностранец — имя? (...)*; *Они знакомы?* (Очевидно, нет). *Тогда почему вдруг Алексей спрашивает фамилию у совершенно незнакомого иностранца с чемоданом? (...)*

Все слова студентам понятны, но диалог — нисколько. Начинаются *предположения*: Алексей — вор. Он хочет украсть чемодан Брауна. Браун, в свою очередь, хочет получить часы Алексея в обмен на чемодан и т. д. Наконец, самый важный вопрос: **а где они в данный момент находятся?** *Первая реакция*: на улице. *Значит, Алексей все-таки вор?* Нет, не похоже. *Предположения*: Браун преподаватель, Алексей — студент, который хочет помочь преподавателю. Или: у Алексея нет денег, он хочет подработать и донести богатому иностранцу чемодан. *А зачем он спрашивает фамилию?* В лучшем случае — самостоятельно, в худшем — с помощью преподавателя, вырисовывается ситуация: вокзал, аэропорт, вестибюль гостиницы. *Что выбрать? Кто такие Браун и Алексей?* И наконец, следующий вопрос, без ответа на который невозможно ответить на первые два: **почему эти два человека оказались в этом месте, что они там делают?** *Предположения*: Алексей встречает Брауна, Браун приехал из Англии. Значит, в аэропорту. Но в этом случае Алексей должен знать, откуда приехал человек, которого он встречает, и тогда вопрос о фамилии — это не знакомство, а уточнение известной информации, и вопрос *как* неправомерен. Смысловая структура простейшего вопроса о фамилии усложняется. Ближе всего к истине предположение, что они все-таки в вестибюле гостиницы. Алексей встречает вновь прибывшего гостя, помогает ему нести чемодан в номер. И наконец, мы можем ответить на первый вопрос: Браун — гость, приехавший из Англии в Россию, Алексей — гид, встречающий его в гостинице. Остается непроработанным вопрос о часах. Зачем он? Что-

бы показать, что Браун спешит. А это ответ еще на один вопрос: **каковы особые обстоятельства ситуации диалога?**

Таким образом, диалог, который, на первый взгляд, кажется простейшим по своей смысловой структуре, связанной с ситуацией, достаточно сложен. Как правило, при обучении диалогической речи это обстоятельство совершенно не учитывается, и поэтому, пытаясь найти нужную реплику на экзамене, тестируемый даже на родном языке не знает, как реагировать или что спросить. У студента нет навыка ставить себя на место участника диалога. В реальном общении у него вообще отсутствует образ реального участника той или иной ситуации, и поэтому не появляется нужных ассоциативных рядов для быстрого подбора нужной реплики.

Итак, любой диалог может и должен быть рассмотрен с точки зрения следующих факторов:

- 1) участники диалога;
- 2) место, где проходит беседа;
- 3) действия или намерения участников диалога;
- 4) особые обстоятельства, коли таковые есть.

Постоянная работа над диалогами в подобном ракурсе приучает студентов быстро ориентироваться в ситуации, определять собственную роль в диалоге и подбирать адекватную задаваемым стимулам речевую реакцию. При этом работать с диалогами становится интересно, весело и с практической пользой. Например, работа с формами глагола при ответе на вопрос — что делают или намереваются делать участники диалога? Глагол, обозначающий действие, соотносится с речевым поведением, сопровождающим это действие. Пример: *посетитель кафе хочет сесть за стол, где уже сидит и пьет кофе красивая незнакомая девушка. Он говорит: «Здесь свободно?»* Учащимся со средним уровнем владения русским языком достаточно сказать: *посетитель хочет познакомиться с красивой девушкой*. Студенты повторяют реплики, тем самым закрепляя употребление изучаемых глаголов.

Важно показать, что даже малейшее изменение в одном из четырех вышеназванных факторов мгновенно меняет и сам диалог. Как мы уже указывали, если в проанализированном выше диалоге изменить место действия на аэропорт, то диалог кардинально изменится. Тогда появится неплохая возможность обратить внимание на высказывание, где слово *это* в начале предложения указывает на информационный центр предложения само по себе или в отношении последующего за ним слова: *Это ваш чемодан? Это вы господин Браун из Англии?*

Могут быть и творческие задания, когда студентам предлагается изменить те или иные параметры уже проработанного диалога, и они составляют свой диалог по аналогии. Например, в диалоге-образце: *молодой человек и девушка встречаются на улице, собираются пойти в кино, смотрят афишу и покупают билеты*. Меняем обстоятельства:

молодой человек уже купил билеты, девушка уже смотрела этот фильм — и т. п.

Пересказ. Теоретической основой рассмотрения самостоятельно-го монологического высказывания на основе информации, полученной учащимся из текста или аудио- видеоряда, является идея основателя системной лингвистики Г. П. Мельникова. По мнению лингвиста, важным фактором, воздействующим на построение высказывания в русском языке, является взгляд на любую ситуацию как на развивающееся событие, т. е. так называемый *событийный ракурс* высказывания на русском языке³. Поясним сказанное на самом простом примере: по-английски *the book is on the table*, по-русски — *книга лежит на столе*.

Это означает, что для русского языка глагол является тем смысловым центром, который координирует не только всю структуру предложения, определяет словоформы и смысл актантов, но и является базовым, опорным материалом для построения текста в целом.

Если с этой точки зрения подходить к репродуктивно-продуктивной речевой деятельности, то задача (и не только при обучении пересказу аудио- или видеотекста), состоит в том, чтобы в первую очередь подобрать глаголы, наиболее адекватные для изложения данного содержания. Это важно и для учащихся, и для составителей учебных и экзаменационных материалов. Приведем пример. Одному из тестируемых учащихся на экзамене был предложен текст «Старый повар» — адаптированный вариант известного рассказа Константина Паустовского. Студент должен был кратко передать содержание рассказа «своими словами». Однако где брать пресловутые «свои слова»?

Как правило, максимум того, что умеют делать учащиеся, которые изучают русский язык в неязыковой среде, — это не принимать во внимание причастные и деепричастные обороты, непонятные слова и выражения и попытаться воспроизвести выученные наспех куски текста. Но наш студент не смог сделать даже этого, потому что он идентифицировал ситуацию, героев рассказа и их деятельность как бредовые. Пересказать бред — эта задача высшей категории сложности — оказалась ему не по плечу.

В чем причина? Рассказ называется «Старый повар». Начинается он примерно так: умирает старый повар, ослепший много лет назад. Далее идет рассказ о его внутреннем прозрении под действием музыки Моцарта. Ключевое слово всего рассказа — *ослепший!* Не поняв это слово и, соответственно, саму идею, невозможно вообще понять смысл рассказа. Поскольку это текст для I сертификационного уровня, то никакие комментарии не предполагаются. Кроме того, фамилия Моцарт на китайском, корейском, японском языках звучит совсем не так, как по-русски.

Остановимся прежде всего на текстах событийного или описательного характера. Как и при работе с диалогом, прежде всего, надо в тексте искать участников ситуации. Но этого бывает недостаточно, потому что

зачастую деятельность героев определяется какой-либо их внешней или внутренней характеристикой (при работе с диалогом этому соответствуют «особые обстоятельства»).

После того, как участники событий определены, их основные характеристики найдены, следует сначала найти в тексте те глаголы, которые соответствуют описываемым событиям, или подобрать дополнительно несколько глаголов — и составить общий список. Например, в тексте «Лиса и журавль» участники ситуации — друзья. Далее список глаголов мог бы выглядеть примерно так: *приглашать — пригласить в гости, готовить — приготовить что, класть — положить что куда, мочь — смочь есть, ссориться — поссориться, ненавидеть кого*. Затем следует найти ответы на притекстовые вопросы, добавить к тексту слова: *тогда, потом, с тех пор и т. п.*

Подобный алгоритм применим, например, к текстам-биографиям. Например, Ломоносов. Особенности: *великий, русский, ученый*. Глаголы: *родиться, учиться, жить, уехать, приехать, изобретать — изобрести — и т. д.* в зависимости от информации текста. Приемы работы с репродуктивными видами речевой деятельности на основе аудио- видеоряда можно найти в учебнике «Учимся при помощи Ералаша»⁴. А варианты текстов и задания по обучению механизмам пересказа можно будет найти в готовящемся пособии «Как это делается. Пересказ».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Земская Е. А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие. / общ. ред. В. Д. Девкин. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 179.

² Солганик Г. Я. Очерки модального синтаксиса. М.: Флинта: Наука, 2013. 136 с.

³ Мельников Г. П. Системная типология языков: Принципы. Методы. Модели. / отв. ред. Л. Г. Зубкова. М.: Наука, 2003. С.116–120.

⁴ Крашевская Н. В., 남혜현. Учимся с помощью «Ералаша» (Ералаш 로베우는). Аудио-видеокурс для студентов начально-продвинутого этапа. / общ. ред. Р. А. Кулькова. Сеул, Pushkinhouse, 2014. 265 с.

Krashevskaya N. V.

HOW TO DO IT: CONVERSATIONAL TURN, DIALOGUE, PARAPHRASE IN LANGUAGE STUDIES

The author argues that the students who study Russian abroad often meet many problems to pass a test in TORFL — Conversation. The project of Franchise named “How to do it” worked out by the author, aims at making students get some skills and understanding what the anatomy is how to learn the ropes of dialogue and paraphrase or narration and what the specific actions are in that studies. It intends to help them feel at ease in stressful situations of test or unknown reality. The 1st part of this opus contents the idea of 4-factor interpretation of any dialogue situation: participants, location or place, their actions or act intentions and some special circumstances. It describes some teaching as well. The second part is about how to teach the students to find their own words in paraphrase with pinpoint at Verb.

Keywords: dialogue and monologue anatomy, dialogue, paraphrase, eventive view, narration in own words.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ С ПОЗИЦИЙ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА И ТЕОРИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

Данная статья раскрывает возможности интеграции этноориентированной системы лингвокультурной адаптации в процесс обучения русскому языку иностранных учащихся на примере создания учебного пособия для самостоятельной работы «Россия и арабский мир: диалог культур. Средний и продвинутый уровень», предназначенного для развития речи арабских студентов гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как иностранный в российских вузах и владеющих русским языком в объёме не ниже 1 сертификационного уровня.

Ключевые слова: русский как иностранный, лингвокультурная адаптация, этнометодика, учебное пособие.

Повышение качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом и региональном образовательном пространстве требует решения задач научно-методической и ресурсной поддержки функционирования, изучения и преподавания русского языка в России и за рубежом, в том числе разработки и апробации комплектов учебников, учебных пособий, методических и справочно-информационных материалов по русскому языку и культуре с учетом этнокультурных, социальных и профессиональных особенностей целевых аудиторий, создания и внедрения инновационных образовательных продуктов¹.

Исследования междисциплинарного характера, раскрывающие этнопсихологические, этнокультурные, языковые особенности иностранного учащегося как субъекта образовательного процесса и направленные на поиск путей оптимизации обучения РКИ конкретного этнического контингента в настоящее время являются одним приоритетных направлений в развитии методического знания в области преподавания РКИ. Как отмечает Т. М. Балыхина: «Ближайшей перспективой, на наш взгляд, становятся исследования этнопсихологических, этнокультурных особенностей представителей различных регионов в лингводидактических целях, а также формирование общего банка данных и рекомендаций, связанных с оптимизацией обучения на русском языке, а также на одном из мировых языков»².

Актуальность приобретает и вопрос изучения и описания особенностей протекания адаптационных процессов определенных этнических контингентов иностранных учащихся, а так же возможностей интеграции педагогических технологий, направленных на минимизацию адаптационных трудностей иностранных учащихся, в процесс обучения рус-

скому языку как иностранному в условиях реального учебного процесса в российских вузах. Необходимость интеграции управления адаптационными процессами в учебный языковой процесс вызвала дальнейшее развитие теории адаптации и воплотилась в теории лингвокультурной адаптации, т. е. адаптации инофона к новой лингвокультурной среде посредством русского языка и в процессе его изучения³.

Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся к русской образовательной среде, а также обучение русскому языку и на русском языке в вузах России осуществляется эффективно при интеграции данных процессов и с использованием этноориентированной системы лингвокультурной адаптации (ЛКА) в практике обучения РКИ в условиях полиэтнической учебной группы. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации иностранных (арабских) учащихся включает в себя системообразующие факторы, принципы функционирования, условия применения, цели (тактическая, стратегическая, глобальная), компоненты (этнокультурный, педагогический, психологический и методический), критерии эффективности, реализуется в процессе обучения иностранных студентов русскому языку и позволяет более успешно решать проблемы адаптации иностранных учащихся к неродной образовательной среде, повышает эффективность обучения в целом.

Этнокультурный компонент данной системы представлен этноориентированным комплексным описанием определенного (арабского) контингента учащихся, создание которого способствует решению следующих лингвометодических задач: *прогнозированию* трудностей данного этнического контингента; *ориентации* преподавателя и формированию у него комплекса этнометодических знаний, навыков и умений, необходимых для создания эффективного и психологически комфортного педагогического взаимодействия в образовательном процессе; *выбору* эффективных для конкретного контингента форм работы (интерактивных, устных или письменных и т. п.), способов организации группового и коллективного взаимодействия; *определению* содержания обучения, ориентированного на этнический контингент с целью минимизации конкретных адаптационных трудностей; детальной проработке тем, наиболее ярко отражающих межкультурные различия (религиозные, гендерные, табу и т. д.) в процессе индивидуальной и самостоятельной работы; *выбору средств обучения*, эффективных в работе с данным этническим контингентом учащихся; разработке учебных пособий по русскому языку с опорой на данные об этнокультурной специфике и наиболее актуальные виды адаптации данного этнического контингента учащихся.

В данной статье раскрываются возможности интеграции этноориентированной системы лингвокультурной адаптации в процесс обучения русскому языку иностранных учащихся на примере учебного пособия «Россия и арабский мир: диалог культур. Средний и продвинутый уровень».

В данном пособии реализуются интегративный, социокультурный и компетентностный подходы к проблеме лингвокультурной адаптации в практике обучения русскому языку арабских учащихся. Оно предназначено для развития речи *арабских* студентов гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как иностранный в российских вузах и владеющих русским языком в объёме не ниже 1 сертификационного уровня, направлено на совершенствование навыков чтения и анализа специальной литературы, а также на расширение культурного кругозора студента.

Пособие разработано на основе следующих принципов: тематический принцип, принцип учета междисциплинарных связей, принцип академической адаптации (учёта адаптационных процессов), принцип учёта межкультурной коммуникации, принцип использования родного языка учащихся. В качестве текстового материала отбирались литературные, публицистические и научно-популярные тексты гуманитарной тематики (социология, история, философия и т. п.), отражающие общие и специфические черты русской и арабской культур, а также точки соприкосновения и взаимодействия этих культур. Основным критерием отбора стала ориентация на специализированные знания о культуре, т. е. фрагменты культуры, связанные, прежде всего, с будущей профессией учащегося. Кроме обучающей, пособие призвано осуществлять воспитательную и общеобразовательную функции обучения русскому языку.

Пособие может быть использовано как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. В условиях монопольной группы или обучения в родной стране учащихся для аудиторной работы в каждом уроке предусмотрено два типа послетекстовых заданий и упражнений: «Работаем с преподавателем» и «Работаем самостоятельно». Раздел «Работаем с преподавателем» включает имитативные упражнения, упражнения в сознательном выборе, упражнения со стандартными фразами и другие типы упражнений, выполняемые под контролем преподавателя. Этот раздел также включает условно-речевые или речевые виды упражнений (респонсивные, репликовые, ролевые игры, дискуссионные, инициативные и др.), обеспечивающие возможности парных или групповых форм работы на уроке. Раздел «Работаем самостоятельно» также может содержать как перечисленные выше типы заданий, так и упражнения на подстановку, упражнения с множественным выбором, описательные упражнения, упражнения на понимание текста и др. Обязательным условием в этом случае является включение аудиоматериалов, ключей к упражнениям, а также тестов с ключами в конце каждой темы. В перспективе предполагается разработка компьютерного приложения к пособию, позволяющего студенту осваивать предложенный учебный материал в интерактивной форме.

Каждый урок пособия включает культурологический комментарий на арабском языке, русско-арабский словарь к уроку и три блока текстов и упражнений.

Первый блок представлен текстами научного стиля речи на русском языке, повторяющими или подробно раскрывающими содержание арабского комментария. К тексту примыкает блок лексико-грамматических упражнений на отработку терминов и лексико-грамматических конструкций. Работа над новыми словами начинается с имитативных упражнений, направленных на усвоение фонетического облика слова. Затем даётся задание, предусматривающее словообразовательный анализ группы однокоренных слов. И уже после этого вводятся упражнения на использование нового лексического материала в предложении. Также используются имитативные и подстановочные упражнения, упражнения на трансформацию, на расширение/сокращение предложения, упражнения по аналогии, упражнения на заполнение пропусков, на конструирование фразы из структурных элементов и др.

Второй блок содержит тексты газетно-публицистического стиля, которые иллюстрируют положения, сформулированные в научном тексте. К каждому тексту предлагаются упражнения проблемно-дискуссионного характера, направленные на активизацию новой лексики и совершенствование речевых навыков.

Например, тема истории ислама в России продолжена газетно-публицистическим текстом о становлении исламского образования в нашей стране. К тексту подобного типа могут быть даны следующие задания:

- 1) *ответьте на вопросы к тексту;*
- 2) *составьте план текста;*
- 3) *перескажите текст с опорой на план;*
- 4) *расскажите о системе образования в вашей стране;*
- 5) *напишите эссе: «Светское и религиозное образование: преимущества и недостатки».*

В данном блоке работа направлена на развитие навыков продуцирования устной и письменной речи, что обеспечивается послетекстовыми речевыми упражнениями: вопросно-ответными, репликовыми, условной беседой, пересказом текста, описанием, дискуссионными упражнениями, устным рассказом и т. д.

Третий блок базируется на текстах культурно-образовательного характера. Добавляется текст, связанный по теме с первыми двумя, но выводящий студента в обиходно-бытовую сферу общения. В третьем блоке задания носят коммуникативный характер: диалоги, коммуникативный тренинг, проигрывание коммуникативных ситуаций.

Все три блока с одной стороны взаимосвязаны, с другой стороны каждый из них представляет собой законченный блок заданий, что позволяет их использовать в практике обучения РКИ комплексно или выборочно. Ко всем трём текстам каждого блока прилагаются аудиоматериалы (запись слов и текстов, задания на аудирование).

Инновационность данного пособия заключается в его направленности на уменьшение адаптационных трудностей арабских учащихся посред-

ством русского языка и в процессе овладения им. Материал пособия отобран с опорой на данные об этнокультурной специфике и наиболее актуальные виды адаптации данного контингента. Среди фрагментов русской культуры были отобраны как те, что представляют трудность для восприятия именно арабскими студентами, так и те, что являются дополнительными мотиваторами к изучению русского языка и русской культуры. Языковая и речевая предтекстовая и послетекстовая работа в пособии строилась на основе анализа специфических проблем, возникающих у арабских учащихся в процессе овладения теми или иными видами речевой деятельности, а так же с учетом этнопсихологических особенностей данного контингента. Материал, содержащийся в пособии, формы и методы работы с этим материалом служат не только дальнейшему овладению арабскими учащимися русским языком как средством общения, но и расширению культурного кругозора учащихся, преодолению стереотипов, формированию позитивного отношения к русской культуре, а также позволяет выбирать формы педагогического взаимодействия с арабскими учащимися, обеспечивающие уважительное и плодотворное сотрудничество и организовывать продуктивное психологически комфортное взаимодействие между студентами разных национальностей в условиях полиэтнического учебного коллектива, направленное на развитие у студентов из разных стран толерантного и дружелюбного отношения друг к другу. Благодаря этому работа с данным пособием (самостоятельная или под руководством преподавателя) способствует формированию межкультурной компетентности у арабских учащихся, изучающих русский язык в инокультурной среде.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ На основании текстов «Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011–2015 гг.» и «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг.»

² Балыхина Т. М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 33–39.

³ Поморцева Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.

Krotova T. A.

THE PARTICULARITIES OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE TEXTBOOKS CREATION USING THE ETHNICALLY-ORIENTED APPROACH AND THE THEORY OF LINGUOCULTURAL ADAPTATION

The article explores the possibilities of integration of the ethno-oriented system of the lingvocultural adaption into the process of RFL teaching. The author describes her self-study textbook based on this theory “*Russia and the Arabic world: dialogue of cultures. Intermediate and Advanced levels*” which is oriented on the developing speaking skills of the Arab students specializing in humanities and studying Russian language in the Russian universities. The textbook is intended for the level B1 students.

Keywords: Russian as foreign language, linguocultural adaptation, textbook, ethno-oriented method.

Кузнецов Александр Леонидович

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет (МАДИ), Россия*

tanjalex@yandex.ru

Ручкин Александр Борисович

Центр образования и культуры «Гринт», Россия

info@grint.ru

ОТКРЫВАЯ РОССИЮ ЗАНОВО: О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСОВ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИЗ США В МОСКВЕ

Статья посвящена актуальным проблемам преподавания курсов по различным аспектам страноведения России: государственного устройства, политической системы, истории, культуры и др. в ходе реализации учебных программ включенного обучения американских студентов.

Ключевые слова: межкультурное образование, страноведение России, краткосрочные программы.

Включение курсов по страноведению в учебные программы подготовительных факультетов для иностранных граждан имеет долгую историю, получившую освещение в научной литературе. Менее изученными остаются вопросы, связанные с преподаванием страноведения на краткосрочных (семестровых) программах кросс-культурного включенного обучения в России. Опыт реализации таких программ для американских студентов в Центре образования и культуры «Гринт» свидетельствует о важности поиска новых подходов в условиях глобализации академических программ и вместе с тем политической востребованности и актуализации «локальных» знаний.

Учебные программы в традиционном для США формате «семестр за рубежом» реализуются в Центре «Гринт» с 1995. Учебные программы для американских студентов разрабатываются в соответствии со стандартами качества, принятыми общественными и профессиональными ассоциациями (NAFSA и др.). Курсы ориентированы на студентов гуманитарных специальностей второго-третьего года бакалавриата (undergraduate level) и предполагают зачет полученных уже академических кредитов в рамках основной образовательной программы. Возникновение модульной кредитной системы в США в конце XIX столетия сделало возможным участие американских студентов в зарубежных программах без потери учебного времени¹. Импульс развитию международных программ был дан после Второй мировой войны, когда национальные приоритеты, сформированные в Вашингтоне², сделали познание окружающего мира политической необходимостью и пред-

определили развитие такого направления подготовки как Area Studies и открытие в 1960–90-х программ обучения за рубежом для американских студентов по всему миру.

После окончания «холодной войны» американская высшая школа перешла от «регионального» к «универсальному» подходу при подготовке бакалавров, т. е. к изучению общих законов человеческого общежития без глубокого учета национальных и культурных особенностей. Опасности, связанные с доминированием новых универсальных подходов, прекрасно осознавались и осознаются учеными-русистами. Известный американский историк Стивен Коэн с конца 1990-х годов выступает против «россиеведения без России» и настаивает на освобождении изучения страны от идеологически заданных клише³. В 2014 году ученый был вынужден вновь констатировать печальные результаты такого непонимания, вылившиеся в «деградацию» освещения событий, происходящих в России и на постсоветском пространстве, торжество «непрофессионального подхода», когда искажения реальности стали «всеобъемлющими» и практически «новой нормой»⁴. Таким образом, перед организаторами программ обучения для американских студентов возникают сложные задачи по вписыванию в рамки американских образовательных стандартов и подходов таких программ, которые сочетали бы лучшее из того, что может предложить как страноведение, так и другие дисциплины. Разработанный нами вариант кросс-культурного интегрированного обучения в России предполагает решение двуединой задачи. С одной стороны, это развитие языковой компетентности. Изучению русского языка отведено 15–20 часов в неделю. Итоговый контроль состоит из внутренних экзаменов и государственного тестирования по русскому языку как иностранному. С другой, ставится задача развития кросс-культурной компетентности студентов. В том числе за счет интеграции аудиторной и внеклассной деятельности, организации интенсивной тематической культурной программы, посещения музеев, выставок, театральных и музыкальных постановок, связанных с изучаемым материалом. Знакомство с новой культурой рассматривается как процесс, «динамический, эволюционный, и что, для нас важно, «конструируемый»⁵.

В качестве одного из важных элементов этого процесса выступают курсы лекций по страноведению России. Они имеют разные названия и разное наполнение, но в любом случае расширяют представления слушателей о различных аспектах жизни России и ее граждан, создают реальный образ нашей страны. Мы учитываем, что студенты, хотя все они искренне интересуются Россией, имеют различные фоновые знания, как правило, неполные, а потому и недостаточные для их собственных образовательных целей. На страноведческие курсы отводится около 20% общего учебного времени. Внеаудиторная работа также способствует расширению их знаний не столько по русскому языку, сколько по стра-

поведению. Строя учебный процесс и организуя внеаудиторные мероприятия, мы исходим из мысли А. Л. Бердичевского о том, что «содержание межкультурного образования: факты культуры страны изучаемого языка в сравнении с родной», а его цель «подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, т. е. формирование межкультурной компетенции личности, в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога»⁶.

Если на занятиях по русскому языку слушатели разделяются на учебные группы по уровню их языковой компетенции, то страноведческие занятия проводятся для всего потока на английском языке, чтобы изложить материал в необходимом содержательном объеме. Однако мы не забываем о главной педагогической задаче, а именно о повышении у слушателей знаний по РКИ. Поэтому имена, а также некоторые категории и понятия страноведения называются и фиксируются в письменном виде также и по-русски. Например: «революция», «партия», «федеральное собрание» и др. На занятиях всячески поощряется активное участие в обсуждении рассматриваемых тем самих американских учащихся. Именно так слушатели в ходе занятий вспомнили о «русском американце» Джоне Турчин (Иване Турчанинове), русском офицере, эмигрировавшем в Америку в середине XIX века и ставшем бригадным генералом армии северян в Гражданской войне.

Многое в преподавании мы строим на акцентировании того общего, что есть у России и США в различных сферах: государственном устройстве, экономических проблемах, культурных и научных сферах, начиная с географического положения, ведь территории наших стран огромны, это одни из самых больших по площади стран мира. Экономическим последствием этого факта является особая значимость развития транспортной инфраструктуры, строительство новых железных и автомобильных дорог в обеих странах. И в России, и в США несколько часовых поясов, что вызывает некоторые общие трудности в управлении государством. Разнообразие природных и климатических зон определяет специализацию отдельных регионов.

При рассказе о государственном устройстве России мы сравниваем её с государственным устройством США. Общее здесь — федеративная структура государства, (при различиях в полномочиях субъектов). Россия и США входят в число 23 государств, имеющих федеративное устройство в настоящее время. В них действуют двухпалатные парламенты. Оба государства являются президентскими республиками, одним из источников действующей Конституции РФ является американская конституция наряду с конституциями других государств.

Уже стало клише утверждение, что США — это «плавильный котел наций». Тем важнее, на наш взгляд, привлечь внимание слушателей, к тому факту, что и Россия объединила в единое понятие «россиян»

представителей разных этнических групп. Корни многих выдающихся представителей русской науки, культуры, инженерного и военного дела отнюдь не русские с этнической точки зрения, что не помешало им быть великими патриотами нашей страны и внести выдающийся вклад в ее развитие и процветание. Достаточно назвать А. Пушкина, В. Беринга, В. Даля, М. Баркляя-де-Толли и многих других. Акцентирование мысли о полиэтничности российского народа, о связях России (в том числе родственных) со многими народами Европы, Азии и даже Африки представляется нам крайне важным в современную эпоху, когда в мире повсеместно возникают межэтнические и межконфессиональные конфликты. «Успешность межкультурной коммуникации это очевидная необходимость в условиях мультикультурного мира. Семантика толерантности как коммуникативно-практической категории связана с терпимостью к «чужому», «другому», а, следовательно, в поведенческом плане — с поиском компромисса и нерасположенностью к конфликту»⁷. Конфессиональное многообразие — тоже общая черта двух наций. Как обеспечить их «мирное сосуществование», предупредить возможную конфронтацию — эти задачи стоят и в России, и в США. Раскрывая особую роль в России православия, обязательно рассказываем о взаимоотношениях государства и РПЦ на протяжении веков, о влиянии христианства на развитие культуры, о сохранении в ней до сих пор некоторых элементов язычества, например, при праздновании Масленицы. Ведущая роль православия не мешает полноценному функционированию других традиционных для России конфессий: ислама, буддизма, иудаизма. В мероприятиях, проводимых государством и многими общественными организациями, представители всех конфессий участвуют на равноправной основе.

Говоря о политических системах двух стран, мы акцентируем внимание на том, что в США давно действует многопартийная (по сути двухпартийная) система и сформировавшиеся на этой основе понятия о демократии. В России же многопартийная система все еще в стадии становления. Мы не замалчиваем противоречия между Россией и США в разные исторические периоды. Тут и холодная война во второй половине XX века и противоположные подходы к современным процессам в разных регионах мира. При этом напоминаем про умение лидеров наших стран выходить из сложнейших конфликтных ситуаций с наименьшими потерями, например, разрешение Карибского кризиса. Более того очень много в истории связывает наши страны как партнеров: содействие России освободительной борьбе американцев против британского колониализма, союзнические отношения в годы двух мировых войн, координация действий в борьбе с международным терроризмом и морским пиратством, совместная работа в исследовании космического пространства, начиная с программы «Союз — Аполлон».

Важную роль в культурных связях России и США в XX веке сыграл феномен «Русского зарубежья», целями которого были как сохранение и поддержание русских традиций за рубежом, так и интеграция русской культуры в культуру общемировую. Одним из первых в этом ряду называем Владимира Набокова, который во многом «открыл» для американцев русскую литературу: он преподавал ее в университетах США, перевел на английский язык «Евгения Онегина», «Слово о полку Игореве», поэзию Б.Окуджавы. Во второй половине XX века русскую литературу в университетах США преподавали А.Солженицын, В. Аксенов, И. Бродский и др. Среди других выдающихся деятелей культуры, науки и техники также называем М. Шагала, И. Стравинского, М. Барышникова, В. Зворыкина. Особый интерес, на наш взгляд, представляет Игорь Сикорский, создавший первый в истории четырехмоторный самолет, еще работая в России, а первый вертолет уже в США. Любопытно отметить, что имя Сикорского становится известным большинству американских слушателей только в Москве. Мало кто из слушателей до приезда в Москву знал об истоках распространения в США знаменитой «системы Станиславского», приверженцами которой называли и называют себя многие голливудские актеры от Ч. Чаплина и М. Брандо до М.Стрип и Д. Хофмана. Главными проводниками этой системы стали русские эмигранты Федор Комиссаржевский (брат великой актрисы Веры Комиссаржевской) и Михаил Чехов (племянник писателя Антона Чехова). У истоков же мировой социологической науки стоит Питирим Сорокин — российский, а затем американский социолог, основавший соответствующий факультет в Гарварде. Его учениками были крупнейшие американские социологи А.Мертон, Р.Миллз, Т.Парсонс и др. Именно Сорокин высказал идею о том, что история представляет собой социокультурный процесс, в основе которого лежит динамика ценностных ориентиров, их смена и постоянный поиск новых идеалов.

Наконец «Русская Америка» — это понятие, как показывает практика, известно почти всем слушателям, но только немногие знают какие-либо детали. Поэтому нам представляются полезными рассказы о путешествиях В.Беринга и М.Чирикова, повлекших спустя годы появление русских, в первую очередь купцов (например, Г.Шелихова) на американском континенте. Интерес слушателей вызывают топонимы, которые до сих пор сохранились на карте региона. Остров Баранова (по имени первого правителя Русской Америки), река Славянка, город Хлебниково, Командорские острова (в честь командора В.Беринга), пролив Шелихова, остров Чирикова и др.

Итогом всех курсов служат тестовые задания, а также эссе по одной из выбранных ими самими тем курсов. Анализ эссе показывает, что и преподавателям, и студентам в значительной степени удается достичь поставленных целей межкультурного образования. Слушатели уезжают

на родину с новыми знаниями, которые будут способствовать не только пониманию России и «загадочной русской души», но и взаимопониманию между нашими народами, продолжению межкультурного диалога. У нас так много общего, что было бы обидно этого не заметить.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Hoffa W.* A History of U.S. Study Abroad: Beginnings to 1965. A Special Publication of Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad and The Forum on Education Abroad. Lancaster, PA. 2007. P. 287.

² *Ludden D.* Area Studies in the Age of Globalization. [Электронный ресурс] // Frontiers: the Interdisciplinary journal of Study Abroad, Vol. 6. P. 2. URL: http://www.frontiersjournal.com/issues/vol6/vol6-01_Ludden.pdf (дата обращения: 10.03.2013).

³ *Коэн С.* Провал крестового похода. США и трагедия посткоммунистической России. М.: Агро-XX, 2001. С. 59.

⁴ *Stephen F. Cohen.* Distorting Russia. How the American media misrepresent Putin, Sochi and Ukraine. [Электронный ресурс] // The Nation, February 11, 2014. URL: <http://www.thenation.com/article/178344/distorting-russia#> (дата обращения: 11.03.2013).

⁵ *Vova R.* The Double Transition in Russian Area Studies. [Электронный ресурс] // Frontiers: the Interdisciplinary journal of Study Abroad, Vol. 6. P. 150. URL: http://www.frontiersjournal.com/issues/vol6/vol6-09_Vova.pdf (дата обращения: 07.02.2013).

⁶ *Бердический А. Л.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы, 2011. С. 16.

⁷ *Лысакова И. П.* Подготовка преподавателя русского языка как неродного для полиэтнической школы // Русистика и современность. Т. 1: Матер. X междунар. научно-практической конф. / науч. ред. проф. И. П. Лысакова. СПб: МИРС, 2007. С. 378.

Kuznetsov A. L., Ruchkin A. B.

REDISCOVERING RUSSIA: TEACHING THE AREA STUDIES COURSES FOR US STUDENTS IN MOSCOW

The article addresses the topical problems of teaching a wide range of academic subjects in the field of Area Studies including Political and Administrative systems, History and Culture of Russia, etc. in the course of the Study Abroad academic programs for American students in Russia.

Keywords: Intercultural Education, Area Studies, Russian Studies, short term Study Abroad programs.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ МАТЕМАТИКИ, ХИМИИ И БИОЛОГИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

В настоящей статье автор продолжает исследование реализации языковой коммуникации на кафедре общетеоретических предметов Института русского языка и культуры (до недавних пор называемой кафедрой естественных наук Центра международного образования) МГУ имени М. В. Ломоносова. В результате этого исследования были выявлены межпредметные терминологические языковые связи трёх учебных предметов — математики, химии и биологии и разработаны методические рекомендации в помощь преподавателям кафедры для обучения иностранных студентов триаде «русский математический язык — русский химический язык — русский биологический язык».

Ключевые слова: подготовительный факультет, студенты-иностранцы, математика, обучение математике, химия, обучение химии, биология, обучение биологии, терминологические межпредметные связи.

Одна из целей преподавателей естественно-математических кафедр подготовительных факультетов для иностранных граждан — помочь иностранным студентам в самом сложном учебном моменте — в освоении научной терминологии и подъязыков отдельных предметов. Рассмотрим один из путей продвижения к этой цели на примере работы в группах медико-биологического направления, получающих на кафедре три предмета: математику, химию и биологию, выделяя в них одинаковые и сходные слова и словосочетания.

Обсуждение со студентами соответствующих лексикографических штампов сокращает количество новых слов и выражений, показывая общенаучный смысл одних слов, смысловую связь — других, общепринятую общую языковую структуру — третьих.

И. Рассмотрим примеры, в которых «общие» слова и словосочетания представлены в последовательности их упоминания во вводной части учебника биологии¹, используя «Вводный курс по химии»² и следующие учебники по математике: «Арифметические операции»³, «Алгебра»⁴, «Геометрия»⁵, а также учебные словари математической лексики⁶. В пределах каждого примера иллюстрации приведены в следующей последовательности: сначала из биологии, затем из химии и, наконец, из математики. Для определённости эти три части разделены двумя вертикальными чертами (||). При этом соответствующие одинаковые слова, части слов, словосочетания выделены курсивом.

1. Клетка (растительная, животная, зелёная) || клетка (место) элемента в таблице Д. И. Менделеева || тетрадь в клетку.

2. Ботаника изучает ... || химия изучает ... || арифметика изучает ...

3. Зелёная растительная клетка содержит пластиды || молекула воды содержит 2 атома водорода и 1 атом кислорода || выражение содержит скобки.

4. Простейшее животное || углерод — простое вещество ... || простое число, простейшее тригонометрическое уравнение.

5. Одноклеточное животное || нельзя одновременно определить точно положение электрона и его скорость || одночлен, однозначный, одномерный, однородный, однотипный.

6. Сердце сокращается 60–70 раз в минуту || относительная атомная масса химического элемента — это число, которое показывает, во сколько раз средняя масса его атома больше, чем $1/12$ массы атома углерода || 10 больше 2 в 5 раз.

7. Клетки имеют разную форму ... || если в состав вещества входят разные химические элементы, то это сложное вещество || если знаменатели дробей разные, то сначала нужно привести дроби к наименьшему общему знаменателю, а потом сделать сложение (вычитание).

8. Растение выделяет углерод || признаки химической реакции: выделяется или поглощается теплота, может выделяться газ ... || выделим полный квадрат, выделим целое выражение из дроби.

9. Нервная система || в 1869 году великий русский учёный Д. И. Менделеев ... построил Периодическую систему элементов || система уравнений, неравенств.

10. Средний мышечный слой || средняя масса атома, молекулы || средний член пропорции, средняя линия треугольника, трапеции.

11. Строение животного || вещество имеет дискретное строение || построение прямой, треугольника, графика.

12. Артерии делятся на мелкие сосуды || Д. И. Менделеев разделил все элементы на периоды || 10 разделить на 5; прямая делит плоскость на две части — полуплоскости.

II. Естественно, математика имеет дополнительный набор слов и словосочетаний, общих только с биологией. Рассмотрим соответствующие примеры, в пределах каждого из них иллюстрации приведены в последовательности: биология — математика.

13. Корень растения || корень уравнения, неравенства.

14. Клетка растёт || функция возрастает.

15. В зелёной растительной клетке содержится хлорофилл || в выражении содержатся 4 действия ...

16. Сердце сокращается || дробь ... сокращается на ...

17. Клетки имеют разную форму: ..., округлую, многоугольную, прямоугольную, многогранную || круг, многоугольник, прямоугольник, многогранник; конусовидная форма — конус.

18. Клетки выполняют разные функции || сначала выполняем действия в скобках, соответствие f — функция.

19. Полужидкий || полусумма чисел.

20. Размножение || множество, умножение, умножить, множитель.

21. Способ размножения || способ разложения на множители.

III. А теперь перейдём к ещё одному дополнительному набору слов и словосочетаний из курса математики, общих только с химией. Рассмотрим соответствующие примеры, в пределах каждого из них иллюстрации приведены в последовательности: химия — математика.

22–26. Элементы имеют символы. Первый химический элемент в таблице — водород. В этом предложении из курса химии выделены сразу пять лексикографических единиц: элемент, иметь, символ, первый, таблица. В соответствии с ними в пособиях по математике находим следующие предложения и словосочетания:

12 — элемент N ; 21 имеет сумму цифр $2 + 1 = 3 \dots$; символ P обозначает следование; [при чтении обыкновенных дробей]: ... пять двадцать *первых* ...; следующая таблица показывает число алгебраических корней степени n из числа a .

27. Если в состав вещества входит только один химический элемент, то это *простое* вещество || *простое* число делится только на 1 и на себя.

28. Каждое вещество имеет *формулу* || мы получили *формулу* (2).

29. На столе *находятся* вещества: углерод, фосфор, сера и сахар ... || если $a > b$, то число a *находится* справа от числа b на числовой оси.

30. Если в состав вещества входят разные химические элементы, то это *сложное* вещество || в этом параграфе рассмотрим решение более *сложных* тригонометрических уравнений.

31. При физических явлениях *не изменяется* химический состав вещества ... При химических явлениях (при химических реакциях) *изменяется* состав вещества || величина дроби *не изменится*, если числитель и знаменатель дроби умножить (разделить) на одно и то же число (если это число не равно нулю).

32. Все молекулы одного вещества *одинаковые* || если знаменатели дробей *одинаковые*, то больше та дробь, которая имеет больший числитель.

33. Атом элемента мы *обозначаем* при помощи символа элемента ... || *обозначим* 12 % от числа 300 буквой a .

34–37. *Свойства* вещества *зависят* от числа, вида и *расположения* атомов в молекуле этого вещества. В этом предложении выделено четыре лексикографических единицы: *свойство, зависеть, число, расположение*. В соответствии с ними в курсе математики находим: основное *свойство* дроби; значения величины $s : 10, 15, 20, \dots$ *зависят* от t ; число 12 — это *натуральное число*; возможны только три случая *взаимного расположения* двух прямых...

38. *Коэффициент* показывает количество (число) молекул || числовой множитель одночлена называется *коэффициентом*.

39. Молекулу можно *изобразить* при помощи формулы или модели || точка O *изображает* число 0 [при введении понятия числовой оси].

40–41. Д. И. Менделеев открыл *Периодический закон* || *период, периодическая дробь, коммутативный закон, дистрибутивный закон*.

42. Моль *любого* газа при нормальных условиях имеет объём 22,4 л || если a — *любое* действительное число, то $(-a)$ — это противоположное число.

43. *Наибольшую* (самую большую) энергию ионизации имеют инертные газы || *наибольший* общий делитель.

44. Элементы I группы главной подгруппы имеют *наименьшие* (самые маленькие) значения энергии ионизации || *наименьший* общий знаменатель.

45–46. ...*общий заряд* атома равен *нулю* || *общие* делители чисел, наименьшее *общее* кратное; 0 ноль (*нуль*).

47–50. Протон имеет *положительный* заряд. Этот заряд *равен +1* (*плюс единице*) || числа +1, +2, +3, ... — это целые *положительные* числа; = это знак *равно*; + (*плюс*) — это знак сложения; 1 один (*единица*).

51–52. Заряд электрона *отрицательный*: он равен -1 (*минус единице*) || *натуральные* числа со знаком *минус* ($-$) ($-1, -2, -3, \dots$) — это целые *отрицательные* числа; — (*минус*) — это знак вычитания.

53–54. ... Менделеев расположил элементы *в порядке* увеличения их атомных масс || расположим члены многочлена *в порядке* возрастания (*увеличения*) показателей степеней x .

В виду требования ограниченности объёма публикации остановимся, хотя список примеров слов и словосочетаний, общих для «Вводного курса по химии для студентов-иностранцев» и обязательных учебных материалов по математике, можно продолжить и далее.

IV. Теперь от иллюстративно-констатирующего процесса перейдём к методическому исследованию выявленной ситуации.

Из приведённых примеров, взятых всего-навсего из 20 первых страниц учебника биологии, видно, что предложенная тема исследования — не праздная для обучения, и не только иностранных студентов. Естественно, успешная реализация проведённого исследования возможна только при условии тесного контакта преподавателей всех трёх предметов, особенно на стадии подготовки к занятиям. При этом, поскольку «русский математический» язык является объединяющим в этом процессе, преподавателям химии и биологии на своих занятиях целесообразно прибегать к помощи учебных словарей математической лексики.

Более того, просмотрев приведённые в данной работе примеры, можно сделать вывод о том, что желательно к обозначенной тройке преподавателей присоединить и преподавателя русского языка. Автору настоящей статьи много лет назад посчастливилось работать в одной группе с замечательным русистом Наумом Борисовичем Шевелёвым, который после каждого занятия по математике поджидал меня и группу, чтобы тут же определить то новое, что, с его, русистской, точки зрения, узнали учащиеся на моём занятии — чтобы потом, на своём занятии, отработать математическую терминологию как объекты преподавания русского языка. А простор здесь оказывается большой. Возьмём, хотя бы пример № 20. Даже преподавателю математики, т. е. не русисту, но чувствующему важность терминологической подкованности обучаемых им студентов-иностранцев и сознающему свою ответственность за их будущую студенческую судьбу, ясно, что этот материал помогает не только в деле укрепления предметной терминологической подкованности, но и в повторении и практическом закреплении таких понятий русского языка, как «существительное» (*размножение, множество, умножение, множитель*), «глагол» (*умножить*), «корень» (*у всех слов — «-множ-»*), «приставка» («раз-», «у-»)... А ведь на занятиях по математике (химии, биологии), как правило, возникает необходимость ещё и просклонять-проспрягать..., поскольку многие «новые» существительные используются далеко не в первом падеже, а чаще всего, например, в математике, — во втором и третьем..., а «новые» глаголы — далеко не всегда в инфинитиве!

Настоящая работа является продолжением и, в определённом плане, развитием исследований, проведённых автором в направлении совершенствования межпредметных связей в процессе преподавания математики и биологии⁹, математики и химии, и представленных на Всероссийском съезде учителей биологии (МГУ, июнь 2011 года), на V Международной научно-практической конференции, посвящённой 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова (филологический ф-т МГУ, ноябрь 2011 года), а также на Международной научно-практической конференции «Русский язык — язык науки, культуры, коммуникации», посвящённой 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся (ИРЯиК МГУ, 7 ноября 2014 года).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Фадеева А. И., Демьянова Л. Г., Фомичева Н. В.* Биология: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 2003. 303 с.

² *Корнеева И. В., Шевелёв Н. Б.* Вводный курс по химии для студентов-иностранцев (учебное пособие). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 104 с.

³ *Лазарева Е. А., Зверев Н. И.* Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М.: ЦМО МГУ, 2005. 95 с.

⁴ *Лазарева Е. А., Пацей И. П., Буняк Л. Н.* Алгебра: Учебное пособие по математике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. М.: ЦМО МГУ, 2006. 153 с.

⁵ *Кузнецова Т. И., Грибков И. В.* Геометрия: Учеб. пос. для иностранных студентов естественно-научных специальностей, обучающихся на подготовительном факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 108 с.

⁶ *Кузнецова Т. И., Лазарева Е. А.* Учебный русско-англо-корейский словарь математической лексики: Учебное пособие для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / Пер. на англ. — авторов, на кор. — Ким Кюн Тэ; Под общ. ред. Т. И. Кузнецовой. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 1999. 56 с.; *Кузнецова Т. И., Лазарева Е. А.* Учебный русско-англо-китайский словарь математической лексики: Учебное пособие для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / Пер. на англ. — авторов, на кит. — Ли Инань, Чжоу Ли, Гао Гочиан; Под общ. ред. Т. И. Кузнецовой. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 1999. 58 с.; 2-е изд. — 2002; 3-е изд. — 2005; 4-е изд. — 2010; *Жаров В. К., Климова И. А., Кузнецова Т. И.* Лексический минимум математических терминов (на русском, английском, китайском языках). 2-е испр. и доп. изд. М.: Изд-во «Янус-К», 2003. 124 с.

Kuznetsova T. I.

TERMINOLOGICAL INTERSUBJECT COMMUNICATIONS OF MATHEMATICS, CHEMISTRY AND BIOLOGY AT THE INITIAL STAGE OF FOREIGN STUDENTS' TRAINING AT THE PREPARATORY FACULTY

The article continues research of realization of language communication at the Chair of General-theoretical subjects at the Institute of Russian Language and Culture (former Department of Natural Sciences at the Center for International Education) of Lomonosov Moscow State University. As a result of this research intersubject terminological language communications of three subjects — mathematics, chemistry and biology — were revealed and methodical recommendations for the aid to teachers of the Chair are developed for training of foreign students in a triad “the Russian mathematical language — the Russian chemical language — the Russian biological language”.

Keywords: preparatory faculty, foreign students, training in mathematics, training in chemistry, training in biology, terminological intersubject communications.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ С РУССКИМ ЯЗЫКОВЫМ НАСЛЕДИЕМ

В докладе обсуждаются синтаксические особенности письменной речи молодых людей с русским языковым наследием, проживающих в Германии, освещение синтаксических заданий в учебниках для студентов и школьников с русским как семейным языком общения, а также работа с синтаксическими трудностями в рамках практических занятий. В фокусе внимания находятся управление, порядок слов в предложении, членение предложения, предлоги и союзы и др. Основными источниками синтаксических погрешностей в текстах студентов являются влияние устной речи и немецкого как доминирующего языка.

Ключевые слова: русский язык как семейный, анализ учебных пособий, синтаксис.

В сравнении с орфографией, морфологией или лексикой тема синтаксических особенностей в текстах учеников с русским языковым наследием находится на периферии внимания специалистов. Это связано, с одной стороны, с тем, что синтаксические ошибки не столь частотны и не столь существенны, как ошибки в области орфографии или морфологии, а с другой, они труднее локализируются и их проработка требует больших временных затрат. Чаще всего навык написания связного текста на родном (немецком) языке может быть использован и при создании текстов на русском языке, тем не менее в сочинениях учащихся встречается ряд синтаксических особенностей, которые будут представлены ниже.

- Управление, ср. *Он выше меня и обладает глубокие карие глаза и кудрявые каштановые волосы. Я занималась баскетбол и волейбол.*
- Проблемы с составными предложениями и союзами: *Шухов хорошо относился к Татарину в противоположность от Дэра, потому что Татарин был великодушный и в начале романа, например, простил его. // Кроме этого я люблю [то], что он такой спокойный человек.*
- Нехватка в активном словарном запасе связующих элементов: *Еще [Пока] я живу дома у родителей, но с нетерпением жду тот день, когда стану самостоятельным человеком со своей квартире.*

Двумя основными источниками синтаксических отклонений в письменной речи являются, с одной стороны, воздействие немецкого языка, а с другой, влияние русской разговорной речи.

Структуры немецкого языка

- Интерференция наблюдается в сфере построения предложения, например, изменяется порядок слов: в соответствии с немецкими грамматическими нормами сказуемое часто переносится в конец предложения, ср. *Когда я в начальных классов училась, я любила ходить в танцевальную школу.*
- Отклонения в использовании предложно-падежных конструкций, ср. *Приведенный пример доказывает, что Шухов был очень даже доволен своими достижениями в этом дне и что его день был прожит не зря.*

- Дословный перевод предлогов, ср. *Шухов хорошо относился к Татарину в противоположность от (im Gegensatz zu) Дэра, потому что Татарин был вежливый и в начале романа, например, простил его.*
- Дословный перевод союзов, ср. *Фельдшер Вдовушкин, сказал ему, что (dass) о[н] шел на работу, на холод, в мороз.*
- Перенос немецкого типа управления на русские конструкции, ср. *Этот рассказ сконцентрирован на его жизнь в лагере, а не на его жизнь до лагеря, но в некоторых местах, появляется такое ощущение, что Шухов только в лагере и жил.*
- Другие примеры интерференции: *Коля Вдовушкин, хоть и постарался устновить, есть ли у Шухова температура, все же тихо сидел в теплом помещении и не мог понять, как на самом деле плохо Шухову, который хоть и не имеет температуру, но его очень знобит и он чувствует себя плохо. // Дэра был заключенным как и Иван Шухов, но отношения друг к другу у них были натянутыми.*

Влияние русского разговорного языка

Т.к. студенты и школьники уже имеют навык создания письменных текстов на немецком языке, то влияние устного языка несколько сглажено. Здесь, по-видимому, срабатывает языковое чутье, подсказывающее, что не все структуры устного языка имеют место в письменных текстах. Тем не менее, неразличение регистров русской речи сказывается на письменной продукции молодых людей с русским языковым наследием. Они либо не ощущают разговорность той или иной конструкции, либо не имеют в запасе ее литературного эквивалента. Ниже приводятся основные типы синтаксических отклонений в речи второго поколения иммигрантов.

- Структура предложения и формирование текста в большой степени подвержены влиянию разговорной речи. Это выражается в недостаточной связности текста, т. е. в отсутствии текстообразующих элементов (соотносительных союзов, составных предлогов, наречий, частиц). С другой стороны, в текстах часто присутствуют такие разговорно маркированные элементы, как *ну, всё-таки, так что, как раз*, ср. *В романе описывается отношения заключенных между собой ну и между охранниками. Мы понимаем, что день очень даже не плохой выдался.*
- В сложных случаях появляются трудности с согласованием различных членов предложения, ср. *В романе «Один день Ивана Денисовича» написанн А. И. Солженищным в 1959 году прослеживается жизнь заключеного Шухова в течение одного дня. // Моя точка зрения, что эта поговорка о том, что человеку которму хорошо не понимает того кому плохо*
- Членение предложения на тему и ремю подчиняется принципам устной речи, ср. *Сестра Юля в школу ходит. // Санчасть находилась в самом дальнем углу лагеря, и звуки туда не доходили никакие.*
- Появление эллипсиса в позициях, типичных для разговорной речи, ср. *В 2001 году пошла в начальную школу в Мерсе, ул. Алпа. В 2005 году [я поступила] в среднюю школу „Gymnasium in den Filder Bendim“, до 2013 году ходила.*
- В письменной речи второго поколения иммигрантов наблюдается разговорное использование предлогов, ср. *Едят они в столовой, у каждой казармы свое время, с такой еды не наешься.*
- Также можно отметить особый порядок слов в предложении, заимствованный из разговорной речи, ср. *Обычно на обед кушают они бульон с картошкой...*

Следует сказать, что владение разговорной речью имеет не только отрицательный, но и положительный эффект на письменный текст: в большинстве случаев правильный порядок слов связан с интуитивным знанием правил построения предложения в русском языке.

Лакуны в русском языке

Третий источник синтаксических особенностей письменной продукции — неполное овладение русским языком. Подобные отклонения от нормы возникают в ситуациях, когда структура немецкого языка, как родного, не может служить отправной точкой для построения предложения, а знания русского оказываются недостаточными.

Приведем наиболее часто встречаются следующие типы ошибок.

- Смешение различных синтаксических конструкций, ср. В один год *моя семья переехала в Германию. После окончания школы я поступила в Университет г. Бохума по специальности «Лингвистики и русской культуры». В 2014 году учусь на лингвистику и русскую культуру.*

В некоторых случаях трудно определить, является ли источником синтаксического отклонения влияние немецкого языка, ошибочная гипотеза о том или ином феномене русского языка, основанная на его неполном овладении, или оба эти явления, ср. *Он уважает и побаивается Татарина. Тем временем высмеивает Дэра, поскольку тот не умеет класть блоки. Союз тем временем* может быть интерференцией немецкого союза *währenddessen*, который может стоять в начале предложения. Одновременно данное синтаксическое отклонение может указывать на незнание союза *в то время как*.

- Недостаток знаний о текстообразующих элементах, ср. *Моя точка зрения, что эта поговорка о том, что человеку которому хорошо не понимает того кому плохо.*
- Неполное овладение составными союзами, ср. *Эта фраза означает, что не кто не может понять другого пока что он сам эту ситуацию прожил.*
- Другие нарушения синтаксических связей в предложении, ср. *А фелшер, который на самом деле был арестованный студент литературного факультета 2 курса. // Все что для него есть, это поест, работа, шмон, холод и все снова заного.*

Следует отметить, что ошибки в коллокациях достаточно редки, ср. *Татарин начальник, так что Шухов должен быть вежливый к нему, в то время как Дэра* большой роли для Шухова не имеет. Причастные и деепричастные обороты появляются реже, чем свойственно письменной речи, но нельзя говорить об их полном отсутствии. Кроме того, их использование зависит от уровня владения русским языком, который зачастую связан с возрастом иммиграции в Германию. Фразеология представлена только в том объёме, в котором она используется в разговорной речи.

Освещение синтаксиса в учебниках для школьников и студентов с русским языковым наследием

Далеко не во всех учебниках наблюдается систематический подход к разделу синтаксиса. Так работа над синтаксическими трудностями

практически полностью отсутствует в серии учебников Н. Власовой, Л. Бельской «Русский язык как иностранный» (2010, 2011, 2013), в фокусе внимания которых находятся в первую очередь лексика, словообразование и грамматика. Отчасти отсутствие синтаксических заданий компенсируется литературоцентричным подходом этих учебников, предполагающим имплицитное усвоение синтаксических правил в работе с текстами.

В учебнике М. Низник (и др.) «Русский без границ» (2011) акцент также ставится на изучении морфологии и орфографии. Затронуты лишь вопросы управления предлогов, составные союзы и предлоги, а также причастные и деепричастные конструкции.

Более внимательно вопросы синтаксиса рассматриваются в книге О. Каган (и др.) «Русский для русских» (2002). Большая часть заданий, связанных с синтаксисом, основана на работе с текстом, т. е. усвоение синтаксических конструкций протекает имплицитно. Примерами подобных заданий являются анализ письменной речи, содержащей сложные синтаксические конструкции (с. 215–219), перевод текста с русского на английский (с. 61) и с английского на русский (с. 76), резюмирование текста (с. 257) и изложение английского текста по-русски (с. 61, 62), обсуждение различных стилей речи (напр., деловое письмо (с. 174–177)) и преобразование одного речевого жанра в другой (напр. интервью → эссе, заметка в газету (с. 237)).

Наиболее подробно раздел синтаксиса рассмотрен в учебнике О. Каган, А. Кудыма «Учимся писать по-русски. Экспресс-курс для двуязычных взрослых» (2012). Учебник в большей степени направлен на отработку письменных навыков, что включает в себя усвоение разнообразных синтаксических конструкций, получение представления о связности текста, овладение различными речевыми жанрами и осознание их стилистических различий.

Особое внимание уделяется функциональным разновидностям языка, стилистике текста (ср. автобиография в официально-деловом и в нейтрально-разговорном стиле (с. 46–47), написание открыток и писем (с. 107, 108, 144–151), объявление о поиске работы, резюме (с. 130), сказки (с. 170), рецепты (с. 182), новые жанры интернета (блоги, форумы (с. 65–69)), рецензии (с. 200–202) и др.

Одним из центральных элементов учебника являются изложения и диктанты с элементами изложения (с. 91, 101, 102 и др.). Систематично представлены пунктуация (с. 62, 73, 94 и т. д.) и способы связи предложений и частей текста (с. 89, 90, 95 и т. д.). Предметом обсуждения становятся составные предлоги (с. 140, 141) и союзы (с. 62, 73).

Нужно отметить, что большинство учебников демонстрирует скорее общий, неспецифический подход к тренировке синтаксических навыков, т. е. речь идет о работе с текстом, с речевыми жанрами и т. д. При этом эксплицитный подход к проработке синтаксических трудностей редуцирован.

Работа с синтаксическими трудностями на практических занятиях

Основная задача состоит в том, чтобы пробудить интерес студентов к созданию текста и направить их внимание на возможные синтаксические трудности. В рамках этой задачи возможны как общие упражнения, связанные с развитием навыка письменной речи, так и специализированные упражнения, посвященные отдельным синтаксическим темам. Важно подчеркнуть, что многие синтаксические особенности текста напрямую зависят от соответствующего речевого жанра, поэтому тему синтаксиса целесообразно рассматривать в контексте функциональных стилей речи.

- С тем чтобы повысить языковую осознанность при конструировании предложения, а в дальнейшем и текста, предлагается начать с пассивной формы работы с языком — восприятия и анализа письменной речи и знакомства с речевыми жанрами.
- Активная работа может проходить в форме заданий на преобразование предложенного текста в другой жанр и сопровождаться анализом использованных языковых средств.
- Полезным оказывается конфронтативный подход, в рамках которого осуществляются переводы с русского на немецкий и наоборот.
- Более целенаправленное искоренение синтаксических трудностей может протекать в рамках упражнения со встроенными ошибками, которые нужно локализовать.
- Подход к некоторым темам, таким как глагольное управление, особые предложно-падежные конструкции, соотносительные союзы и др., может быть заимствован из методики преподавания русского языка как иностранного.

Kukla J. A.

SYNTACTIC CHARACTERISTICS IN THE WRITTEN LANGUAGE OF THE RUSSIAN HERITAGE STUDENTS

The report discusses syntactic features in the written language of Russian heritage students in Germany, treatment of syntactic difficulties in educational books for heritage speakers of Russian (as well as work on syntactic difficulties in the practical courses). The review focuses on the case government, the word order, fragmentation of the sentences, prepositions, conjunctions, etc. The main sources of syntactic errors in the learners' texts are the influence of the oral Russian speech and German as the dominant language.

Keywords: Russian as a heritage language, educational books for heritage speakers, syntax.

РОССИЙСКИЕ МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ ДЛЯ РУСИСТОВ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ, ФОРМАТ ПРОВЕДЕНИЯ, СОСТАВ УЧАСТНИКОВ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье описывается опыт проведения массового открытого онлайн курса повышения квалификации российских и зарубежных преподавателей русского языка как иностранного, созданного в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн курсы, повышение квалификации, содержание и организация обучения, оценка результатов.

30 ноября 2014 года немногим более 300 человек, успешно завершив обучение в рамках массового открытого онлайн курса повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ», получили сертификаты. «Мало», — скажут те, кто знает, что в начале обучения на курс записалось без малого 3000. «Много», — возразят знакомые со статистикой дистанционных курсов этого типа, идущих на электронных образовательных платформах типа Coursera, Khan Academy, Udacity, Edx и др., так как по международным стандартам удачной считается демонстрация курса, если с положительным балансом до конца дошло 5–7% первоначально записавшихся.

Массовые открытые онлайн курсы (русск. МООК, англ. Massive Open Online Course — MOOCs) — особый тип образовательного интернет-курса, предполагающий свободный доступ и бесплатное участие для всех желающих учиться на основе специальной электронной образовательной платформы — в настоящее время являются одной из магистральных тенденций развития мировой системы образования.

В основе курсов МООС лежит идея образования, доступного для всех: возможность учиться у лучших преподавателей и формировать собственную учебную траекторию, подтвержденную документами и сертификатами.

Представляется, что курсы МООС как нельзя лучше соответствуют профессиональным потребностям и реальным возможностям преподавателей, желающих повысить свою квалификацию, расширить кругозор (узнать о новых публикациях), быть в курсе современных образовательных технологий и т. п., но не всегда оказывающихся в состоянии — в силу различных жизненных обстоятельств — освободиться (хотя бы ненадолго) от работы, домашних обязанностей и пр.

Именно для таких преподавателей русского языка как иностранного различных учебных заведений России и зарубежных стран Центр повы-

шения квалификации и профессиональной переподготовки Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина разработал массовый открытый онлайн курс повышения квалификации «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного», который был впервые проведен осенью 2014 года в рамках Проекта по продвижению русского языка и образования на русском*.

Курс открылся модулем, посвящённым рассмотрению целевой направленности практического курса РКИ. В последующих модулях слушателям были представлены современные концепции описания языка в целях его преподавания как иностранного, включая уровневое. Особое внимание было уделено возможностям использования в практическом курсе РКИ различных образовательных технологий: информационно-коммуникационных, интерактивных, игровых и др.

Разработчики не ставили перед собой задачу переложения полного курса методики преподавания РКИ в новый формат, учитывая специфику целевой аудитории (действующих преподавателей РКИ), которой необходимо получить не систематизированное изложение материала, а информацию в новых подходах, современных технологиях, авторских методиках и т. п.

Курс повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ» можно сравнить с детской игрушкой — пирамидкой, конфигурация, конечное число элементов которой может меняться, неизменным остается только стержень, на который надеваются всё новые модули. Слушатели в своих отзывах, на удивление единодушных в положительной оценке всего курса, нередко давали конструктивные советы по созданию и включению в курс тех или иных модулей, актуальных с их точки зрения. Все предложения будут внимательно изучены.

Композиционным центром каждого из 9 модулей курса является видео-лекция, разделённая для удобства восприятия на 10–15 фрагментов, каждый из которых представляет собой некоторое смысловое единство (тезис). В течение времени, отведенного на работу над модулем (обычно 1 неделя, хотя по просьбам слушателей у трёх модулей было продление каждого еще на неделю), слушатель может слушать/смотреть лекцию неограниченное число раз. К каждому фрагменту лекции предлагаются вопросы в тестовой форме, ответы на них показывают, насколько внимательно была прослушана лекция (и была ли она прослушана вообще).

Завершают модуль творческие задания, для выполнения которых слушателю подчас необходимо переосмыслить имеющийся педагогический опыт и применить на практике полученные в рамках модуля (или всего курса в целом) знания. Материал видео-лекции поддержан публикациями в электронном виде или ссылкой к библиографическому списку рекомендуемой литературы, знакомство с которыми помогает освоению материала, расширяет и углубляет его, а также даёт ориентиры в поисках ответов на возникающие (уже после прохождения курса)

методические вопросы. В среднем слушателю требуется 8 часов на прохождение модуля (прослушивание видео-лекции, а также выполнение тестовых и творческих заданий).

За успешно выполненные задания начисляются баллы, общая сумма которых (по итогам прохождения всех модулей) позволяет слушателю претендовать на получение Удостоверения установленного образца о повышении квалификации в объёме 72 часов.

Массовый открытый онлайн курс «Практическая методика преподавания РКИ» является формой повышения квалификации, поэтому претендовать на получение указанного Удостоверения могут только лица, имеющие необходимую квалификацию. Это ограничение существенным образом сужает круг претендентов, из которого «выпадают» специалисты с юридическим, историческим, экономическим и иным непрофильным образованием, а также студенты, еще не имеющие нужной квалификации.

Уже первый опыт проведения курса «Практическая методика преподавания РКИ» показал, что в числе его слушателей довольно много лиц, не заинтересованных в получении итогового документа, не ведущих и не предполагающих вести педагогическую деятельность, а таким образом удовлетворяющих свой интерес к познанию, освоению (теоретическому) новых областей деятельности, расширению своего кругозора, а также стремление к общению, которое в рамках этого курса могло быть удовлетворено и на форуме. На протяжении трёхмесячной демонстрации курса слушатели активно высказывались на форуме, задавали вопросы и отвечали на них, давали оценки прослушанным лекциям и всему курсу, расстраивались из-за неудач, вызванных техническими причинами (например, не на ту кнопку нажали) и пр.

Судя по сообщениям на форуме между слушателями установились настолько неформальные, близкие отношения, что приближение окончания курса заставило некоторых из них создать в социальных сетях группы выпускников, чтобы не терять друг друга из вида, о чём стало известно из сообщений на том же форуме и из отзывов о курсе.

Статистика курса дает такую общую «фотографию» слушателей курса. Всего слушателей — 2981. Среди них: женщин — 2102, мужчин — 869.

Статистика по возрасту:

18–24 лет — 201 человек;
25–34 — 368;
35–44 — 1521;
45–54 — 685;
55–64 — 121;
65+ — 75.

Первая пятерка стран, давших наибольшее число участников: Россия — 1546, Казахстан — 464, Украина — 276, Польша — 107, Беларусь — 96.

Наиболее активные слушатели, прослушавшие все лекции и выполнившие тесты и творческие задания, подводя итог проделанной работе, осмысливают её результаты:

Я филолог, но опыта работы с иностранными студентами мало. Как же мало я знала! Сколько нового и нужного узнала! Лекции и материалы, которые я прослушала, были так полезны и интересны, что я стала спокойнее и увереннее как преподаватель. Спасибо вам огромное. Успехов в работе и здоровья вам и вашим близким. (Звенкова Светлана Викторовна).

Я в прошлом году закончила СПбГУ по специальности «Русский язык как иностранный и методика его преподавания», но все время ищу возможности расширить свои знания в данной области. Данный курс помогает вспомнить весь ранее изученный в университете материал, дополнив его новыми данными. Особенно ценным в данном курсе для меня, кроме теоретического материала, является представленная в курсе справочная литература, рекомендованная практикующими учеными. Особенно удобно то, что обучение можно пройти в любое удобное время.

В наше время качественное образование стоит дорого, а здесь лекции уважаемых в научном мире профессоров свободны от платы! (Полина Шатилова).

Я из Сербии, преподаю русский язык в гимназии в одном маленьком городе. Данный курс очень понравился. Замечательные профессора, лекции, интересные задания, тесты, а обучение можно пройти в свободное время (Наташа Лучич).

Несмотря на то, что преподаю в русскоязычном классе обыкновенной общеобразовательной школы, открыла для себя много нового. Часть заданий, которые предлагались в ходе курса, уже опробовала на практике (например, анализ стихотворения Ахматовой), ребята их с удовольствием выполняли. Обязательно порекомендую курс своим коллегам-учителям (Алена Владимировна Сафронова).

Курс очень нравится! Преподаватели прекрасные! Мне помогло упорядочить мои знания и организовать себя. Я преподаю в Университете Наварры, в Памплоне, Испания (Галина Савицкая).

Спасибо за прекрасный курс! Смотрела и выполняла задания с удовольствием! Уже пользуюсь материалами на практике (Юлия Мельник).

По результатам первой демонстрации курса будет проведена методическая и техническая доработка курса, будут учтены пожелания и замечания слушателей.

Второй массовый открытый он-лайн курс, подготовленный коллективом преподавателей Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, — курс профессиональной переподготовки для выполнения нового вида профессиональной деятельности «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» (300 часов) находится в стадии разработки. Определена программа курса, состоящая из трех блокомодулей — «Русский язык», «Методика» и «Страноведение России». Каждый блок-модуль содержит курсы объемом от 8 до 32 часов. Не менее 50% объема каждого курса составляют видеолекции. К каждой лекции разрабатывается комплекс из 40 вопросов в тестовой форме (не требующих оценки преподавателем), а также задания разной степени сложности, интерактивные задания и ролевые игры.

Любопытно, что этот курс уже ждут потенциальные слушатели.

Курс «Практическая методика преподавания РКИ» оказался крайне полезным: не имея филологического образования, но желая преподавать русский язык иностранцам, я получила дистанционно не только теоретические знания, но и практические навыки преподавания. Лекции хорошо структурированы, материал изложен кратко, но содержательно, формат видео лекций оставляет впечатление личного контакта с преподавателем... Я очень надеюсь на выход нового дистанционного курса уже профессиональной переподготовки по теме: «Преподавание русского языка как иностранного» для тех, кто, как и я, не имеет филологического или педагогического образования (Юлия Ершова).

В процессе создания массовых открытых онлайн курсов авторам каждого курса и программы в целом приходится решать много вопросов как абсолютно новых, так и связанных переложением традиционного учебного материала в новый формат.

Одним из самых сложных моментов создания курса онлайн является разработка критериев оценки.

Помимо текстовых и творческих заданий, за выполнение которых слушателям начислялись баллы, в рамках курса использовался особый режим контроля — проверка и самопроверка домашнего задания самими слушателями. Каждая выполненная домашняя работа (эссе, решение и пр.) направлялась на сервер, откуда рассылалась нескольким другим слушателям. Они и выполняют проверку работы. Этот вид контроля приносил баллы и проверяющему, и тому, чью работу проверяли. Этот прием был воспринят аудиторией неоднозначно: получил поддержку одних и заслужил критику со стороны других.

Какие бы сомнения не возникали у преподавателей, привыкших к традиционным формам обучения (и насколько обоснованными бы они ни были), нельзя не признать, что за массовыми открытыми курсами будущее.

Прежде всего, можно прогнозировать востребованность таких курсов именно в области повышения профессиональной квалификации специалистов, например, преподавателей иностранных языков, русского языка как иностранного, в том числе, так как дистанционное обучение позволяет без существенных финансовых и временных потерь прибегнуть к современным технологиям, узнать о новых лингводидактических методиках и новинках специальной литературы, в буквальном смысле увидеть, как работают высокие профессионалы, и, как результат, выйти на новый — более высокий — профессиональный уровень.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Азимов Э. Г., Кулибина Н. В. Массовые открытые он-лайн курсы: новые технологии на службе повышения профессиональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2014. № 6. С. 26–31.

Kulibina N. V.

**RUSSIAN MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC) FOR LANGUAGE TEACHERS:
MEANINGFUL CONTENT, FORMAT, PARTICIPANTS, EVALUATION OF RESULTS**

The article describes the experience of mass open online refresher course for Russian and foreign teachers of RFL, created by Pushkin State Russian Language Institute.

Keywords: massive open online courses, Russian as a foreign language, professional development, content and organization of training, evaluation of results.

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕМАТИКИ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ КАК ОДНОГО ИЗ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена созданию инновационных технологий в системе обучения русскому языку иностранных студентов-гуманитариев начального этапа. Инновационные технологии связаны с необходимостью введения профессионального модуля в систему обучения студентов-гуманитариев (уровень А1, А2) в первый месяц учебного процесса по русскому языку. В статье определяются подходы к выявлению круга тем по научному стилю речи на материале языка специальности иностранных студентов-гуманитариев.

Ключевые слова: тема, цель, средство, компонент, содержание обучения.

Методически важным является определение круга тем по языку специальности и распределение во времени языкового материала, подлежащего изучению и усвоению на начальном этапе обучения.

Тема регулирует и лимитирует речевое поведение коммуникантов, обеспечивая их взаимодействие в содержательном плане. Как известно, *под темой как компонентом содержания обучения русскому языку как иностранному* понимается отрезок реальной действительности, отраженной в наших знаниях в определённой области общения и зафиксированной с помощью языка. Отнесение темы к основным компонентам содержания обучения обусловлено её значимостью для процесса овладения иностранным языком. Не случайно тематический принцип является одним из ведущих собственно методических принципов в теории преподавания иностранных языков¹.

Перечень тем сформирован нами на основе анализа дисциплин, изучаемых на I курсе (особенно в первом семестре).

Нами предлагается курс, который носит характер пропедевтического и состоит из двух частей. Обучение научному стилю речи начинается с *четвёртой недели* занятий по *восьмую* и, как уже отмечалось, предполагает работу над понятием «государство». Последующие темы — это признаки государства: «Власть», «Структура государства», «Территория. Налоги. Суверенитет».

Затем приобретённые знания, навыки, умения и компетенции могут быть перенесены при рассмотрении других понятий при изучении других дисциплин. Это и есть первая часть предлагаемого курса.

С *девятой недели* обучения количество часов возрастает с двух до шести. Во второй части предлагаются следующие темы: «Что такое политика?», «Юрий Крижанич», «Что такое политическая система?».

«Как возникло государство?», «Государство» Платона», «Патриархальная теория возникновения государства», «Теория общественного договора», «Противоречие. Развитие. Прогресс». Попытаемся обосновать данную структуру второй части предлагаемого курса.

Во второй части предлагаемого курса присутствуют темы по философии, политологии, истории государства, составляющие модуль, который затем получит своё развитие при изучении дисциплин на первом и последующих курсах. В названиях этих дисциплин и тем мы находим определённую корреляцию. Например, дисциплина «Государство» Платона» изучается политологами; дисциплина «Политология» (некоторые темы «Что такое политика?», «Что такое политическая система?» присутствуют во второй части) изучается историками, философами, социологами, специалистами по государственному и муниципальному управлению. «Историю государства и права» изучают юристы. В политологии центральной темой является государство как главный актор международных отношений и государственное устройство, поэтому введены такие темы, как «Как возникло государство?», «Патриархальная теория возникновения государства», «Теория общественного договора». Мы полагаем, что такая структура пропедевтического курса позволит выявить межпредметные связи, что облегчит изучение вышеназванных дисциплин, в первую очередь, на первом, а затем и на последующих курсах.

Одной из возможных методик преподавания языка специальности является метод графов. **Графом** называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, которая состоит из вершин, соединённых определённым образом ориентированными линиями. С помощью графов можно отображать связи между определёнными разделами и темами данного учебного предмета. Если расположить в вершинах графа наименования тем, а затем провести линии связи между этими темами (какая из них является исходной, какие следуют из неё, без каких тем нельзя изучить данную и пр.), то можно: во-первых, установить вытекающую из логики связей наиболее рациональную последовательность их изучения; во-вторых, описать внутриспредметные связи между отдельными разделами; в-третьих, выделить ряд важных в логическом плане тем, имеющих наибольшее число связей с другими темами. Граф позволяет увидеть темы программ, имеющие узкие, замкнутые связи. Это помогает более обоснованно исключать из программы или учебника менее существенные вопросы².

Анализ тем и ситуаций обучения языку специальности по функциям позволил выделить две группы функций: 1) связанные с организацией педагогического процесса; 2) связанные с реализацией речевого высказывания.

Первая группа функций охватывает темы и ситуации, выступающие как единица организации языкового и речевого материала, средство и способ организации высказывания, средство и приём обучения,

упражнение, стимул для речи, методическое условие, без которого невозможно обучение учащихся деятельности общения и управление ею, средство и способ систематизации языкового и речевого материала, средство и способ контроля, фактор, определяющий воспитательную и образовательную направленность содержания обучения.

Вторая группа функций имеет место, когда тема и ситуация реализуются как исходный момент в развёртывании содержания речи, указание на границу высказывания, способ дифференциации разграничения явлений реальной действительности, предмет речи, ориентир на примерное содержание речи.

В содержании обучения тема определяет состав лексики, обслуживающий тему.

Как известно, предметом речевой деятельности является тематика, которая предполагает совокупность тем, в пределах которых учащиеся должны общаться, и, согласно принципу минимизации, должна быть ограничена содержанием. Такое ограничение регулирует как состав и объём языкового, в первую очередь лексического, материала, так и содержательно-смысловую сторону речи, обеспечивая тем самым практический, воспитывающий и развивающий аспекты обучения.

Тема выступает как средство и способ систематизации речевого и языкового материала, как средство систематизации предметов речи в курсе русского языка как иностранного, что находит отражение в программе и в учебниках. Для целей систематизации тема реализуется в разных иерархических единицах: в более обобщенной единице в программе, в более дробной единице — в учебнике. Как средство лексического материала тема реализуется в различного рода упражнениях, например, в упражнениях на составление тематических группировок.

В обучении тема выступает не как цель, а как *средство* обучения речевой деятельности. Ситуация при этом является как средством обучения, так и его целью.

Мы предлагаем *опережающее* предъявление текстов с профессиональной тематикой, т. е. до изучения их в предметном курсе, и рекомендуем приступать к пропедевтическому вводно-предметному курсу, как уже отмечалось выше, с четвёртой недели обучения.

А. Н. Барановым выявлена в текстах по политологии частотная иерархия пяти наиболее важных тем (по количеству статей, в которых упоминается данная тема) — функционирование законодательной власти (2430 публикаций); функционирование исполнительной власти (1834 публикации); региональная политика (1317 публикаций); преступность (1189 публикаций); реформирование естественных монополий (965 публикаций)³.

Газетный текст представляет собой интерпретацию фрагментов общественной жизни: фактов, событий, явлений, личностей.

Тематику, которую можно рекомендовать в качестве дополнительной для изучения, следует искать в газетах и журналах «Коммерсантъ», «Власть», «Итоги», «Независимая газета», «Московский комсомолец», «New Times». Как уже было отмечено, целесообразно сочетать работу над стабильными темами с изучением тем, которые условно можно называть «дополнительными» темами.

В курсе обучения языку специальности на начальном этапе по профессиональным модулям «Политология», «Международные отношения» представлены следующие темы: «Власть», «Структура государства», «Территория. Налоги. Суверенитет», «Что такое политика», «Юрий Крижанич», «Что такое политическая система?», «Как возникло государство?», «Государство Платона» и другие.

Таким образом, тема как компонент содержания является средством и способом систематизации речевого и языкового материала; средством обучения речевой деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бим И. Л. Методика обучения иностранному языку как науке и проблемы школьного учебника. М.: РЯ, 1977. 288 с.

² Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 560.

³ Баранов А. Н. Об одном комплексном методе анализа политического дискурса // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Матер. 2-й международной конференции. М.: Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 14–16 февраля 2008. / Сост. М. Н. Володина. М.: МАКС Пресс, 2008. С. 165.

Kulik A. D.

APPROACHES TO A SUBJECT DEFINITION IN SCIENTIFIC SPEECH STYLE, BASED ON SPECIALTY LANGUAGE MATERIAL FOR THE STUDENTS OF HUMANITIES AS ONE OF THE TEACHING COMPONENTS

The article is devoted to creation of innovative technologies in the system of training in RFL for the students of humanities at the initial stage. Innovative technologies are connected with the need of introduction the professional module to the system of training of humanities students (A1, A2 level) in the first month of educational process on Russian.

Keywords: subject, purpose, means, component, content of training.

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

В статье рассматривается проблема реализации когнитивно-коммуникативного подхода в обучении студентов текстовой деятельности на занятиях по русскому языку. Дается понятие когнитивно-коммуникативного подхода в обучении студентов текстовой деятельности, который основан на интеграции данных подходов. Коммуникативный подход в обучении текстовой деятельности понимается как направленность обучения на формирование у учащихся смыслового восприятия текста, понимания прочитанного и овладения языковым материалом для построения речевых высказываний в результате обсуждения текста. Когнитивный подход направлен на переработку заключённой в речевом произведении информации достаточной для восприятия смысла текста на глубинном уровне, с помощью ключевых слов и активизации совокупности знаний в виде моделей ситуации.

Ключевые слова: текстовая деятельность, когнитивно-коммуникативный подход, когнитивные стратегии, дискурсивная компетенция.

Текстовая деятельность студента характеризуется решенем коммуникативных и когнитивных задач. В данной статье мы обосновываем необходимость интеграции данных подходов и считаем целесообразным применять коммуникативно-когнитивный подход на практике в процессе обучения студентов текстовой деятельности. В Казахстане в вузовской практике дисциплине «Русский язык» в Типовых программах всех специальностей отводится 6 кредитов и 2 кредита для дисциплины «Профессиональный русский язык», в такой формулировке этот курс закреплен в нормативных типовых реестровых документах. Логика преподавания дисциплины отражает не просто ориентацию на профессию, а формирование отраслевого метаязыка, предполагающего осуществление письменной и устной коммуникации в конкретной профессиональной деятельности, формирующей способность к системному действию в профессиональной ситуации, анализу целевого и контентного содержания темы, к критическому восприятию противоречивых идей. Все названные дисциплины ведутся в казахских группах, поэтому речь идет о преподавании русского языка как неродного. В этих условиях изучение русского языка приобретает статус важного инструмента в формировании интеллектуального потенциала общества, который становится на современном историческом этапе одним из действенных ресурсов развития конкурентоспособных специалистов.

Коммуникативный подход в обучении текстовой деятельности понимается как направленность обучения на формирование у учащихся смыс-

лового восприятия текста, понимания прочитанного и овладения языковым материалом для построения речевых высказываний в результате обсуждения текста. Когнитивный подход нацелен на диалог автора текста и читателя, на формирование стратегии интерпретации текста. Как же осуществляется коммуникативно-когнитивный подход? Рассмотрим, как на занятиях по дисциплине «Профессиональный русский язык» для студентов-журналистов решаются коммуникативно-когнитивные задачи, направленные на формирование умений осуществлять свободное профессиональное общение, готовность к проявлению ответственности за выполняемую работу, способность самостоятельно и эффективно решать проблемы в области будущей профессиональной деятельности.

Предложение, в котором поставлена коммуникативная задача, обычно находится в начале текста. Бывают случаи, когда коммуникативная задача не отражена в конкретном предложении, но подразумевается. Например, для журналиста важно ответить на вопросы: что? где? когда? как? почему? Решение когнитивных задач для будущих журналистов направлено на развитие навыков работы с информацией определённого содержания, а также с текстами различных жанров с целью развития аналитических умений учащихся. Важно научить студента определять понятия, обобщать, устанавливать аналогии, классифицировать факты в соответствии с задачей коммуникации. Широкий спектр когнитивных задач связан с выбором основания и критериев для категоризации, выявлением причинно-следственных связей, логическими рассуждениями, построением умозаключений (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и интерпретацией информации. Содержательная обратная связь, постановка вопросов, т. е. инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации **как когнитивно-коммуникативная задача урока связана с планированием и регуляцией деятельности обучаемого; владением** устной и письменной речью, монологической контекстной речью, постижением механизмов, задействованных в этом процессе. При обучении студентов репортажу реализуются когнитивно-коммуникативные задачи, связанные с составлением композиционной схемы, приведенной ниже:

- описание места, где происходит событие;
- констатация происшествия, установка на определенную речевую ситуацию (т. е. уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);
- участники происшествия,
- оценка происшествия очевидцами,
- идентификация информации как целого репортажа,
- конкретизация составных частей целого и др.

Решение когнитивно-коммуникативных задач, связанных с текстовой деятельностью студентов, обеспечивает эффективное использование умений в аналогичных учебных ситуациях. Решение коммуникативной задачи с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в со-

ответствии с задачами и условиями коммуникации является залогом успешной текстовой деятельности.

Содержательную сторону текстовой деятельности составляют задания:

- 1) о предмете высказывания (чтение предложений, с которых начинаются тексты: «Какие предложения точно указывают на то, о чём пойдёт речь в тексте, а какие нет? Объясните, почему»);
- 2) о признаках текста как речевой единицы и требованиях к нему (найти предложение, которое должно стоять на первом месте; объяснить, почему именно с этого предложения должен начинаться текст);
- 3) о способах создания и воспроизведения текста (операциональные знания) (чтение деформированного текста, составление связного рассказа, запись полувывшегося рассказа).

Реализация когнитивно-коммуникативного подхода в текстовой деятельности студента определяется как особый когнитивный процесс, включающий как анализ «готовых языковых единиц (составляющих в совокупности ментальный лексикон человека), так и анализ предложений, текста, дискурса, т. е. описаний, данных на естественном языке»¹. Деятельность преподавателя и студентов по переработке информации выражается в когнитивных стратегиях урока, которые позволяют мобилизовать необходимый объем локальной и глобальной информации, с целью осуществить диалогическую стратегию его интерпретации с учетом следующих моментов дискурсивной организации текста:

- общая композиция текста, которая требует от студента выявления авторских приемов выдвижения наиболее важной информации и создания фона;
- связность текста, которая обозначается терминами когезия и когерентность.

М. Л. Макаров разграничивает понятия когерентность, включающее логико-семантическую связность, и когезии, характеризующейся грамматико-лексической связностью. На этой основе он выделяет несколько типов когерентности: связанную с планом содержания стратегическую и тематическую когерентность. Стратегический тип когерентности связан с моделью ситуации, выражается в социальных представлениях о предмете речи. Тематическая когерентность представлена глобальной темой текста. Она характерна не для коротких фрагментов, а для текстов, представляющих собой тематико-текстовое единство, куда входят тексты одной тематики, с различными ключевыми характеристиками, эксплицитно или имплицитно выраженных в тексте. Такой подход отражает функционально-динамическую тенденцию в изучении существенных признаков текста — категории, которые характеризуют его основные свойства в зависимости от моделирования ситуации и его содержания. Студентам предлагаются задания на переработку готового текста в плане его совершенствования. Например: устранить недочеты, связанные с содержанием и речевым оформлением высказывания; ввести в текст необходимые анафорические отсылки там, где они отсутствуют.²

Для включения речевых механизмов необходим контекст, который актуализирует значения для понимания текста. Наряду с актуализаци-

ей во время чтения текста срабатывают ассоциации, которые связывают контекст с реально произошедшим фактом из жизни, все это ведет к текстообразованию. Определим понятие текстуальность вслед за А. Глазковым: формирующееся при чтении однонаправленное прагматическое поле, позволяющее воспринимать последовательность речевых единиц как текст. При работе с текстом со студентами важно направить их на формирование такого прагматического поля, которое ведет к текстуальности.³

Студенты творчески подходят к работе с текстом, выявляют механизмы текстуальности, получают знания о текстообразующей функции языковых единиц в результате практической деятельности.

Основной вопрос, который ставится для определения текстуальности, можно сформулировать так: как последовательность языковых единиц превращается в текст? При анализе текста мы чаще работаем над его содержанием без опоры на сам текст, такой подход лишает текст процессуальности. Процессуальная сторона текстовосприятия и анализа текста выводит его в область изучения дискурса. Само же понятие текстуальности связано с тем, что фрагменты текста могут быть представлены как отдельные самостоятельные тексты. Поэтому задания, направленные на выделение таких частей текста, связаны с проблемой текстуальности текста, сюда относятся и ассоциации, связанные с восприятием прочитанного текста, они как бы организуют последовательность, за которой содержится текст.

Текстовая деятельность направлена на формирование текстовой компетенции, которая включает в себя комплекс знаний и умений, связанных с восприятием, пониманием, интерпретацией, созданием и произнесением текстов, выполняющих функцию средства обучения и воспитания, а также дидактического материала в процессе решения определенных педагогических задач. И. В. Салосина⁴ вводит понятие *компетенция восприятия*, которое связано с психологической трактовкой восприятия как процесса создания целостных индивидуальных образов предметов либо явлений. Оно является первоначальным этапом познавательной деятельности и связано с механизмами памяти, внимания, мышления. Эффективное восприятие создает предпосылки формирования *компетенции понимания* (КП). Данная компетенция для учителя основана на знании семиотики и стилистики текста. КП в контексте профессиональной педагогической подготовки — это не только знание механизмов декодирования, но и умение оценивать информацию с точки зрения её доступности и синтезировать в удобные для понимания формы, поскольку именно понимание является основой усвоения предметного материала. Текстовая компетенция включает готовность студента интегрировать информацию, что подразумевает умение интерпретировать и представлять информацию, производить обобщение, сравнение и противопоставление данных.

Чтобы правильно организовать эту деятельность, сам преподаватель должен владеть текстовой компетентностью.

Текстовая компетенция связана с комплексом знаний и умений, сопряженных с моделированием определенных знаний о мире и способов хранения информации и ее адекватного восприятия. То есть преподаватель должен уметь вводить систему упражнений, в которую заложены идеи современной когнитивно-коммуникативной методики преподавания русского языка в вузе.

Таким образом, когнитивные стратегии урока зависят от различных составляющих образовательного процесса: а) содержательного аспекта (чему учить, куда входят задания содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции материала из учебных предметов, укрупнения дидактических единиц); б) процессуального (как обучать: создание гипертекстов по разным основаниям, дискурсивные стратегии урока); в) мотивационного (как активизировать деятельность учащихся); г) организационного (как структурировать деятельность преподавателя и студентов).

В реальном образовательном процессе, а именно в текстовой деятельности, требуется решение речевых задач, куда входят различные по характеру и сложности задания, объединенные общей учебной направленностью. Для решения этой задачи важно проводить текстовые упражнения, под которыми понимаются задания, направленные на формирование умений организовать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое — связный текст со всеми присущими ему свойствами понимать, строить и организовывать высказывание в соответствии с соблюдением определенных текстовых категорий: (когерентность, когезия, композиция и др.).

Когнитивно-коммуникативный подход в текстовой деятельности студента предполагает глубокое исследование процессуальных аспектов создания текстов, его механизмов на основе различных когнитивных схем, которым отводится регулирующая роль в познавательном процессе. В процессе образования восприятие студентов становится избирательным, глубоким, анализирующим, эмоционально-осмысленным.

Для формирования дискурсивной компетенции важно обогащение собственного мира путем постижения чужого способа познания действительности, что предполагает актуализацию этих знаний в определенном типе дискурса⁵.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г. и др. Краткий словарь когнитивных терминов / под общей ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. С. 64–65.

² Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДКГ Гнозис, 2003. 252 с.

³ Глазков А. В. Информационно-динамический подход в лингвистическом анализе текста // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании М.: МГПИ, 2010. Т. 1. С. 351–356.

⁴ Салосина И. В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя // Вестник ТГПУ. Сер.: Педагогика. Вып. 7 (70). 2007. С. 82–87.

⁵ Кульгильдинова Т. А. Концептуализация информации в целях формирования коммуникативной компетенции учащихся // V Междунар. науч. конф. «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира». Варшава, 2012. С. 244–248.

Kulgildinova T. A.

STUDENT'S TEXT ACTIVITY AS A REALIZATION OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH IN EDUCATION

The article highlights the issue of realization of cognitive and communicative approach to the lessons of Russian, gives the definition of this concept.

Keywords: text activity, cognitive and communicative approach, cognitive strategies, discursive competence.

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ПРАКТИКУМОВ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье представлен новый формат создания учебно-методических пособий. Особое внимание обращается на тот факт, что современное поколение обучаемых, Поколение Z, имеет особый психологический тип восприятия текстов. Кроме того, оно родилось и живет в эпоху глобализации, которая требует высокого уровня толерантности и коммуникации. Предложенные варианты создания гипертекстуальных практикумов по межкультурной коммуникации и профессионально-ориентированному обучению можно рассматривать как введение новых методов преподавания языков и культур.

Ключевые слова: гипертекстуальный практикум, межкультурная и профессиональная коммуникация, методика.

В современном глобальном мире всё больше людей заинтересовано в расширении контактов с представителями различных стран и культур. Это помогает учиться, работать, путешествовать и просто общаться в реальном и виртуальном пространстве. К сожалению, наше общение не всегда успешно даже при хорошем знании иностранных языков. Проблема находится гораздо глубже, она в традициях, обычаях и культуре, которые необходимо учитывать, чтобы достичь взаимопонимания и успешного сотрудничества.

Кроме того, следует учитывать тот факт, что современное поколение молодых людей значительно отличается от предыдущих поколений. Их часто называют поколением Z (Generation Z), которое родилось между ранними девяностыми и средними двухтысячными.

В основном, культурологи и демографы называют годом рождения поколения Z — 1991 год, другие источники склоняются к более поздним датам, например к 2001 году. Первая дата была выбрана как момент создания первой всемирной паутины, вторая — как окончательный момент её вхождения в жизнь человека. Общими чертами поколения Z является то, что они «связаны» между собой, благодаря таким вещам как Интернет, YouTube, мобильные телефоны, SMS, MP3-плееры, карманные устройства типа PSP. Поэтому поколение Z становится синонимом англоязычного термина Digital Native (рус. примерно можно перевести как *Цифровой Человек*). Поколение Z в большинстве случаев уже родились в те времена, когда Интернет полностью вошёл в жизнь современного человека. К тому же Поколение Z — первое поколение, полностью родившееся во времена глобализации.

Таким образом, во-первых, необходима смена подходов к обучению, т. к. традиционные «пассивные» подходы, основанные только на запоминании и воспроизведении изучаемого материала, уже не могут полностью соответствовать психологическому типу обучаемых. Во-вторых, в жизни поколения Z присутствует много виртуальных игровых моментов. Следовательно, все чаще необходимо внедрение в процесс обучения интерактивных технологий. В-третьих, одним из требований глобализации является умение адаптироваться в новой незнакомой среде и уметь общаться с теми, кто на нас не похож.

Авторы «Практикума по межкультурной коммуникации»¹ старались учесть все выше перечисленные обстоятельства и предлагают ознакомиться, понять и приобщиться к культуре самой большой страны: России. Однако ни одна страна в мире не существует изолированно. Важны и её окружение, контакты. В результате вы обнаружите те единые корни, которые объединяют народы всех континентов: Европы, Азии, Австралии, Америки, Африки.

Новизной «Практикума по межкультурной коммуникации» является представление не только самых известных российских городов, Москвы и Санкт-Петербурга, но и Уральского региона, как интенсивно развивающегося и поддерживаемого правительством Российской Федерации.

При составлении «Практикума по межкультурной коммуникации» использовался инновационный принцип гипертекста. *Гипертекст* — термин, введённый Тедом Нельсоном в 1963 году для обозначения текста «ветвящегося или выполняющего действия по запросу».

Систему гипертекста предлагают и японские исследователи И. Нонака и Х. Такеучи, обращая внимание на то, что обычный текст имеет один уровень, собственно текст, а гипертекст — несколько. Эти уровни следует интерпретировать как различные контексты. Они переносят знание, изложенное гипертекстом, в другой контекст².

Обычно гипертекст представляется набором текстов, содержащих узлы перехода между ними, которые позволяют избирать читаемые сведения или последовательность чтения. В более широком понимании термина, гипертекстом является текстовый фрагмент, словарь или энциклопедия, где встречаются отсылки к другим частям данного текста, имеющие отношения к данному термину.

Гипертекстовость (гиперлитература) — новое свойство/характеристика литературного прозаического произведения, для которого характерны черты гипертекста (внутренние корреляционные ссылки, отсутствие линейного повествования). Гипертекст используется для создания эффекта игры, т. к. количество значений изначального текста расширяется, благодаря читательскому формированию сюжетной линии.

Практикум составлен по модульному типу, состоит из 14 разделов (модулей), ключей к упражнениям, 3 текстовых приложений, 6 музы-

кальных приложений, списка использованных источников. Модули охватывают основные параметры русской культуры и соответствующие им аналоги мировых культур.

Отличительной особенностью модулей является их многофункциональное использование, что особенно важно в условиях билингвального образования. Материал модулей можно использовать на междисциплинарном уровне: русский язык — история, русский язык — география, русский язык — культурология, русский язык — литература, русский язык — биология, русский язык — музыка и даже русский язык — математика (числовые параметры).

Кроме того, в каждом модуле выделен ряд ключевых слов, по которым можно составлять тематические минимодули. Преподаватель и сам может комбинировать материал для составления своих минимодулей. Причем модули и минимодули могут быть использованы не только для получения культурологической информации, но и для введения и отработки лексических и грамматических форм. В конце разделов даются упражнения.

Культурологический материал можно вводить на любом этапе обучения (в начальной, средней, старшей школе, университете) с учетом обще-европейских дискрипторов владения иностранным языком³.

Еще одним вариантов создания современных учебно-методических пособий является привлечение самих обучаемых к их разработке. Данная работа выстраивается на основе «обучающейся организации», и может быть предложена на уровне профессионально-ориентированного обучения. Сегодня понятие «*обучающаяся организация*» является проектом того, как должна быть структурирована организация, в том числе учебная, в XXI веке.

Как отмечает П. Сендж, являющийся одним из главных создателей концепции «обучающаяся организация»: «время от времени большинство из нас исполняют роль члена некой „команды“ или группы людей. Эти люди имеют общие цели, по значимости, превосходящие их индивидуальные цели, и производят экстраординарные результаты»⁴.

Современным видом обучающейся организации является *гипертекст-организация*, которая состоит из трех различных контекстов. Во-первых, традиционное знание (традиционный контекст) может находиться в самой системе, например, предлагаемые готовые учебные материалы. Во-вторых, проектные команды дают другой контекст, позволяющий членам команды (группе студентов) рассматривать традиционное знание с другой точки зрения. В-третьих, сформированная двумя предыдущими слоями база знания (новый контекст), в которой оно хранится, оценивается с различных позиций и совершенствуется⁵.

Работа в команде обладает рядом преимуществ по сравнению с индивидуальной. Команда (группа) имеет больше знаний, умений, навыков,

витагенного (жизненного) опыта. Причем совместное сотрудничество вызывает эффект синергии, приводя, таким образом, к обогащению уже имеющихся знаний и достижений.

Учитывая выше перечисленные положения, нами была составлена экспериментальная программа по созданию гипертекстовых профессионально-ориентированных материалов самими студентами. Они должны были сами выбрать тему раздела, подобрать грамматический, лексический, аудио-визуальный материал. Надо заметить, что студенты сами сформировали подгруппы, которые работали над определенными частями раздела. Каждый раздел состоит из следующих обязательных блоков:

- введение в тему раздела в виде разминки;
- работа со словарным составом раздела — содержит как нормативные, так и «сленговые» понятия с их лексическим значением;
- аудирование текстов и задания к ним;
- чтение текста и задания к нему;
- один из грамматических аспектов с практическими заданиями;
- кейсовое задание — решение профессиональной проблемы по теме раздела.

Грамматические аспекты были выбраны и проанализированы студентами. Таким образом, мы получили информацию о материале, который определяется как трудный самими обучаемыми.

В то же время, преподаватель, как менеджер инновации, должен использовать программу для своей собственной схемы работы, связанной с нуждами студентов. Преподаватель не только обучает, но и координирует усилия команды (группы), направляет их в сторону совершенствования и улучшения качества приобретаемых умений и навыков: сотрудничества, межличностного общения, техники принятия решений, умению обосновывать принимаемые решения, и даже умению слушать, аргументировано говорить и спорить. Сюда же можно отнести и знание особенностей межкультурных взаимоотношений, что важно в условиях широкого международного сотрудничества. Данные направления можно реализовать и на занятиях по иностранному языку, что помогает будущим специалистам освоить необходимые приемы работы их будущей деятельности⁶.

Таким образом, с нашей точки зрения, разработка учебных пособий гипертекстуального типа, которые представляют новый образ мышления как относительно языка, так и методики преподавания, может быть более эффективной, чем импортирование зарубежной модели и поиски изменений нарушенных культурных и социальных отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Куприна Т., Петрикова А., Галло Я. и др.* Практикум по межкультурной коммуникации. Электронное учебное пособие. Прешов: Философский факультет Прешовского университета, 2013

² *Нонака И., Такеучи Х.* Компания — создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М., 2011. 384 с.

³ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003. С. 233–235

⁴ Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.

⁵ Адаптировано авторами по: Нонака И., Такеучи Х. Компания — создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М.: Олимп-Бизнес, 2011. 384 с.

⁶ Куприна Т. В. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров при изучении иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2006. С. 86.

Kuprina T. V., Nevraeva N. Yu.

METHODS OF DESIGNING HYPERTEXTUAL TRAINING MANUALS ON INTERCULTURAL AND PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article discusses the background for establishing a new format of training manuals. The authors draw special attention to the fact that the current generation of students, Generation Z, has a different psychological type of text perception and data messages. In addition, it was born and lives in the era of globalization which requires a high level of tolerant behavior, ability to co-exist with those who are not like us. The proposed hypertextual training manuals on intercultural communication and professionally oriented teaching are an option of introducing new methodological approaches.

Keywords: hypertextual manuals, intercultural and professional communication, methods.

Куриленко Виктория Борисовна
Макарова Марина Анатольевна
Щербакова Ольга Маратовна

Российский университет дружбы народов, Россия

viktoria101961@mail.ru

ЗНАЧЕНИЯ ПАДЕЖЕЙ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ И ИХ МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В статье приводится типология значений предложно-падежных форм, характерных для медицинского дискурса, предлагается стратегия развития и совершенствования морфологических навыков иностранных студентов-медиков, основанная на принципах функционально-коммуникативного подхода.

Ключевые слова: медицинский дискурс, функционально-коммуникативная грамматика, синтаксема, методика обучения РКИ.

Языковая компетентность является основанием, без которого невозможно формирование полноценной профессионально-коммуникативной личности иностранного студента-медика. Ее важнейшая составляющая — морфологические навыки — закладывается на предвузовском этапе обучения. В то же время, как показывают практика, в начале обучения на основном этапе навыки правильного образования и корректного употребления в речи предложно-падежных форм имен и местоимений не всегда бывают автоматизированными у студентов, освоивших программу РКИ в объеме I сертификационного уровня. Причины этих затруднений имеют объективный характер: поздний заезд студентов, сокращение времени обучения на предвузовском этапе и т. д. Однако низкий уровень сформированности этих базовых грамматических навыков препятствует полноценной учебно-научной коммуникации иностранных студентов-медиков: пониманию лекций по специальности, работе на практических и лабораторных занятиях.

В этой связи на основном этапе особую значимость приобретает работа по коррекции, автоматизации, дальнейшему развитию и совершенствованию морфологических навыков. Эффективность такой работы обеспечивается опорой на принципы функционально-коммуникативной грамматики, которая в последние десятилетия получила наибольшее признание среди преподавателей и методистов в силу своей особой способности «моделировать когнитивно-речевой путь говорящего» (Т. П. Ломтев).

С позиции функционально-коммуникативного подхода морфологическая форма слова, способная выполнять определенную синтаксическую функцию в единицах коммуникации, получила название *синтаксемь*. Термин «синтаксема» был введен в лингвистическую практику А. М. Мухиным. Ученый вывел это понятие «из противопоставленности

элементов в одной и той же синтаксической позиции, т. е. в позиции одного и того же компонента предложения»¹. Под синтаксемами он понимал «элементарные синтаксические единицы, выделяемые в структуре предложения на базе тех или иных синтаксических связей»². А. М. Мухин относил синтаксем к единицам, «составляющим глубинную структуру предложений», противопоставляя им «компоненты предложения», образующие его «поверхностную структуру»³. В этой связи основными признаками синтаксем ученый считал «синтаксико-семантические», т. е. «семантические признаки, определяемые с учетом синтаксических связей»⁴. Сохранив за синтаксемой статус элементарной синтаксической единицы, функционально-коммуникативная грамматика существенно изменила трактовку ее сущности. Современная интерпретация этого понятия принадлежит Г. А. Золотовой⁵. По мнению ученого, синтаксема является «носителем элементарного смысла в русском синтаксисе»⁶. К ее отличительным признакам можно отнести «1) категориально-семантическое значение, 2) соответствующую ему морфологическую форму и 3) вытекающую из (1) и (2) способность синтаксически реализоваться в определенных позициях»⁷, т. е. синтаксическую функцию.

На первом курсе медицинского факультета развитие и совершенствование морфологических навыков иностранных студентов осуществляется на новом лексическом материале (общенаучной терминологии и терминах изучаемых специальных дисциплин) и предполагает, прежде всего, изучение значений падежных форм, которые типичны для медицинского дискурса. Проведенное нами исследование позволило выявить типологию таких значений. Как показывает анализ, наиболее частотными в учебно-научной коммуникации являются синтаксем в форме родительного падежа, которые служат для выражения следующих значений.

1. Тип объекта (при классификаторе): Клеточное дыхание — процесс *окисления* органических веществ.

2. Носитель процесса, свойства, состояния: Шизогония наблюдается у *маларийного плазмодия*.

3. Процесс, свойство, состояния по отношению к его носителю: Носитель *брожения, инфекции*.

4. Характеристика процесса, действия, свойства, состояния по какому-либо признаку: Степень *автоматии* разных отделов тем выше, чем ближе расположен участок к синусному узлу.

5. Объект действия, процесса (с отглагольными существительными): Использование *авторадиографии* даёт возможность проследить жизненный цикл клетки.

6. Субъект действия, процесса (с отглагольными существительными): Действие *ферментов* было обнаружено К. С. Кирхгофом.

7. Средство действия, процесса (с предлогами *с помощью, при помощи, посредством, за счёт* и т. п.): Ключица прикрепляется к грудице *с помощью груднично-ключичного сустава*.

8. Результат, продукт действия, процесса: Горение протекает с выделением теплоты и света.

9. Количественные границы признака предмета (размера, его параметра и т. д.): Диаметр эритроцитов колеблется *от семи до восьми микрон*.

10. Гипероним по отношению к гипониму: Виды *диссимиляции*, типы *размножения*, виды *полового размножения* и т. п.

11. Характеристика медицинского прибора, инструмента по его функции, назначению: Изобретение специального прибора *для хирургического вмешательства* позволило производить операции на живой клетке.

12. Характеристика признака предмета (функции, свойства и т. д.): функция *защиты, опоры, вместиллица* и т. п.

13. Вещество, материал из которого состоит / изготовлен предмет: Белки построены *из аминокислот*.

14. Компоненты объекта: Белковая молекула состоит *из одной или нескольких полипептидных цепей*.

15. Объект по отношению к его компонентам (целое по отношению к части): Рибосомальная РНК входит *в состав рибосомы*.

16. Стадии протекания процесса, осуществления действия (с существительными *появление, возникновение, завершение* и т. п.): Диастолическая деполяризация стимулирует возникновение *быстрой деполяризации*.

17. Время протекания процесса (с предложениями *во время, в течение, в процессе*): В *процессе диссимиляции* выделяется энергия.

18. Характеристика способа осуществления действия, протекания процесса: Балантидий размножается *путём поперечного деления и конъюгации*. Лямблия питается *путем всасывания питательных веществ* поверхностью тела.

Синтаксемы в форме дательного падежа в медицинском дискурсе называют следующее.

1. Основание классификации, классификационный признак: *По образу жизни* паразиты подразделяются на истинных и ложных.

2. Связь между предметами, соединение предметов: Лопатка и ключица прикрываются *к скелету* туловища.

3. Характеристика свойства, способности объекта: Озон обладает способностью *к разрушению* органических веществ.

4. Точный размер объекта: Длина тела печёночного сосальщика равна *5 (пяти) см*.

5. Принадлежность объекта к классу: Трёхглавая мышца плеча относится *к задней группе* мышц плеча.

6. Результат действия, процесса: Нагревание ведёт *к ускорению* химических реакций.

Синтаксемы в форме винительного падежа в медицинском дискурсе служат для номинации следующего.

1. Функция объекта: Скелет выполняет *кроветворную функцию*. Черепная коробка обеспечивает *защиту* головного мозга.

2. Место хранения, вместиллице вещества: *Ячейку* губчатого костного вещества заполняет красный костный мозг.

3. Характеристика признака предмета (формы, функции и т. д.): Мышечные клетки имеют *веретенообразную форму*.

4. Фаза, стадия, этапы процесса, действия: Митоз протекает в 5 фаз: *профазу, протетафазу, метафазу, анафазу, телофазу*.

5. Компоненты предмета: Большой палец делится *на 2 фаланги: основную и ногтевую*.

6. Типы, виды, классы объектов: Все факторы делятся *на причины и условия*.

7. Изменение признака объекта (цвета, формы, консистенции и т. д.): При нагревании растворы солей хрома приобретают *зелёную окраску*.

8. Результат действия, воздействия: Дизентерийная амёба вызывает *дизентерию*.

Синтаксемы в форме творительного падежа в медицинском дискурсе именуют следующее.

1. Объект в дефиниции: *Риккетсиями* называются внутриклеточные паразиты, не растущие на питательных средах.
2. Симптомы, проявления заболевания: Трихоцефалёз проявляется *болями, потерей аппетита, диареей, головокружением*.
3. Метод, путь, способ протекания процесса, действия: Трипаносома питается *осмотическим путём*.
4. Обусловленность процесса, свойства и т. д.: Кроветворная функция скелета связана с *наличием* красного костного мозга.
5. Компонент объекта: Сосальщики снабжены *присосками*.
6. Признак (свойство, функцию и т. д.) предмета, лица, организма: Поваренная соль обладает *хорошей растворимостью*.
7. Соединение объектов, связь между объектами: Кости кисти соединяются с *лучевой костью* лучезапястным суставом.
8. Средство связи, соединения объектов: Кости кисти соединяются с *лучевой костью* лучезапястным суставом.
9. Способ расположения объектов: Свободные рибосомы располагаются *группами*.

Синтаксемы в форме предложного падежа служат для выражения следующих значений.

1. Условие протекания процесса, действия, явления: *При нагревании* вода превращается в пар.
2. Сущность объекта (процесс, функция, профилактика заболевания): Ферментативная функция белков состоит в *катализе* всех реакций в клетке.
3. Размер (параметр) объекта: Эритроциты имеют в *диаметре* 8–9 мкм.
4. Локализация паразита в организме: Эхинококк обитает в *печени, лёгких, трубчатых костях*. Стадия половой зрелости легочного сосальщика протекает в организме дефинитивного хозяина.
5. Путь заражения заболеванием: Человек заражается описторхозом *при употреблении* в пищу сырой рыбы.

Мы предлагаем следующую стратегию обучения иностранных студентов-медиков новым значениям синтаксем. Необходимо анализировать их в составе коммуникативных единиц: учебно-научных текстов и предложений-высказываний, т. к. каждая синтаксема является компонентом типичной для медицинского дискурса модели. Так, например, синтаксемы в форме дательного падежа входят в состав таких моделей предложений-высказываний:

- что?* прикрепляется к *чему?*;
- что?* способно / обладает способностью к *чему?*;
- размер *чего?* равен (равняется) *сколько?* см;
- по чему?* *кто?* *что?* делится на *кого?* на *что?*;
- кто?* *что?* относится / принадлежит к *кому?* к *чему?*;
- что?* приводит / ведёт к *чему?* (процесс);
- благодаря *чему?*;
- что?* (фактор) способствует / препятствует *чему?* (процесс).

Студентам предлагается проанализировать предложения-высказывания и микротексты; выполнить вопросно-ответные упражнения,

включающие общие вопросы (например, *Это клетка крови? Это доля лёгкого?*), отвечая на которые студент употребляет синтаксему в правильной форме; воспроизвести диалог-образец.

Когда у студентов уже есть определенный опыт оперирования изучаемыми единицами, преподаватель совместно со студентами определяет тип значения, которое выражает синтаксема, проводит обобщение, предлагает правило-инструкцию. Далее следует выполнение языковых и условно-коммуникативных упражнений. Завершает работу этап трансфера — переноса навыка в коммуникативную практику студента: употребление изучаемого класса синтаксем в свободной речи.

Целесообразно также предложить студентам специальные таблицы, в которых они под руководством преподавателя могут систематизировать результаты своих наблюдений. В таблицах важно указывать все необходимые и достаточные признаки классов синтаксем: значение, морфологическую форму, модели предложений, компонентами которых они являются и т. д.

Как показала практика, предлагаемая методическая стратегия позволяет оказать иностранным студентам существенную помощь в преодолении и предупреждении языковых трудностей, с которыми они сталкиваются в начале обучения на первом курсе медицинского факультета.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Мухин А. М.* Лингвистический анализ. Теоретические и методологические проблемы. Л.: Наука, 1976. С. 4.

² Там же. С. 45.

³ Там же. С. 100.

⁴ Там же.

⁵ *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Б.* Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.

⁶ *Золотова Г. А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. С. 5.

⁷ Там же.

Kurilenko V. B., Makarova M. A., Shcherbakova O. M.

MAIN MEANINGS OF CASES IN MEDICAL DISCOURSE AND THEIR METHODOLOGICAL INTERPRETATION

The article presents main types of cases, which are typical for medical discourse, and gives the functional and communicative strategy of medical students' morphological skills development.

Keywords: medical discourse, functional and communicative grammar, syntaxemme, methods of RFL teaching.

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения реферированию иностранных студентов-бакалавров; описывается система упражнений по развитию навыков смысловой и языковой компрессии; презентуется разработанное с учётом изложенных приоритетов учебное пособие по реферированию.

Ключевые слова: реферирование, научный текст, смысловая и языковая компрессия

Современный уровень информатизации общества предъявляет высокие требования к уровню информационной компетентности будущих специалистов. Реферативное изложение как умение аналитико-синтетической переработки информации является важной составляющей общей коммуникативной культуры. Навыки и умения реферирования, формируемые в процессе изучения русского языка, содействуют становлению универсальных навыков и умений научно-информационной деятельности — интерпретации научного текста с информативной целью.

Основными объектами письменной деятельности на заключительном этапе обучения русскому языку являются реферат и аннотация, организующие речемыслительные действия обучаемых на новом уровне — создании нового вторичного документа на основе информационной переработки текстов.

Методистами неоднократно подчёркивались основные функции реферата — коммуникативность и когнитивность, причём когнитивная функция доминирует в учебной ситуации, поскольку в процессе реферирования текста студент извлекает полезную для себя, с профессиональной точки зрения, информацию. Важность коммуникативной функции реферата для студентов очевидна: процесс реферирования — это реальная коммуникативная ситуация, в которой реализуются профессиональные навыки и умения обучаемых. В условиях вуза оптимальным вариантом объектов реферирования являются тексты по профилю обучения, несущие в себе элемент новизны, способные заинтересовать обучаемых. Наряду с текстами учебной литературы это могут быть статьи профильных журналов, разделы монографий.

Актуальность обучения иностранных студентов 3–4-го курсов данным письменным видам речевой деятельности продиктована многими составляющими, среди которых немаловажной, с нашей точки зрения, является необходимость расширения лингвистической компетенции иностранных студентов на заключительном этапе обучения русскому

языку за счёт операций с текстовым материалом, его компрессии, трансформации, интерпретации для целей, определяемых назначением конечного документа.

В научной литературе реферирование рассматривается как рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности: рецептивная деятельность осуществляется в процессе чтения и смыслового анализа реферируемого текста; продуктивная деятельность заключается в том, что реферат можно рассматривать как коммуникативно-познавательный акт в целом, продукт речевой деятельности студента.

Системное обучение реферированию осуществляется на 3–4-м курсах, но формирование навыков реферирования опосредованно происходит на начальном этапе на основе полученных знаний о структуре текста, о правилах построения сверхфразового единства, абзаца, при обучении навыкам смыслового анализа текста, сокращённой передаче содержания текста, конспектированию, составлению различных видов планов и т. д.

Таким образом, к вышеуказанному этапу обучения студенты овладевают навыками аналитико-смысловой переработки текстовой информации, и задача преподавателя актуализировать их в процессе перехода к другому виду письменной деятельности.

Основное назначение реферата — быть способом передачи информации. Для того чтобы кратко изложить информацию текста, необходимо сначала чётко представить его композиционную структуру, выделить проблематику текста, основные вопросы, освещаемые в нём, а затем подвергнуть его компрессии. Таким образом, реферирование осуществляется в два этапа: 1) композиционно-смысловой анализ; 2) компрессия текста.

Компрессия текста достигается за счёт исключения избыточных элементов, а также путем использования более экономичных структур на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. В пределах каждого уровня приёмы языковой компрессии достаточно разнообразны. На лексическом уровне компрессия достигается наличием большого количества терминов и терминологической лексики, поскольку термины несут в себе наибольшее количество информации при минимальном количестве печатных знаков; сокращением слов и словосочетаний. Обучение студентов лаконичным средствам изложения развивает их профессиональную эрудицию, закрепляет лексические навыки.

Наибольшие затруднения студенты испытывают при морфолого-синтаксическом свёртывании текстового материала во вторичный информационный документ, поскольку язык реферата представляет собой перекодирование языковых средств в определённую языковую и логическую структуру, содержащую набор единообразных языковых форм и структур.

Любая трансформация научного текста предполагает знание большого числа грамматических правил, владение конструкциями научной речи, а также способами их синонимической трансформации.

По нашему мнению, отработка навыков компрессии и трансформации на уровне словосочетания и предложения, должна предшествовать собственно реферированию. Мы выделили ряд грамматических аспектов, которые нуждаются в тщательной отработке с целью автоматизации их дальнейшего использования при реферировании:

- 1) девербализация предикатов;
- 2) выражение модальных отношений;
- 3) субстантивация инфинитива и некоторых других глагольных форм;
- 4) выражение структуры предмета (явления);
- 5) номинативизация предикативных конструкций;
- 6) выражение обусловленности процессов (явлений);
- 7) выражение наличия и отсутствия;
- 8) трансформация активных конструкций в пассивные;
- 9) трансформация сложных предложений в простые и др.

Система упражнений, направленных на выработку вышеуказанных навыков, сопровождается грамматическими комментариями, таблицами, а также образцами — алгоритмом выполнения действий. Приведем примеры.

1. Информацию главных предложений представьте: а) без глаголов-связок; б) в реферативной форме.
2. Прочитайте микротексты. Выделите предложения типа *Экономика — это наука*. Информацию предложений запишите в реферативной форме.
3. Образуйте от выделенных глаголов существительные и представьте информацию данных предложений в реферативной форме.
4. Прочитайте микротексты. Информацию выделенных предложений представьте в реферативной форме. Употребите речевые клише.

Работа с фрагментами реферата на уровне предложения требует введения во вторичный текст связующих элементов — клише как речевых стереотипов, используемых в качестве стандарта при реферировании. При анализе клишированных средств необходимо указать на семантическую группу глаголов («анализировать», «характеризовать», «сравнивать», «освещать», «рассматривать» и др.) в составе речевых клише, которые не имеют синонимических эквивалентов в форме сложного предложения с союзом «что», так как частотность ошибок связана с незнанием видов синтаксических связей.

При обучении реферированию должен учитываться уровень языковой подготовки иностранных студентов, их способность к адекватной интерпретации информационного материала в рамках предлагаемого курса.

Существуют различные классификации рефератов в зависимости от способа количественной и качественной переработки информации первоисточников. Для учебных целей традиционно используются три вида рефератов: реферат-резюме, информативный реферат и реферат-обзор. Обучение составлению каждого вида реферата имеет свою специфику, но, в целом, подчиняется общим принципам реферирования.

Этап непосредственного реферирования научного текста сопровождается системой упражнений, включающей как тренировочные упражнения, так и речевые, которые выполняются в аудитории под руководством преподавателя. Приведем примеры.

1. Прочитайте образцы рефератов-резюме, определите их структуру. Подчеркните языковые клише и скажите, чем обусловлено их употребление.
2. Прочитайте текст 1. Сформулируйте его тему и отметьте главные коммуникативные блоки темы. Подчеркните предложения, несущие основную информацию.
3. Соедините информацию текста, данную справа, с речевыми клише, данными слева. Не забывайте о реферативной форме предложений.
4. Прочитайте название текста 2 и определите его тему и возможное содержание. Назовите возможные подтемы.
5. Прочитайте текст 2. Проверьте, правильно ли вы определили подтемы. Запишите правильный вариант (составьте назывной план).
6. Определите главные коммуникативные блоки текста 2, отметив соответствующие абзацы. Подчеркните предложения, несущие основную информацию.
7. Прочитайте предложения. Выразите их содержание с помощью реферативной формы, исключая слова, несущие дополнительную информацию.

Упражнения по составлению разных видов рефератов имеют существенные различия, вместе с тем пошаговое выполнение действий, направленных на формирование навыков смысловой и языковой компрессии остаётся единообразным.

Завершающим этапом работы по теме является самостоятельное написание реферата студентами, которое предваряется инструкцией — алгоритмом.

Изложенная система работы по обучению реферированию представлена в «Учебном пособии по реферированию научного текста для иностранных студентов 3–4 курсов» (авт.: Г. И. Курова, Л. В. Печкурова, Р. И. Ус), разработанном на кафедре украинского и русского языков Одесского национального политехнического университета.

Основная цель Пособия — формирование навыков аналитико-синтетической переработки текстовой информации, приобретение студентами навыков и умений структурно-семантической компрессии текста. Данные навыки и умения представляют собой важнейшие элементы профессиональной компетенции бакалавров.

В этой связи целеполагающими задачами Пособия являются:

- формирование навыков аналитико-смысловой переработки, интерпретации, комбинирования информативного материала в целях реализации коммуникативных профессиональных потребностей;
- систематизация и обобщение языкового материала с целью использования его в ситуациях письменной коммуникации в учебно-профессиональной и научной сферах общения;
- выработка навыков использования алгоритма при создании вторичной документации с использованием языковых клишированных средств.

Пособие состоит из двух разделов, каждый из которых содержит лингвометодический материал, направленный на реализацию поставленных задач.

Первый раздел — «Понятие стиля языка. Характеристика научного стиля» — вводит теоретические аспекты научного стиля речи, представляет его основные жанры. Первый раздел включает также подразделы, характеризующие реферат и аннотацию как основные жанры научного стиля.

Второй раздел — «Обучение реферированию» — реализует практические навыки интерпретации текстового материала и включает в себя такие подразделы-макротемы:

- 1) синтаксическая трансформация текста.
- 2) реферирование научного текста:
 - реферат-обзор;
 - информативный реферат;
 - реферат-резюме.

К Пособию разработан текстовый материал по трём направлениям подготовки студентов политехнического вуза: общетехническому, инженерно-химическому, экономическому, источниками которого являлись учебные пособия, статьи отраслевых журналов по специальностям студентов.

Пособие рассчитано как на аудиторную работу, так и на самостоятельную работу студентов (к Пособию разработаны «ключи»).

При работе с Пособием на этапе введения новой темы большая роль принадлежит преподавателю, который не только разъясняет новый материал, но также координирует работу в группе, осуществляя пошаговую проверку выполнения заданий. Основная задача преподавателя на этом этапе — внедрить в сознание студентов необходимость придерживаться определённого алгоритма при работе с текстом с целью создания вторичного документа.

Полученные умения необходимы студентам-бакалаврам как в процессе обучения в вузе (написание курсовых, квалификационных работ, докладов, выступлений), так и в их последующей профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, работа по реферированию с использованием Пособия, с нашей точки зрения, способствует решению ряда существенных задач в обучении иностранных студентов: во-первых, развивает навыки и умения самостоятельного извлечения, переработки, компрессии научной информации; во-вторых, закрепляет базовые знания в области лексики и грамматики русского языка; в-третьих, создаёт предпосылки реальной коммуникации в профессиональной сфере на этапе подготовки к написанию квалификационной работы.

Kurova G. I.

TEACHING REVIEW WRITING FOR FOREIGN NON-PHILOLOGIST STUDENTS

The article considers some aspects of review writing training for foreign students; analyzes the system of exercises to develop the skills of semantic and linguistic compression; describes the text-book for review writing, which takes into account the above-mentioned priorities.

Keywords: review, scientific text, semantic and linguistic compression.

ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА С НУЛЯ: ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА

Актуальные проблемы преподавания русского языка на стартовом этапе обучения рассматриваются в связи с авторским учебником «Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс». Определены принципы отбора лингвистического материала и его методической организации, выделены ключевые моменты в практике преподавания русского языка. Теоретический материал для преподавателей и студентов систематизирован автором и представлен в приложениях учебника.

Ключевые слова: стартовый этап обучения, интенсивный курс, учебник, презентация материала, коммуникация.

Комплексное обучение предполагает выделение в рамках практического курса русского языка отдельных аспектов обучения в их взаимосвязи¹. Внимание следует обратить на отбор материала, его подачу и, что немаловажно, на последовательность введения языкового материала. Как связать методику преподавания с лингвистической базой и определить приоритеты в изучении материала на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку?

Цель данной статьи — показать авторский взгляд на проблему отбора и организации материала для быстрого и результативного изучения русского языка с первых дней обучения. Основные положения будут проиллюстрированы примерами из учебного пособия «Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата»².

В данном учебном пособии акцент сделан на мелодику русской фразы, на системный тренинг частотной лексики — в первую очередь глаголов — и продуцирование коммуникативно актуальных высказываний с учётом грамматики. Большое внимание уделяется словообразовательным моделям русского языка и морфемному анализу. Поставлена цель овладеть умениями общения в бытовой, общекультурной, учебной сферах.

Хороший старт и комфорт в обучении — залог первоначального успеха и стимул к дальнейшему изучению русского языка. В учебнике предпринята попытка научить учащихся видеть системность многих явлений в грамматике, лексике, построении фраз и стилистике, а также анализировать и запоминать информацию в системе³. Основное внимание сконцентрировано на отработке умения брать и передавать информацию на русском языке.

На первых уроках главное для студентов — привыкание к мелодике изучаемого языка. При использовании элементов интенсивных методов

вполне допустимо не обращаться к вводно-фонетическому курсу как таковому, концентрируя внимание на словах и фразах. Однако в учебном пособии предусмотрена работа по обучению восприятию на слух не только слов, но и фраз, частотных и значимых для коммуникации: восприятие высказываний и их воспроизведение обеспечит «свободу» коммуникации в самые первые дни обучения. Для эффективной работы важно наличие у каждого студента диктофона. На первых уроках полезно большую часть времени отвести аудированию и воспроизведению услышанного (имитационные упражнения).

Основные ориентиры для начального этапа обучения можно сформулировать следующим образом:

- 1) дать универсальный минимум лексики в грамматической системе (по частям речи);
- 2) показать пути расширения лексического запаса и приёмы эффективного запоминания лексики (логическая организация материала: гиперонимы, антонимы, синонимы и др.);
- 3) дать основную информацию по системным явлениям русской фонетической системы и правилам чтения;
- 4) дать основные правила произношения и правила чтения;
- 5) дать информацию о системе русских аффиксов, показать основные из них;
- 6) дать основные сведения о системе формо- и словопроизводства;
- 7) дать минимум грамматического материала и показать системные явления на расширенном грамматическом материале;
- 8) начиная с первого урока — дать набор коммуникативно частотных фраз, которые могут быть использованы в различных ситуациях общения;
- 9) дать тексты для аудирования и чтения, а также показать, как можно пересказывать текст;
- 10) показать некоторые элементы коммуникации официальных ситуациях общения, дать направление, научить видеть перспективу;
- 11) показать способы извлечения информации из текста звучащего либо письменного текста (аудирование и чтение);
- 12) показать способы передачи информации (говорение и письмо).

При подаче информации блоками и в системе (фонетической, лексической, грамматической, словообразовательной, стилистической и т. д.) примеры и задания должны быть составлены по единому алгоритму, что обеспечит учащимся эффективный тренинг изучаемого материала. С другой стороны, необходима и свобода выбора материала: минимум и показ перспективы в обучении — для всех, а дополнительный материал — для желающих расширить свои знания и воспользоваться материалами для дополнительного тренинга.

Говоря об интенсификации обучения и об умении видеть перспективу в овладении языком, отметим, что желательно представить в учебном пособии основную информацию о системных явлениях русской фонетической системы и правилах чтения, минимум грамматического материала, показать некоторые системные явления на расширенном грамматическом материале, а также привести «коллекцию» коммуникативно значимых частотных фраз, которые могут быть использованы

в различных ситуациях общения. Кроме того, желательно иметь в качестве перспективы для чтения — по желанию учащихся и преподавателя — тексты для аудирования и чтения, размещенные в приложениях⁴. Желательно показать, как выработать умение извлекать информацию из звучащего и письменного текстов и умение передавать информацию⁵.

Безусловно, для успешного начала обучения необходимы прежде всего «базовые слова языка»⁶, то есть универсальный минимум лексики⁷ в грамматической системе, который должен отрабатываться в минимальных фразах, универсальных для различных ситуаций общения. Данный минимум, для удобства расклассифицированный по частям речи, содержится как в текстах уроков учебника (их десять), так и в Приложении 1⁸. Представлены существительные: мужской род — 44 единицы, женский род — 27, средний род — 19, множественное число и слова *Pluralia tantum* — 4. Минимальный стартовый материал вводится сразу же, но при этом показывается перспектива в изучении лексики на последующие уроки, при этом лучше давать слова в тематических группах (*океан — река — море; час — минута — секунда*; и др.) либо в грамматических группах (*город — проспект — транспорт; минута — секунда* и т. д.).

В нашем учебном пособии представлено 64 «стартовых» глагола, причем их видовые пары отрабатываются в текстах уроков. Логическая группировка глаголов также целесообразна: *слушать — смотреть; читать — писать; видеть — слышать; работать — учиться; работать — отдыхать; давать — брать; есть — пить — спать* и др. В тексте уроков показаны некоторые способы расширения лексического запаса и приёмы эффективного запоминания лексики (в том числе антонимы, синонимы и др.⁹). Кроме того, дана информация о системе формообразования, которая должна быть использована при моделировании фраз в речевых ситуациях.

В списке прилагательных — 21 единица: *большой, маленький, русский* и др., при этом возможно расширение списка по желанию учащихся: *монгольский, фиолетовый* и др.

К наречиям и примыкающим к ним словам отнесено 38 единиц: *хорошо, плохо, трудно, легко, просто; по-русски, по-английски* и др. Как видим, здесь также можно и нужно показать некоторые приемы логической организации материала и законы словообразования.

Одиннадцать вопросительных слов¹⁰ необходимы не только для построения минимальных фраз типа «*Где урок?*», но и для построения сложных конструкций: «*Я знаю, где университет*», «*Скажите, пожалуйста, когда урок?*» и др. Использование таких сложноподчиненных предложений уже на первых занятиях обеспечивают студентам значительный прогресс в усвоении синтаксических навыков.

Рассмотренный выше материал «стартового словника» органично включен в уроки учебного пособия. Однако учащиеся вместе с препода-

вателем могут проводить и свои примеры в тех контекстах и ситуациях общения, которые интересны учащимся. Реализуется один из мнемонических приемов в обучении: вырабатывается механизм восприятия и механизм передачи информации на русском языке в соответствии с реальными ситуациями коммуникации. По сути это подготовка к тестированию уровня А2 и потенциально — уровня В1, это формирование продуктивных и репродуктивных лексических навыков¹.

При использовании элементов интенсивного обучения на начальном этапе следует знакомить учащихся с основами морфемного и словообразовательного анализа, поскольку это «инструмент» для понимания незнакомых слов: так, в Лексическом минимуме для Элементарного уровня производных слов практически половина: 342 (из 780)², а минимуме для Первого сертификационного уровня, по нашим наблюдениям, их более 70%. Следовательно, знание словообразовательных принципов и приемов морфемного анализа в минимальном объеме методически целесообразно, так как позволяет выйти далеко за рамки лексических минимумов.

Системная презентация лексического материала в рамках грамматики — залог успеха интенсивной работы. Определение минимума языкового, речевого и текстового материала и показ перспективы в обучении — задача автора учебника. Формирование умений в разных видах речевой деятельности осуществляется в такой последовательности: аудирование — говорение — чтение — письмо.

В условиях сжатых сроков изучения русского языка учащиеся должны «войти» в мелодику русской речи, научиться быстро и правильно воспринимать и воспроизводить основные фразы в повседневной сфере общения; научиться видеть системность в русской фонетике, грамматике, словообразовании; освоить механизмы запоминания информации на русском языке; овладеть умениями в аудировании, говорении, чтении и письменной речи; четко различать неофициальный и официальный стили речи; иметь представление об основах русской грамматики, создать и активизировать свой персональный словарь русского языка, а также «коллекцию» словосочетаний и высказываний для повседневной сферы общения; стремиться повышать свой уровень владения языком.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. работы Г. А. Золотовой, М. В. Всеволодовой, Л. П. Клобуковой, Г. А. Битехтиной, Г. И. Володиной и др.

² *Ласкарева Е. Р.* Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. Учебник соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования и рассчитан на 80–100 часов интенсивных занятий (без использования материала приложений). Эта книга — квинтэссенция опыта преподавания русского языка в иностранной аудитории. Адресован учебник переводчикам, а также всем, кто хочет научиться видеть систему в русском языке и быстро овладеть основными навыками восприятия и передачи информации на русском языке. Учебник состоит из десяти уроков и десяти приложений.

³ Материалы учебника представлены в презентации.

⁴ Ласкарева Е. Р. Указ. соч. С. 303–373.

⁵ Там же. С. 303, 307, 309, 329, 332–333, 352.

⁶ Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / пер. с англ. В. В. Морозова и И. Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 92.

⁷ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. М.; СПб.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2000.

⁸ Ласкарева Е. Р. Русский язык как иностранный. С. 220–223.

⁹ Там же. С. 118–120.

¹⁰ Слова различных частей речи (см.: Русская грамматика. В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1980. С. 457).

¹¹ Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. С. 129.

¹² Они образованы от производящих при помощи разных способов, наибольшее их число образовано при помощи суффиксов (197), меньшее — при помощи префиксов (53), путем словосложения (47), а также сложными способами (45).

Laskareva E. R.

INTENSIVE COURSE OF RUSSIAN FOR BEGINNERS: SPECIAL SELECTION AND ORGANIZATION OF MATERIALS

Actual problems in teaching Russian at the initial stage of study are addressed by the author of the textbook “Russian as a Foreign Language. Practical Intensive Course”. The course defines the principles of linguistic materials selection and their methodical organization, highlighting important moments in teaching RFL. The theoretical material for teachers and students is systemized and presented in the Appendix of the textbook.

Keywords: initial phases of study, intensive courses, presentation materials, communications.

ПОСТРОЕНИЕ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ — НЕТРИВИАЛЬНАЯ ЗАДАЧА МЕТОДИКИ XXI ВЕКА

Статья посвящена проблеме построения адаптивного обучения русскому языку как иностранному. Дается общая характеристика адаптивного обучения и программ, обеспечивающих его. В статье рассматривается роль методики РКИ при моделировании адаптивного обучения и описываются некоторые конкретные методические задачи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика РКИ, современные образовательные технологии, адаптивное обучение.

Начало двадцать первого века без преувеличения можно назвать революционным периодом в образовании¹. Новые обучающие инструменты, продукты и модели обучения (такие как МООС²) существенно меняют образовательный ландшафт; резко растет количество участников, вовлеченных в дистанционное образование; революционной можно назвать и ту роль, которую начинают играть дистанционные технологии даже в традиционном обучении.

Интенсивное развитие дистанционного образования способствовало решению ряда задач, которые еще в XX веке казались трудновыполнимыми. Так, современные технологии позволяют в полной мере обеспечивать принцип интерактивности в дистанционном курсе по языку, столь важный в лингводидактике. Вариантов решения множество: интерактивность может быть как асинхронной, так и синхронной, как условной, так и реальной; частота и способы получения обратной связи могут быть любыми, в зависимости от конфигурации дистанционного курса.

Нерешенной и нетривиальной на данный момент представляется задача построения адаптивного обучения русскому языку как иностранному. Фокус внимания педагогических дизайнеров и разработчиков сейчас сосредоточен именно на этой задаче, и кажется важным привлечь к ней внимание и методистов РКИ.

Сама идея адаптивного обучения выросла из компьютерного адаптивного тестирования, уже хорошо развитого, в том числе, в лингводидактике. В самом деле, если возможно выстраивать траекторию прохождения теста для каждого конкретного учащегося, то почему бы не научиться делать то же самое с траекторией целого курса? В первом десятилетии XXI века важность построения индивидуального учебного плана для каждого студента уже осознавалась, но эта задача возлагалась на тьютора, сопровождающего обучение³. Технологии, появившиеся в последнее время, позволяют создавать уникальную траекторию студента автоматически, анализируя множество параметров.

Оставляя детали за рамками этой публикации, в общих чертах опишем возможности программ адаптивного обучения. Как правило, они представляют собой программы анализа больших данных, непрерывно отслеживающие поведение студента на платформе дистанционного обучения. Могут анализироваться такие параметры, как скорость обучения, то, в какой форме студент лучше усваивает информацию (например, видеофрагмент или текст), типы заданий и темы, которые даются легче всего и сложнее всего, время, за которое студент забывает изученный материал и т. д. Результатом такого анализа являются рекомендации о последовательности изучения материала, форме его представления и контроля, периодичности повторения усвоенной информации, и даже о наиболее эффективном графике занятий и т. д. Каждая из программ может сосредотачиваться на каких-то конкретных параметрах (например, *Cerego* — на особенностях памяти учащегося) или пытаться охватить максимально широкий спектр данных (например, *Knewton* или *SmartSparrow*).

Однако те достижения, о которых говорят разработчики программ адаптивного обучения, были бы невозможны без продуктивного сотрудничества программистов и методистов. Результаты анализа данных сами по себе не представляют ценности — важнее (и сложнее) интерпретация этих результатов и прописанные на ее основе рекомендации, которые предлагаются каждому учащемуся. Именно эта часть работы выполняется при активном участии специалистов-методистов.

Для примера перечислим всего три параметра, которые в данный момент анализируются программами адаптивного обучения, и определим методические задачи при работе с этими параметрами.

1. Набор тем / лексики.

Набор тем, которые предпочитает каждый из студентов, зависит в целом от двух факторов: цель изучения языка (сфера его применения) и персональные предпочтения. Так, темы, актуальные для студента медицинского вуза и, например, предпринимателя, будут определяться их профессиональной деятельностью. Соответствующие темы они смогут найти в учебниках, ориентированных на ту или иную целевую аудиторию. С другой стороны, студент-медик может интересоваться культурой России, а предприниматель — увлекаться научно-популярной литературой по физике. Создание базы контента, подходящего для разных уровней, с разнообразной тематикой, разнообразным лексическим наполнением, способным удовлетворить максимально широкие интересы, — важная задача специалистов по РКИ.

2. Методы обучения.

При объяснении новой темы, например, введении нового значения падежа, может использоваться индуктивный или дедуктивный метод.

В первом случае учащийся самостоятельно анализирует примеры, иллюстрирующие тему, и на их основе делает обобщение. При втором, напротив, вводится правило, а затем демонстрируются иллюстрирующие его примеры. Для разных групп учащихся эффективным может быть один из этих методов или их комбинация. Задача методиста — использовать и тот, и другой метод объяснения материала для каждой из тем курса. Программа сможет определить, какой метод эффективнее для каждого учащегося, и в дальнейшем предлагать именно его.

3. Стили обучения.

Существуют много классификаций, описывающих разные стили обучения (классификация *VAK* или *VARК*, разделение на «думающих» и «чувствующих», «визуалистов» и «вербалистов» и т. д.)⁴. Педагогическая психология в настоящее время работает над способом количественно измерить склонность к тому или иному стилю обучения, однако уже сейчас очевидно, что каждый студент учится по-разному. Следовательно, задача специалистов по РКИ — предложить разные способы представления и усвоения одной и той же темы для каждого из стилей. А программа адаптивного обучения сможет определить, какой из способов эффективен для конкретного учащегося.

Таким образом, очевидно, что роль методической работы в построении модели адаптивного обучения РКИ значима и необходима. Более того, именно эта часть работы остается самой сложной и нетривиальной: если алгоритмы анализа больших данных в обучении уже выстроены, то методическая работа выполнена частично только в некоторых предметных областях (например, в сфере обучения английскому языку как иностранному)⁵.

Важно отметить, что современные технологии могут не только дать толчок для развития методики РКИ и поставить перед ней новые задачи. Они также могут ответить на традиционные вопросы методики, например, на основании анализа больших данных подтвердить или опровергнуть различные методических гипотезы, проверить эффективность учебного материала и упражнений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Неудивительно, что для описания процессов, происходящих в образовании, часто используется метафора взрыва, подрыва, прорыва (*Murdoch M., Muller T. The Learning Explosion: 9 Rules to Ignite Your Virtual Classrooms. FranklinCovey Publishing, 2011; Christensen C. M., Horn M. B., Johnson C. W. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. McGraw-Hill, 2008; и др.*).

² МООС — массовый открытый онлайн-курс (massive online open course).

³ *Богомолов А. Н.* Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: дис. ... д-ра пед. наук / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2008.

⁴ *Felder R. M., Brent R.* Understanding Student Differences // *Journal of Engineering Education.* 2005. N 94 (1). P. 57–72.

⁵ *Ya-huei Wang, Hung-Chang Liao*. Adaptive learning for ESL based on computation // British Journal of Educational Technology. 2011. N 42 (1). P. 66–87.

Lebedeva M. Yu.

**CONSTRUCTING ADAPTIVE LEARNING FOR RFL:
A NON-TRIVIAL PROBLEM OF THE 21ST CENTURY METHODICS**

The article deals with the problem of constructing adaptive learning for RFL, it gives a brief description of adaptive learning concept and some software helpful for it. It is emphasized that the problem can be solved by productive collaboration between software engineers and RFL educators; some problems which need contribution of RFL methodologists are considered.

Keywords: Russian as a foreign language, RFL instruction, modern educational technology, adaptive learning.

СОЗДАНИЕ СЕТЕВОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Описаны проблемы создания электронного ресурса для обучения русскому языку (уровень А2) и варианты их решения.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, русский язык как иностранный (РКИ), уровень А2.

Приступая к созданию учебника, любой автор ставит перед собой два классических вопроса: кого учить и чему учить. В случае с электронным учебником ситуация несколько усложняется. Электронная форма требует больших финансовых затрат, заказчиком выступают, как правило, высокие инстанции, которые плохо представляют себе методическую сторону обучения. Поэтому они формулируют задачу очень просто: сделать учебник русского языка, по которому смогут учиться все, после чего все свободно заговорят по-русски.

В настоящем сообщении мы будем говорить о поисках модели электронного учебника по РКИ для уровня А2. Учебник размещен в сети в свободном доступе. Не будем описывать здесь требования и программы данного уровня, они общеизвестны. Напомним только, что обучаясь чтению, письму, слушанию и говорению, пользователь должен в процессе прохождения материала:

- освоить громоздкую и сложную падежную систему русского языка, доведя навыки для наиболее употребительных случаев до некоторого автоматизма;
- получить представление о видо-временной системе русского языка.

При этом, поскольку учебник должен быть «для всех», приходится постоянно балансировать на грани между необходимостью, с одной стороны, объяснять, почему использован тот или иной падеж или та или иная глагольная форма, с другой стороны, избегать серьезных грамматических объяснений, так как пользователь не желает вникать в грамматическую терминологию и формулирует свои потребности в языке классической фразой: «Не надо грамматики, просто научите нас говорить».

Чему же в действительности можно научить с помощью электронных ресурсов? Как возместить отсутствие языковой среды? Как помочь учащемуся без особого напряжения выучивать очень большое количество словоформ для каждой лексической единицы? Как учить его понимать носителя языка? Как выводить его в речь, учить продуцировать собственные высказывания?

Свободный доступ, т. е. бесплатное пользование ресурсом, звучит привлекательно, но означает, что у пользователя нет тьюторской поддержки. Помощь преподавателя-консультанта предлагается за отдельную плату, поэтому те, у кого нет возможности или желания платить, практически оказываются в условиях освоения РКИ по самоучителю. Следовательно, необходимо было предусмотреть такие формы работы, которые обеспечили бы учащемуся все возможные виды помощи в самостоятельном усвоении материала.

Электронный учебник состоит из следующих составляющих:

- 1) три 10-минутных серии учебного игрового мультфильма,
- 2) три фильма-урока, в которых учащиеся под руководством преподавателя многократно проговаривают фрагменты каждого из мультфильмов,
- 3) восемь больших уроков, в которых заложен лексический и грамматический материал уровня А2, причём в этих уроках развиваются и расширяются сюжетные линии мультфильмов.

Таким образом, весь курс в целом представляет собой некую пародийно-детективную историю, позволяющую поддерживать мотивацию учащихся и стимулировать их к созданию собственных высказываний с использованием изучаемого материала. Остановимся на каждой из составляющих.

1. В мультфильме в жанре пародии на детектив разворачивается история поиска какого-то человека на фоне путешествия группы иностранных туристов по городам Золотого кольца России. Такой сюжет позволяет, с одной стороны, держать пользователя в некотором напряжении догадки, с другой, дает возможность уже не в мультфильме, а позднее, в самих уроках, представить большое количество фотографий о России, которые служат фоном для разговоров и действий героев. Стало уже общим местом говорить об изменении когнитивного восприятия и о потребности современных пользователей в большом количестве иллюстративного материала. Электронный ресурс позволяет с легкостью предоставить такой материал.

2. Фильмы-уроки — это новый формат в практике обучения иностранному языку. Они учат, прежде всего, говорению как отработке артикуляционных механизмов: правильному произношению звуков, редукции гласных, оглушению и озвончению согласных, слитному произношению синтагм и пр. Их схема очень проста. Преподаватель произносит фразы из мультфильмов, а студенты повторяют эти фразы в разных вариантах: с замедлением, ускорением, с изменением интонации, с заменой одних слов на другие. Поскольку в тексты мультфильмов заложена основная лексика и основные грамматические явления уровня А2, то фильм-урок является хорошим тренингом, способствующим не только выработке правильных произносительных навыков, но и запоминанию большого количества употребительных разговорных конструкций. К моменту, когда возникает необходимость создать собственное высказывание, пользователь,

добросовестно выполнивший все рекомендации, уже запомнил большое количество нужного материала в виде готовых, грамматически правильных предложений. Ему нужно только заменить в этих предложениях одну или две лексические единицы, что гораздо легче, чем строить собственное высказывание с нуля. Кроме того, его артикуляционный аппарат подготовлен к произнесению этих высказываний.

Рекомендации пользователю заключаются в следующем.

1. Скачать звуковую дорожку мультфильма и фильма-урока на мобильный носитель.
2. Слушать текст фильма ежедневно много раз.
3. Совершенно не нужно слушать специально, пытаюсь понять каждое слово. Слушание должно быть непроизвольным. Пользователь может во время слушания гулять, кататься на велосипеде, ехать на метро, стоять в пробке, делать маникюр, бриться и пр. Важно, чтобы звукозапись сопровождала его ежедневно на протяжении работы с курсом А2. Уже через 2–3 дня слушателю становится понятно, что текст запоминается без особых усилий, создавая необходимую базу для продуцирования собственной речи.

Ежедневно прослушиваемые тексты дают следующие результаты:

- приучают к звучанию иностранного языка,
- формируют навыки членения речевого потока на синтагмы, интонационного выделения ключевой информации,
- вырабатывают навык узнавания разных словоформ одной и той же лексической единицы в потоке речи, что для русского языка имеет огромное значение (друг – друзья, стол – столы (с редуцированным «о» во множественном числе), дочь — с дочерью и пр.),
- формируют не менее важный навык догадываться по контексту, что означает звучащая словоформа при наличии омофона (мой руки — мой брат),
- постепенно формируют у учащегося не осознаваемые им «образы» русской интонации и ударных слогов,
- демонстрируют употребление в контексте дискурсивных слов и выражений, плохо поддающихся точному переводу (*разве, неужели, ведь, же, ну вот* и др.).
- и самое главное, при регулярном длительном прослушивании учащийся постепенно запоминает целые фрагменты высказываний, которые потом легко может использовать в собственной речи либо целиком, либо с необходимыми небольшими модификациями. При этом ему не нужно составлять из отдельных слов-кирпичиков фразу и не нужно заботиться о том, правильно ли он выбрал падеж существительного, форму глагола и можно ли, например, сказать по-русски *дождь падает*, как в родном польском, *чай сильный*, как в английском, или русские употребляют другие словосочетания.

Мультфильм и фильм-урок взаимно дополняют друг друга. В мультфильме пользователю представлен речевой поток в нормальном, можно сказать, в нормально быстром темпе. Тренируется слуховое восприятие. В фильме-уроке тренируется проговаривание того же материала, каждое предложение произносится несколько раз, от медленного темпа к быстрому. Есть возможность наблюдать на экране естественную артикуляцию, что также является важным элементом в обучении произносительным навыкам.

3. Собственно **уроки** представляют собой электронную модификацию более привычных форм обучения. Тексты и диалоги демонстриру-

ют функционирование лексических единиц и их грамматических форм в речи, набор упражнений способствует тренировке и закреплению материала. Основные виды поддержки пользователей: озвучивание и перевод (на английский язык) всех текстов, упражнений, объяснений и заданий.

Грамматические объяснения минимальны. Падежная система представлена в таблицах. Значения каждого падежа демонстрируются не все одновременно, а каждое отдельно, в виде функции языка.

Родительный падеж существительных

Откуда? Where from?

	Мужской род	Женский род	Средний род
Именительный падеж	город, санаторий	страна, деревня	окно, здание
Родительный падеж	из города из санатория	из страны из деревни	из окна из здания

Каждое значение одного и того же падежа изучается и тренируется отдельно от других, чтобы в сознании пользователя закреплялась связь между падежным значением и его формой.

Каждый урок содержит от 10 до 15 разделов, посвященных отдельным лексическим или грамматическим темам. Каждый раздел помимо некоторого набора обязательных упражнений, включает также рубрику *Хотите ещё потренироваться*, где предложен дополнительный тренировочный материал. Чтобы скрасить однообразие тренировки, постоянно используется прием переключения внимания на содержательную сторону упражнения. Например, для отработки падежных форм в датах одно из упражнений выглядит следующим образом:

Найдите ответы (даты уже даны и озвучены, нужно выбрать правильную):

- В каком году будут следующие олимпийские игры?
- Когда Юрий Гагарин полетел в космос?
- Когда Кристиан Барнард сделал первую пересадку сердца от человека человеку?
- Когда открыли структуру ДНК (DNA)?
- Когда шотландец Александр Флеминг открыл пенициллин? И т. д.

Выполнив данное упражнение, пользователь, как правило, узнает для себя новые интересные факты, которыми он потом делится с друзьями. Это поддерживает мотивацию.

Задания к текстам и упражнениям сформулированы таким образом, чтобы даже в условиях самоучителя учащийся ощущал некое общение, чувствовал, что его проблемы в освоении материала понятны авторам курса, что его трудности — это общие трудности всех пользователей, они объективны. Вот некоторые формулировки:

- Конечно, вы не запомнили все слова! Это невозможно. Не беспокойтесь! Постепенно запомните.

- Эти глаголы вы уже встречали, но ещё не запомнили.
- Наверное, вы всё поняли. Но все-таки хотите посмотреть перевод?
- Вы уверены, что нужен перевод?

Главные задачи на этапе освоения уровня А2:

- 1) обеспечить понимание и усвоение материала.
- 2) стимулировать к созданию собственных высказываний.

Первая задача решается легче, так как электронная форма предлагает большое количество шаблонов для тренировки: выбор правильного варианта из нескольких, перетаскивание слов для вставки в предложение, расстановка подписей в соответствии с картинками и т. д. Кроме того, такие упражнения легко обеспечиваются автоматизированной проверкой, т. е. проверкой без преподавателя. При этом компьютер не только отмечает неправильные ответы, но дает отсылки к правилу, дополнительным упражнениям, ведет статистику.

Решить вторую задачу гораздо сложнее, так как на сегодняшний день никакая программа не может обеспечить проверку высказываний, созданных пользователем самостоятельно.

Можно предложить учащемуся ответить на вопросы по содержанию прочитанного или услышанного, показав затем варианты правильных ответов. Но ведь пользователь вполне может ответить иначе, тем не менее его ответ будет правильным. Поэтому полноценное обучение продуктивным видам речевой деятельности невозможно без тьютора. В каждом уроке введен раздел «Работа с тьютором». Здесь предлагаются различные задания, предусматривающие создание собственных речевых фрагментов, часто с элементами аргументации. Разумеется, любой пользователь может попробовать выполнить эти задания. Но для проверки и объяснений ему потребуется либо оплатить услуги тьютора, либо обратиться за помощью к своему преподавателю (если такой имеется) или к носителю языка. Обращение к носителю языка в настоящее время не представляет особой трудности, молодые пользователи из разных стран на удивление легко вступают в компьютерную коммуникацию. Тем не менее не только тьюторская проверка выполненных заданий, но и непосредственное общение с тьютором по скайпу представляются необходимыми элементами обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Свободный доступ к ресурсу означает также, что любой преподаватель РКИ, особенно зарубежный, может использовать данные материалы как на своих уроках, так и для домашних заданий ученикам.

Levina G. M.

DEVELOPMENT OF A NETWORK TEXTBOOK OF RFL: CHALLENGES AND SOLUTIONS

The article gives a description of key challenges in development of a digital resource for learning Russian (level A2) and methods to answer them.

Keywords: digital educational resource, Russian as a Foreign Language, level A2.

РАБОТА С УЧЕБНОЙ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Предлагаемая статья посвящена одной из актуальных проблем преподавания русского (родного и неродного) языка в средней школе в контексте федеральных государственных образовательных стандартов: обучению школьников работе с учебной текстовой информацией. Автор предлагает собственное видение системы работы, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий в аспекте извлечения, обработки, структурирования текстовой информации и преобразования ее в иные знаковые формы с учетом уровней усвоения учебной деятельности.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, структурирование текстовой информации, уровни усвоения, система заданий.

Одним из современных требований к образовательному процессу является формирование стратегии смыслового чтения и работа с текстом в аспекте поиска информации и понимания прочитанного, преобразования, интерпретации и оценки информации. Согласно федеральным государственным стандартам основного общего образования деятельность обучающихся на современном уроке должна быть нацелена на овладение универсальными учебными действиями (УУД), что позволит создать «возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться»¹.

Учитывая, что одним из самых важных качеств современного человека является умение ориентироваться во все возрастающем информационном потоке, необходимо организовать процесс формирования познавательных УУД, связанных с поиском и обработкой (структурированием) информации, именно на уроках русского языка, где изучаются основы текстоведения, а сам текст является и материалом для наблюдений, и творческим продуктом. Сформированные в таком процессе *универсальные (метапредметные, надпредметные)* действия помогут в освоении учебного материала других образовательных областей и станут основой дальнейшего самообразования.

Напомним, что в блоке *познавательных* универсальных действий выделяют *общеучебные* действия, связанные с поиском и выделением необходимой информации, умением ее структурировать, определением основной и второстепенной информации, умением адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста и т. п.². Формирование общеучебных УУД неотделимо от формирования *логических познавательных* действий, таких как анализ объектов с целью выделения; синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраи-

вание, восполнение недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей³.

Работаем ли мы на обычных уроках русского языка над выше обозначенными УУД? К сожалению, традиционный урок все так же ориентирован на формирование орфографических, пунктуационных навыков, в последние годы, правда, еще и на речевую подготовку. Работа с текстом (например, с теоретическим материалом учебника, дополнительными источниками учебной информации и пр.) чаще сводится к самостоятельному прочтению, ответам на вопросы, в лучшем случае к составлению плана, тезисов, пересказу, что, кстати, дети делают с трудом, т. к. не видят структуры текста, не умеют отбирать главную и второстепенную информацию. Такая некомпетентность сказывается при работе с учебными текстами на других уроках, а также при выполнении задания части С ЕГЭ. Сказанное подтверждается и результатами республиканских диагностик, проверявших уровень сформированности УУД и предлагавших учащимся 10-х классов задания по текстам разных стилей филологической, географической, исторической, общепознавательной тематики. При выполнении заданий, требовавших анализа содержания текста, его интерпретации и преобразования его в иные знаковые формы (таблицу, схему, знаковый конспект), даже успешные учащиеся допускали ошибки при формулировании вопросов или суждений. Затруднение вызвало даже задание составить сложный план текста, не говоря уже о преобразовании текста в многоуровневую схему.

Умению выбирать и структурировать текстовую информацию, переводить ее из одной знаковой системы в другую, на наш взгляд, будет способствовать обучение составлению графических схем, таблиц, кластеров как результата применения способов сжатия, «сворачивания» текста. Это интересный вид работы, и если правильно его организовать, учитывая этапность, переход от одного уровня усвоения к другому (можно опираться, например, на классификацию уровней В. П. Беспалько⁴), то результаты не преминут сказаться. Если ребенка не учить названным видам работы, то вряд ли ученик сразу сможет выполнить, например, такие задания: *составить на основе прочитанного текста графическую схему или таблицу; на основе таблицы (схемы) рассказать о каком-либо явлении.*

Какие задания можно использовать при обучении преобразованию текстовой информации в графическую (схемы, таблицу)? Для примера возьмем учебный текст в объеме страницы о структуре словарного состава языка, его делении на группы в зависимости от смысловых отношений между словами, употребительности, происхождения и т. д. в одном из действующих учебников по русскому языку для 5 класса средней школы.

Выполняя задания на *репродуктивном уровне* (он предполагает выполнение действия с опорой на наглядные и вспомогательные сред-

ства), учащиеся работают совместно с учителем, задача которого — на основе эвристической беседы по вопросам к тексту помочь разобраться в его содержании (вопросы на восприятие и понимание) и научить структурировать информацию в схему, которая строится в процессе совместной деятельности. Это **уровень знакомства** с алгоритмом работы.

1. *О чем говорится в тексте? (Начинаем составлять схему, обозначая центральное понятие, смысловое ядро учебного материала).*
2. *О каких группах лексики пишет автор? Сколько оснований для классификации выделяет автор? Сколько стрелок надо нарисовать? (Сколько будет столбцов в таблице?)*
3. *Прочитайте часть текста, где говорится об употреблении слов в речи. Как эту информацию можно отобразить в схеме? (Даже на репродуктивном уровне можно составить вопросы так, что дети будут заниматься самостоятельным поиском.)*

После учебного текста авторами учебника представлена цветная схема, полностью соответствующая содержанию параграфа, что дает учащимся возможность познакомиться с разными формами представления информации и научиться читать готовую схему. Так, указав на фрагмент схемы (в других случаях таблицы), можно, например, дать задания:

Найдите фрагмент текста, где представлена выделенная информация. Почему стрелки на схеме разного цвета? Почему одна информация дана в круглых фрагментах схемы, а другая в квадратных? и т. п.

На **уровне воспроизведения** (по памяти) организуется обучение **самостоятельной работе с текстом с опорой на вспомогательный материал**, соответственно и задания будут иными. Приводим примеры таких заданий.

1. *Составьте схему (таблицу) по тексту, опираясь на предложенные вопросы (прилагается пустой шаблон схемы).*
2. *Выполните задания по следующему плану:*
 - *прочитайте текст, выделите в его содержании главные и соподчиненные понятия;*
 - *определите, каким образом эти понятия между собой связаны;*
 - *заполните схему соответственно выделенной зависимости (можно дать пустой шаблон).*
3. *Прочитайте вопросы к тексту. Все ли содержание текста охвачено вопросами? Каких вопросов не хватает, чтобы вы смогли изложить прочитанное в виде схемы, таблицы?*
4. *Заполните недостающие звенья таблицы (схемы) — учащимся предлагается заполненная схема с недостающими звеньями (таблица с недостающими столбцами или строками, ячейками).*

Следует заметить, что данная работа будет более эффективной, если ее организовать в парах или микрогруппах.

Если мы планируем организовать деятельность учащихся на третьем, **эвристическом (самостоятельном) уровне**, можно предложить по учебному тексту задания следующего характера.

Прочитайте текст. Передайте основную информацию текста в виде схемы, таблицы, кластера... Подумайте, какие основания для структурирования информации вы выберете. Аргументируйте свой выбор.

Можно предложить неверный шаблон будущей графической схемы (с избыточными или недостающими звеньями) и предложить учащимся, *опираясь на учебный текст, внести исправления.*

Если предоставить учащимся несколько источников информации (текст, иллюстрации, статистический материал, материалы словарей и др.), то задание будет связано с *поиском необходимой* для выполнения учебной задачи информации с опорой на вопросы, алгоритм, с *распределением информации на главную и второстепенную* и т. п.

Очень важно, что на данном этапе меняется роль учителя: *учитель выполняет функцию консультанта* — дети могут задать ему уточняющие вопросы, проверить промежуточный вариант схемы (таблицы) с целью коррекции и т. д.

Творческую самостоятельную работу с текстом могут выполнять в микрогруппе или индивидуально сильные учащиеся в то время, когда все остальные работают фронтально, коллективно. Так мы решаем проблему выстраивания индивидуальной образовательной траектории для особо одаренных детей.

Схемы, таблицы как результат преобразования информации из одной знаковой системы в другую работы традиционно считаются конечным продуктом работы с текстом (подобные задания выполняются на уроках истории, географии, биологии). Мы убеждены, что составленные схемы, таблицы — это прекрасный готовый дидактический материал: они *становятся основой для «разворачивания информации»* — составления собственных текстов, устных или письменных речевых высказываний, проведения диагностических работ.

Хотим обратить особое внимание коллег-филологов именно на эти задания. Дело в том, что работа с текстовой информацией на уроках нефилологического профиля не опирается на единые подходы к анализу текста. Например, пересказ на уроке литературы и пересказ на уроке истории, географии — это не всегда одно и то же. Та же ситуация с составлением плана, таблиц, выписыванием тезисов и пр. Данные виды работы, как показывает мониторинг, трудны для учащихся, т. к. они не видят структуры текста, не умеют работать с информацией, отбирать в ней главную и второстепенную, структурировать ее по общим основаниям, подводить выбранную информацию под понятия — одним словом, общеучебные и логические познавательные УУД сформированы слабо. В свете сказанного задача предметника-филолога — помочь коллегам выработать единые научные подходы к работе с текстовой информацией.

На основе готовых схем, таблиц, кластеров можно разработать нестандартные задания для этапа повторения, обобщения изученного, для

этапа промежуточного контроля результативности обучения, для итоговой диагностики: *составить текст по фрагменту схемы, таблицы; восстановить недостающие звенья схемы/таблицы, используя текст; восстановить на основе текста разрушенную схему; найти ошибки в представленной схеме/таблице и исправить их; сформулировать вопросы к выделенному фрагменту схемы/таблицы/кластера и т. п.* Можно предложить *составить на основе таблицы/схемы список слайдов для презентации, расписать их содержание.* Вариантов работы с готовой схемой /таблицей/кластером немало.

Нам представляется интересным и такой вид работы, как **«разворачивание информации»**: на основе схемы, таблицы или ее части предлагаем учащимся рассказать об изучаемом явлении. Для этого поперек стрелок схемы, кластера (на границе столбцов, строк в таблице) необходимо написать глаголы-связки, превратив опору в *схему-граф*. Схема-граф становится основой для построения устного или письменного монологического высказывания. Важно, чтобы учащиеся использовали разнообразные глаголы-связки и синтаксические конструкции, что позволит им пополнить собственный грамматический арсенал лексическими и синтаксическими синонимами.

Представленное в статье — лишь часть учительских умений по составлению заданий с учетом когнитивных способностей учащихся, способствующих формированию познавательных УУД в аспекте извлечения и обработки текстовой информации на уроках русского языка. Данная система работы будет востребована и при изучении других дисциплин, особенно литературы, т. к. результаты анализа художественного произведения требуют, на наш взгляд, обязательной фиксации в письменной форме. Составление графических схем, таблиц, схем-опор подходит для этого как нельзя лучше. Важно помнить, что при создании системы работы по формированию познавательных УУД в аспекте работы с текстовой информацией следует придерживаться принципа этапности:

- 1) от выполнения действия с опорой на наглядные и вспомогательные средства — к умственной форме выполнения действия;
- 2) от совместного выполнения действия и со-регуляции с учителем и сверстниками — к самостоятельному выполнению на основе саморегуляции;
- 3) от поисково-репродуктивных заданий к тексту — к сравнительно-аналитическим и творческим.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. С. 4.

² Там же. С. 11–12.

³ Там же.

⁴ Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2007. С. 95–99.

Leonova G. A.

**WORKING WITH THE TRAINING TEXT INFORMATION AT THE LESSONS OF
RUSSIAN LANGUAGE**

The article is devoted to one of the actual problems of teaching Russian (native and non-native) language in secondary school in the context of the Federal State Educational Standards: students' working with the training text information. The author proposes her own vision of the work on the formation of cognitive universal educational actions in terms of extraction, processing, structuring text data and convert it into other symbolic forms on the basis of levels of learning activities.

Keywords: cognitive universal educational actions, structuring text data, levels of learning, system of tasks.

ФОНЕТИКА КАК АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГАМ-РУСИСТАМ В XXI ВЕКЕ

Фонетика — необходимая дисциплина в системе филологического образования; ее содержание должно соответствовать новейшему уровню лингвистических описаний и отражать современные орфоэпические нормы языка. Традиционный курс представляет фонологию для носителя языка. Он должен быть дополнен специальным курсом по фонетике русского языка как иностранного, в основе которого — описание артикуляционной базы языка на современном этапе развития. Оба курса необходимо скоординировать с учетом современного состояния русского языкознания и орфоэпических норм.

Ключевые слова: русский языка как иностранный, преподавание фонетики, филологическое образование.

Фонетика — *первая лингвистическая дисциплина* и в начальной русской школе, и на филологических факультетах российских вузов. И не потому, что это самый легкий предмет (известен дидактический принцип обучения «от легкого к трудному») и, наверное, не потому, что это некий «низший» ярус в языковой структуре, из единиц которого складываются единицы следующего, морфологического яруса (см. уровневую теорию структуры языка). Обоснование находим в методическом учении академика Л. В. Щербы в начале XX века. Основоположник отечественной методики преподавания живых иностранных языков большое внимание уделял речевой деятельности на изучаемом иностранном языке и ее коммуникативной функции, осуществление которой невозможно без корректной «не карикатурной» формы речи, т. е. без правильного нормативного произношения, помогающего устанавливать нормальные контакты между говорящими.

Не случайно Л. В. Щерба ратовал за необходимость вводно-фонетического курса (раннее закладывание корректных навыков произношения на иностранном языке) и за общую *фонетизацию* процесса обучения, особенно, если преподавание осуществляется несколькими преподавателями, ведущими разные лингвистические дисциплины и разные аспекты практического иностранного (русского) языка в одном и том же студенческом коллективе.

В конце XIX — начале XX веков раннее обучение фонетическому аспекту в преподавании иностранных языков было аксиомой, и ведущие европейские и российские лингвисты были в то же время и учеными-фонетистами. В связи с этим немаловажна и другая сторона проблемы — воспитательное, образовательное значение фонетики, система которой формируется минимальным количеством единиц и помогает успешно разрабатывать методы структурирования, изучения и описания лингви-

стического материала, успешно перенося их из одного яруса языковой системы в другие. Это показывает все развитие структурной лингвистики XX века и огромные успехи теоретической фонологии в России, Европе и Америке в рамках различных фонологических школ, а также экспериментально-фонетического изучения звукового строя различных языков субъективными и объективными методами. Эти традиции благотворно развивались в практике обучения европейским иностранным языкам в России, а с середины XX века — и русскому языку как иностранному.

Огромный вклад в развитие теории и практики обучения фонетическому аспекту русского языка внесла *фонетическая школа РУДН*, сформированная по инициативе первой заведующей кафедрой РКИ — Е. И. Мотиной и объединившая не один десяток преподавателей, получивших специальную подготовку в лучших языковых центрах России. Благодаря этому фонетический аспект преподавания РКИ стал обязательным в вузах России, что выгодно отличало их от европейских учебных заведений соответствующего профиля. На базе РУДН проходили международные фонетические симпозиумы, объединявшие фонетистов-русистов из всех стран, где преподавали РКИ. К сожалению, сейчас по многим объективным причинам ряды фонетистов редеют как в России, так и за ее пределами. Недостаток преподавателей-фонетистов остро ощущается в большинстве вузов, где осуществляется преподавание РКИ. Это ведет к отсутствию фонетической подготовки учащихся, что снижает качество их речи.

Между тем, развитие русского языка и русистики в XXI веке ставит новые существенные задачи перед преподавателями РКИ, что вызвано целым рядом лингвистических и экстралингвистических причин, в первую очередь — существенным *изменением орфоэпических норм* русского языка на протяжении XX века и получением исчерпывающих теоретических и экспериментально-фонетических данных об устройстве артикуляционной базы русского языка.

Развивается и фонологическая типология как база для сопоставительного изучения звукового строя разных языков, без чего невозможно грамотное использование одного из ведущих принципов преподавания иностранных языков и РКИ — опоры на родной язык учащихся. К великому сожалению, все эти новации известны только узким специалистам и не входят в школьные и вузовские учебники, а также и в академические грамматики, где фонетика описывается по канонам столетней давности в виде теоретической фонологии для филолога — носителя русского языка, неодинаково представленной в учении разных фонологических школ, выбор которых не аргументируется. Задачи такого описания — осмысление принципов структурной лингвистики на материале родного языка. Вопросы орфоэпии затрагиваются лишь фрагментарно.

В первые десятилетия XX века преподавание русского языка в международной и иностранной аудитории носило эмпирический и фраг-

ментарный характер. Необходимость системно-лингвистического обоснования практики обучения русской фонетике вызвала к жизни знаменитый тезис А. А. Реформатского «фонология на службе обучения произношению», особенно на начальном этапе освоения учащимися устной и письменной речи на русском языке. Фонологические оппозиции, корреляции, реализация фонем в сильных и слабых позициях на базе фонетических законов — вот содержание обучения по А. А. Реформатскому. Однако после первого знакомства с русской графикой и фонологической системой во время вводно-фонетического курса требовалось интенсивно автоматизировать начальные произносительные навыки и выводить их в речь, а также учить пониманию русской звучащей речи не только при непосредственном контакте с преподавателем, но и во всех условиях речевого общения, в том числе и при восприятии речи по каналам связи. Последовательности фонем как по сути непроизносимых единиц высокой степени абстракции, по-разному трактуемых в разных фонологических школах и отраженных на письме в виде цепочки графем, недостаточно для выполнения новых задач. Принцип *фонологичности* обучения с необходимостью перерастает в принцип *фонетичности на высшем уровне*, основанный на системном представлении артикуляционной базы как динамического организатора звучащего потока речи. Это первый постулат модели описания русского звукового строя в целях обучения произношению РКИ.

На чем базируется такое описание? Прежде всего — на досконально корректном лингвистическом знании всего, что касается артикуляторной и ритмико-интонационной организации звучащей речи. Кроме того, эти знания должны отражать не прошлые, пусть не столь отдаленные периоды развития языка, а современное состояние изменившихся орфоэпических норм, перспективных для молодого поколения XXI века. Это значит, что создатели учебных руководств должны не просто механически переносить сведения из широко распространенных и авторитетных учебников начала XX века, написанных замечательнейшими учеными того времени, а проверять их всем последующим развитием теоретической и экспериментальной фонетики, не ограничиваясь собственными ощущениями и представлениями. Источник таких знаний — в специальных исследованиях и новейших лингвистических словарях и энциклопедиях, но далеко не в Интернете, надежность и корректность материалов которого не всегда гарантирована. Конечно, не каждый преподаватель РКИ может поднять такой необозримый материал, а лишь высоко квалифицированные специалисты в области фонетики и методики ее преподавания, но задача эта чрезвычайно актуальна для настоящего времени. Полученные сведения необходимо скорректировать с методической точки зрения, соблюдая общеизвестные лингводидактические требования, прежде всего — *принцип максимальной доступности для обучающихся*

и обучаемых при сохранении адекватности описания, учитывая, что большинство изучающих русский язык являются нефилологами и нуждаются в чисто практических навыках нормативной русской речи.

Совершенно очевидно, что при сохранении традиционного курса русской фонологии для студентов-филологов I курса, определенного программами филологического образования, на всех филологических факультетах, ведущих подготовку преподавателей-русистов, необходим и специальный курс «Фонетика русского языка как иностранного», как и соответствующие спецкурсы по другим аспектам РКИ (практической грамматике, практической стилистике, обучению орфографии и пунктуации и т. п.). Этот общий курс может быть дополнен специальными курсами по выбору, например: «Сопоставительно-типологическое описание звукового строя РКИ», «Русская орфоэпия», «Вопросы слоговой и словесной просодии в теории и практике обучения», «Русская интонация и практическая фоностилистика текста», «Методика обучения русскому произношению» и т. п. Подготовка и проведение уроков по практической фонетике в иностранной аудитории должно быть включено в программу педагогической практики. Только в этом случае можно обеспечить качественную подготовку специалистов для обучения РКИ в современных условиях. Наличие таких курсов обеспечило бы органическую связь между теоретическими и практическими курсами РКИ, о необходимости которой так долго писали еще основоположники российской методики преподавания живых иностранных языков.

В чем должна состоять эта связь? В единстве *метаязыка описания* (система терминов и понятий); в единстве принципов классификации звуковых единиц и способов описания фонетических процессов, в единстве фонетической транскрипции. Последнее особенно важно: разграничение морфонологической, фонологической и фонетической транскрипций четко проводилось еще основоположниками классической фонологии. И если фонологическая транскрипция может различаться в разных теоретических школах и направлениях в зависимости от их исходных позиций, то фонетическая транскрипция должна быть единой, отражая нормативную правильность современной русской речи и различаясь только степенью детализации. На ее базе возможно выработать учебную фонетическую транскрипцию современной живой русской речи, достаточно простую и в то же время отражающую современные орфоэпические нормы. Это было бы одним из условий координации теории описания РКИ с практикой его преподавания на современном этапе.

Знакомство преподавателей РКИ с этими едиными принципами описания русского звукового строя позволило бы в свою очередь осуществлять общую фонетизацию обучения иностранных учащихся, соблюдая однотипные способы исправления произносительных ошибок, в первую очередь — фонологических, связанных с коммуникативной функцией обучения (сме-

шения фонем, нарушения места словесного ударения, интонационного членения речи и выражения коммуникативного типа высказывания).

В заключении следует кратко напомнить те основные особенности русской орфоэпии и артикуляционной базы, которые характеризуют современное русское произношение.

В вокалической системе изменилась трактовка признака ряда у гласных звукотипов в связи с реализацией твердых и мягких согласных: противопоставлены гласные передние (после мягких согласных: [и], [е]) непредним (после твердых согласных: [ы], [э], [о], [у]) при невозможности так называемых «средних» ввиду отсутствия «средних» между твердыми и мягкими согласными; гласный [а] как единственный в нижнем подъеме может быть как передним, так и непредним в зависимости от предшествующего согласного. Эти семь звукотипов различаются под ударением; в безударных слогах реализуются четыре звукотипа: [и] (после мягких согласных), [ы=ъ], [у], [V] (в соответствующих позициях слова — после твердых). Как видно, гласные среднего подъема [е], [э] и [о] в безударных слогах отсутствуют. В связи со слиянием старомосковской и старопетербургской норм произношения значительно упростилась подсистема безударного вокализма, что очень удобно для постановки ударения и редукции в иностранной аудитории. Явление аккомодации гласных используется при постановке и коррекции категории твердости-мягкости, что отражено в учебных пособиях, монографии и статьях автора.

В консонантной системе, благодаря орфоэпическим изменениям и сближению позиций московских и ленинградских фонологов в вопросе о составе фонем, 36 единиц образуют корреляции по месту и способу образования, твердости — мягкости, глухости — звонкости и назализации. При этом важно отметить, что акустическая классификация согласных заключается в противопоставлении шумных (глухих и звонких) сонорным, которые не являются функционально звонкими, т. к. не участвуют в процессах ассимиляции. Твердые и мягкие согласные не являются артикуляционно парными, что доказано экспериментально, и нуждаются в индивидуальной постановке с учетом артикуляционных укладов и аккомодации гласных. Согласный [j] не является ни мягким, ни твердым, поскольку палатальность — его основная артикуляция.

В русской артикуляционной базе два основных уклада языка и губ: твердо-заднего и мягко-переднего, с которыми взаимодействуют остальные: зубные и передненебные, дорсальные, апикальные и какуминальные, боковые и дрожащие, уклады свистящих и шипящих, смычных и щелевых и пр. Их постановка требует строгого разграничения активных и пассивных органов и четкого соблюдения последовательности фонетических позиций.

В особой постановке нуждается ритмическая структура слова с долгим ударным и краткими безударными слогами и качество безударно-

го [ъ], похожего на краткий [ы]. Обучение фразовой просодии базируется на фонологической теории интонации Е. А. Брызгуновой с учетом единства всех интонационных средств (типа ИК, места интонационного центра синтагмы и наличия и места синтагматического членения), интонационной синонимии, взаимодействия с лексико-грамматическим составом и значением контекста.

Все эти и ряд других особенностей определяют содержание фонетического аспекта обучения как в теоретических курсах, так и в фонетическом практикуме во всех видах речевой деятельности.

Loginova I. M.

PHONETICS AS AN ASPECT OF TEACHING SPECIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY IN THE 21ST CENTURY

The author argues that phonetics is a necessary discipline in the system of philology education, and its content must comply with the latest state of linguistic descriptions and reflect current standards of pronunciation. The traditional phonology courses are designed for native speakers, and must be supplemented by special courses of RFL phonetics, based on a description of articulation at the present stage of language development. Both courses should be coordinated with the current state of Russian linguistics and orthoepic standards.

Keywords: Russian as a foreign language, phonetics teaching, scholarship.

Лоскутова Наталья Валерьевна

*Федерация Центров русского языка Испании,
Ассоциация «Радуга», Испания*

federacioncentrosrusos@gmail.com

ПРОБЛЕМА РУССКО-ИСПАНСКОГО БИЛИНГВИЗМА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ШКОЛ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФЕДЕРАЦИИ ЦЕНТРОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ИСПАНИИ)

Статья освещает работу детских русских школ в Испании при Федерации Центров Русского Языка Испании, затрагивает особенности испано-русских детей билингвов и специфику работы с ними.

Ключевые слова: испано-русские билингвы, русскоязычные центры дополнительного образования Испании, русский язык, русская школа.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что русские детские школы в Испании — явление довольно молодое. Это тесно связано с особенностями русскоязычной диаспоры в Испании, активный рост которой начался всего 15 лет назад. Приблизительно с 2003–2005 годов в русскоязычной диаспоре Испании начали образовываться общественные объединения соотечественников, многие из которых основной целью своей деятельности ставили и ставят до сих пор именно сохранение русского языка и культуры. На данный момент в Испании действуют несколько десятков центров, где детям преподается русский язык.

Объединение образовательных Центров Русского языка в Испании стало насущной необходимостью для решения актуальных проблем в сфере преподавания русского языка, сохранения и передачи русского как одного из родных языков и русской культуры детям и подросткам, проживающим вне языковой среды. Цель Федерации — объединить усилия русских школ дополнительного образования Испании для обмена опытом, для выработки общих подходов к обучению, единой методики, учебных пособий, разработки системы оценки знаний и выпуска официальных свидетельств и сертификатов, позволяющих повысить мотивацию к обучению русскому языку в школах дополнительного образования. Федерация Центров Русского Языка Испании была официально зарегистрирована в 2013 году, но работа по объединению русских школ и продвижению совместных образовательных и культурных проектов активно ведется с 2011 года. В нашу федерацию входят русские школы при ассоциациях из Таррагоны, Барселоны, Валенсии, Памплоны, Витории, Сантандера, Ируна, Севильи, Тенерифе.

Федерацией проведены несколько совместных крупных проектов (помимо множества мероприятий, проводимых в течение всего года внутри ассоциаций и школ). Приведем примеры мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов, работающих в центрах.

23–25 сентября 2011 года — Цикл научно-практических семинаров для школ дополнительного образования Испании на базе русских школ «Азбука» г. Салоу (Ассоциация им. Достоевского) и русской школы «Радуга» г. Барселона при поддержке Московского Университета Открытого Образования, Департамента Образования г. Москвы, Городской Мэрии г. Салоу. Приняли участие 22 педагога русских школ Испании. В качестве докладчиков на Семинаре выступили заведующая кафедрой филологического образования МИОО кандидат филологических наук профессор Людмила Дудова, а также методисты кафедры филологического образования МИОО, экзаменатор по русскому языку, как иностранному в системе International Baccalaureate Марина Чубукова, заслуженный учитель РФ, учитель русского языка и литературы Ольга Мончаковская.

Октябрь 2012 года, май 2013, сентябрь 2014 — цикл методических семинаров Ольги Леонидовны Соболевой «Двуполушарный» подход в обучении и развитии ребенка: активизация речевого ресурса и формирование творческого речевого поведения; чтение и письмо; надпредметные технологии. (На основе авторской адаптивной методики), организованный на базе русской школы «Радуга» (Барселона). В семинарах приняло участие более 60 педагогов русских школ Испании, Греции, России, Финляндии, Андорры.

31 марта 2013 года — Цикл научно-практических семинаров по методикам преподавания русского языка детям-билингвам и преподавания русского языка детям как иностранного в русских школах дополнительного образования Испании, организованный при поддержке Россотрудничества, Ассоциации Русской Культуры им. Достоевского, Центра Русского языка и культуры им. Достоевского и русской школы «Радуга» (Барселона). Впервые такие важные семинары состоялись в 3 городах Испании (Мадриде, Салоу и Барселоне) и в них приняло участие 75 педагогов русских школ дополнительного образования Испании, Андорры, Германии. В качестве докладчиков на семинаре выступили ведущие российские методисты по данной тематике: Екатерина Львовна Кудряцева — кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда, специалист в области естественного многоязычия и преподавания русского как иностранного вне языковой среды, и Екатерина Андреевна Якимович — методист Информационно-методического центра Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, логопед, детский нейропсихолог.

Нельзя не упомянуть про очень интересное мероприятие, организованное Федерацией, каким является Международный Фестиваль Детского Творчества «Россия глазами детей мира» с г. Салоу и г. Таррагона, в котором в марте 2014 года приняли участие дети из школ Федерации и ученики Московской школы им. Сервантеса. В 2015 году планируется проведение второго Фестиваля теперь уже в Барселоне.

Хотелось бы отметить, русские школы при ассоциациях соотечественников в Испании являются центрами дополнительного образования, организация их деятельности очень тесно связана с особенностями организации и структурой обязательного образования в Испании. Здесь ребенок начинает ходить в так называемую «предшколу» уже с трех лет. Начиная с трехлетнего возраста, дети находятся в учебном заведении с утра до 17–18 часов с понедельника по пятницу. По такому расписанию работает большинство испанских школ. Такая занятость ребенка в основной школе отражается на расписании и русских школ — большинство центров занимается по субботам или (реже) воскресеньям. Поэтому при

организации учебного процесса мы учитываем фактор лимитированного количества учебных часов.

Если говорить об учениках наших школ, то можно разделить всех детей на три группы: дети из полностью русскоязычных семей, дети из так называемых смешанных семей и усыновленные в России дети. Дети из русскоязычных семей (многие родились в Испании), как правило, прекрасно говорят по-русски, во многих случаях могут заниматься по обычным российским учебникам. Составляющая русского языка у них очень сильна, при этом они свободно говорят по-испански (а в автономных областях еще и по-каталонски, по-галисийски, по-баскски). Все-таки больший процент всех учеников составляют дети от смешанных браков, когда только один родитель в семье говорит по-русски. В данном случае, безусловно, традиционные российские программы и учебники использовать невозможно. И самим учителям приходится многому учиться, так как работа с билингвами отличается от их опыта работы в российских школах и садах и требует современных знаний новых методик и исследований в области многоязычия. В Испании широко распространено усыновление детей из России. По законам страны родители обязаны рассказать своим детям, откуда они, где их родина. Многие такие испанские семьи хотят, чтобы их дети учили русский язык, чтобы не теряли связь со своими корнями. К сожалению, усыновленные дети забывают русский язык буквально через несколько месяцев пребывания в новой стране. Поэтому преподавание русского языка для усыновленных детей становится преподаванием РКИ для детей, в сфере которого существует очень мало методик и учебников. Учителям приходится полностью полагаться на себя, отталкиваться от возможностей и уровня своих учеников, а самое главное — любить детей, тогда у них, возможно, появится интерес к учебе, они серьезно будут хотеть изучать русский язык и не только потому, что их водят на курсы новые папа и мама.

Мы считаем своей основной задачей повышение и поддержку у детей мотивации к изучению русского языка. То, что этого хочет мама или папа, безусловно, недостаточно для ребенка, чтобы в свой выходной день идти в русскую школу, а тем более делать домашние задания среди недели, когда их и так много в основной испанской школе. Большую роль в создании интереса к учебе играют методики и учебники, по которым мы занимаемся с детьми. И найти подходящие пособия не так просто, часто педагогу приходится использовать по нескольку источников сразу, чтобы подготовить один урок, брать материалы из интернета, придумывать самому задания и наглядный материал, которые бы подошли к конкретной группе. После долгих поисков в некоторых школах в группах дошкольного и младшего школьного возраста мы приняли за основу авторскую методику Ольги Соболевой, построенную на «двуполушарном» подходе к обучению (Барселона, Севилья, Малага, Таррагона, Пампло-

на). Эта методика так привлекает педагогов, в том числе, именно этой стороной — огромным ресурсом для формирования мотивации детей — к общению, чтению, письму на русском языке, что в наших условиях решает одну из самых актуальных проблем. Учебные книги, в которых эта методика реализована, принципиально отличаются от всего остального, к чему мы привыкли и что использовали раньше. Они действительно создают эффект погружения в речевую среду, эффект сказочного мира, населенного персонажами, говорящими на русском языке. Точное попадание в возраст, безупречно адресный в эмоциональном плане материал, особые психологические техники, сама методика с ее необычными приемами работы помогают не только сохранять и поддерживать интерес детей на протяжении занятия, но и побуждают их по своему желанию обращаться к этому материалу дома («играть» с этими учебниками и тетрадками). При таком незначительном количестве учебных часов в году это оказывается весьма существенным фактором.

Кроме того, для педагогов очень важны самостоятельность этих пособий и наличие системы — не в рамках одной конкретной книги, а учебных книг и рабочих тетрадей в целом. Продуманная и «слаженная» система преподнесения языкового материала сама по себе значительно облегчает задачу взрослых людей, помогающих детям полюбить, принять, сохранить русский язык. Внутри этой системы две особенно значимые для нас линии — это линия, связанная с предупреждением и снятием барьеров перед процессами чтения и письма (как таковыми и, в особенности, — на русском языке) и линия раскрепощения и развития детской речи. Эти линии — «сквозные», они проходят через весь материал и через все годы обучения. Так называемые «техники речевого прорыва» принципиально меняют речевую ситуацию у наших билингвальных детей. Огромное значение для нас имеет поддержка родителей. Им близок подход Ольги Соболевой, потому что в нем очевидно понимание их детей и стремление не навязать, а именно увлечь, мягкость и тонкость в обращении с ребенком. Помогает и редкая возможность прямого контакта между родителями и автором.

Также при Ассоциации Центра русского языка и культуры имени Ф. М. Достоевского осуществляется проект, поддержанный грантом от «Русского Мира» — УМК «Школа раннего развития для испано-русских билингвов» с последующим внедрением в повсеместное использование в Испании через сеть русскоязычных центров дополнительного образования. Одной из основных задач проекта является обобщение странового опыта и авторских разработок педагогов-практиков в Испании при методической поддержке со стороны международного профессионального консорциума с опытом практической работы с билингвальной аудиторией вне РФ и теоретического анализа ситуации, разработок учебных курсов для билингвов и педагогов билингвальных ДОО.

Огромную роль в деятельности русских школ играет личность педагога, его большое желание учить детей родному языку, культуре, миссионерский и практически альтруистический настрой. Для большинства учителей в наших центрах преподавание — не основная, к сожалению, работа в Испании. Не смотря на это, педагоги продолжают свою деятельность, творят, выдумывают, проводят праздники, концерты, выставки, спектакли, превращая тем самым русскую школу в очаг русской культуры на испанской земле. Испанцы, надо отметить, очень любят и ценят русскую культуру. Наши испанские родители всегда с удовольствием участвуют в мероприятиях, активно поддерживают все начинания, помогают во всем. А «испанские папы» с большим желанием записываются на курсы русского для взрослых. Тем самым увеличивая количество поклонников и знатоков нашего великого русского языка.

Loskutova N. V.

**PROBLEMS OF THE SPANISH-RUSSIAN BILINGUALS
(ON THE EXPERIENCE OF RUSSIAN SCHOOLS FROM THE FEDERATION
OF CENTRES OF RUSSIAN LANGUAGE IN SPAIN)**

The article is devoted to the problems and specificities of Spanish-Russian bilinguals and the organization of teaching Russian in the schools belonging to the Federation of Centres of Russian Language in Spain.

Keywords: Spanish-Russian bilinguals, Russian language, additional education centers in Spain, Russian school.

РОЛЬ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся, изучающих русский язык в школах Республики Молдова с румынским языком обучения. Большое внимание уделено групповым и массовым формам внеклассной работы по русскому языку и литературе, которые в наибольшей степени способствуют развитию коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова: внеклассная работа, групповая деятельность, массовые мероприятия.

Система внеклассной работы включает совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих организационных форм, методов и видов внеурочной деятельности, объединённых общими целями. При планировании и осуществлении внеклассной работы учитель должен выбирать те формы работы, которые, с одной стороны, помогают в решении практических, образовательных и воспитательных задач, а с другой — экономичны по времени, отвечают интересам школьников и сочетаются со всей системой учебно-воспитательного процесса.

При организации внеклассной работы по русскому языку как неродному мы считаем необходимым опираться на принципы, выдвигаемые известными методистами. В частности, В. И. Шепелева выдвигает следующие принципы, являющиеся исходными положениями в обучении учащихся коммуникативной компетенции средствами внеклассной работы: принцип коммуникативной активности учащихся; принцип связи обучения с жизненными обстоятельствами, условиями; принцип учёта уровня языковой подготовки учащихся и преемственности внеклассной работы с уроками русского языка; принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы; принцип осуществления межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по русскому языку; принцип учёта возрастных особенностей учащихся*.

Учет данных принципов позволяет обеспечить целенаправленную, научно-обоснованную ориентацию внеклассной работы по русскому языку как неродному в школах Республики Молдова, имеющей целью развитие личности учащегося, способной вступать в разнообразное речевое взаимодействие.

В методической литературе различают индивидуальные, массовые и групповые формы внеклассной работы по русскому языку как неродному. Нам представляется более важным остановиться на групповых

и массовых формах, которые позволяют охватить большое количество учащихся, дают возможность каждому ученику проявить свои творческие способности, создают ту эмоциональную среду, которая обеспечивает непосредственное вовлечение в коммуникацию на русском языке, тем самым формируют и развивают коммуникативные способности учащихся.

Кружковые занятия по своему содержанию и структуре находятся ближе всех к уроку, чем все остальные виды внеклассной работы по предмету, но не дублируют его. Они выполняют роль промежуточного звена между уроком и различными формами внеклассной работы. В выборе структуры и содержания занятий кружка учитель должен принимать во внимание, что учащиеся пришли на кружок после школьных уроков и им необходим отдых, переключение на новые виды деятельности.

На занятиях кружка имеется возможность планировать общие для всех коллективные формы работы в виде проектов. По нашему мнению, эта форма работы способствует наиболее полному проявлению коммуникативных способностей учеников. Самыми распространенными кружками по русскому языку, действующими на постоянной основе в лице «Ginta Latinā», являются следующие кружки: «*Россия: страна и люди*»; «*Кладовая слов русского языка*»; «*Народное искусство России*»; «*Занимательная грамматика*»; «*Золотые россыпи народной мудрости*»; *Драматический кружок «Лучина»*.

Структура занятий и содержание работы каждого кружка определяются исходя из его целевых установок, возрастных особенностей учащихся, личности и педагогического мастерства учителя. Так, основной целью кружка «*Россия: страна и люди*» является более глубокое знакомство учеников молдавской школы с историей, культурой, традициями России, а также познание культуры собственной страны через сравнение с культурой другого народа. Соответственно, тематика занятий данного кружка включала в себя следующие темы: *У карты России; Москва — сердце России; Путешествие по России; Символы России; «Загадочная русская душа»*. Занятия кружка объединяли учеников 7–9-х классов. Ребята готовили к занятиям видеофрагменты, с помощью учителя составляли комментарий к собранным материалам, готовили музыкальную презентацию, подбирали стихи о городах России и читали их. Эти материалы не только расширяли представление ребят о России, но и давали возможность развивать коммуникативные умения и навыки на русском языке.

Кружки «*Кладовая слов русского языка*», «*Золотые россыпи народной мудрости*» также являются одними из популярных кружков среди учащихся 8–9-х классов, а также учащихся старших классов. Основными целями деятельности данных кружков являются: развитие способностей использовать русский язык как инструмент общения в диалоге культур; развитие коммуникативных умений учащихся на русском языке; расши-

рение культуроведческих знаний учащихся и способствование формированию межкультурной компетенции.

Наряду с кружковой работой организация внеклассной работы по русскому языку в форме *клубов по интересам* также является очень важной и значимой для развития коммуникативной компетенции учащихся.

Важным преимуществом клубов, на наш взгляд, является формирование личности ученика в условиях, которые способствуют развитию и удовлетворению его любознательности, проявлению его способностей, в том числе и коммуникативных. Добровольное участие, неформальное общение, самостоятельность и творчество в решении вопросов, разнообразие видов деятельности, отличающейся от урочной, делают клубы привлекательной, полезной и очень важной формой внеклассной работы.

Члены клуба организуют встречи и заседания с приглашением всех желающих, проводят общешкольные вечера, конференции, оформляют тематические выставки, стенды, альбомы.

В качестве примера такой деятельности приведем деятельность «Клуба любителей творчества А. С. Пушкина», созданного в лицее под моим руководством и организатором которого я являюсь в течение нескольких лет. Этот клуб насчитывает самое большое количество членов. В рамках клуба проводились самые разнообразные мероприятия, объединившие учащихся гимназических и лицейских классов, любящих русское слово, творчество А. С. Пушкина. Это мероприятия как развлекательного характера, так и серьезные, на учебно-научном уровне подготовленные конференции. Среди мероприятий клуба: инсценировка «Что за прелесть эти сказки!»; творческий проект «Пушкинский бал не стареет»; музыкально-поэтический салон «чистойшей прелести чистейший образец», посвященный Н. Н. Пушкиной; организация фотовыставки Портреты Н. Н. Гончаровой»; утренник «Читаем пушкинский букварь»; научно-практические конференции лицеистов, посвященные творчеству А. С. Пушкина и др.

В лицее осуществляет активную деятельность клуб под названием «Русский книжный клуб», целью которого является привлечение внимания учащихся к выдающимся образцам русской литературы, расширение кругозора, обогащение речи на основе образцов художественной литературы. На заседаниях клуба проводится коллективное обсуждение заранее прочитанных литературных произведений. Членами клуба выпускается Литературный листок с новостями о новинках произведений на русском языке. В рамках деятельности «Русского книжного клуба» проводятся совместные заседания с клубом любителей румынской литературы. Предметом обсуждения на совместных заседаниях были темы: *М. Еминеску и русские писатели; Общие темы в народных сказках и др.*

Творчески одаренные учащиеся объединяются в клубе «Лира», руководителем которого я являюсь в течение трех лет. Целью клуба является

выявление творческого потенциала учащихся, степени их одаренности. Написанные стихи, прозу, эссе члены клуба активно обсуждают на своих заседаниях. А самые интересные творческие работы публикуются в лицейском печатном органе «Obiectiv». При клубе действует «Школа этикета», в которой регулярно ведутся занятия по формированию и развитию речевого этикета школьников.

Формирование и развитие у учащихся коммуникативной компетенции, приобщение их к культурному наследию и духовным ценностям своего и других народов может успешно реализоваться в массовых формах внеклассной работы.

Как свидетельствует опыт нашей деятельности, наиболее интересными видами массовых форм внеклассной работы по русскому языку для школьников являются *утренники и вечера*. В их подготовке и проведении могут участвовать школьники с разным уровнем речевой подготовки и владения русским языком, поскольку данные формы дают возможность ребятам проявить свои индивидуальные творческие способности.

При отборе содержания для утренников и вечеров из всего многообразия лингвострановедческого материала мы выбирали то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать не только обучению общению на русском языке, но и приобщению к культуре России и одновременно более глубокому пониманию культуры молдавского народа.

При проведении утренника «*Русский алфавит*» был использован изученный на уроках материал, а также стихи, загадки, песни о буквах русского алфавита. Были проведены инсценировки стихотворений, викторины и конкурсы (кто больше назовет городов России на определенную букву, быстрее составит слово и т. д.). Особый интерес вызвал «Пушкинский букварь», представленный на утреннике В.Кушниренко, автором данной книги, который вручил ребятам-победителям конкурса экземпляр букваря.

Представляется необходимым остановиться на проведении вечера «*Русский бал не стареет...*», поскольку это внеклассное мероприятие уже в течение нескольких лет проходит в нашем лицее и завоевало большую популярность у учащихся. К его подготовке привлекаются ученики 9-х классов и лицеисты.

Цель этого мероприятия — познакомить учащихся с историей и культурой проведения балов в России, а также в Бессарабии XIX века. В структуру вечера входят сообщения об истории балов в Европе, России и Бессарабии; ученики представляют слайды домов известных дворян-аристократов, в которых проводились самые большие балы в истории России. Отдельное сообщение посвящено той роли, которую играли балы в жизни дворян XIX века. В ходе его презентации происходит инсценировка фрагментов произведений русских писателей (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Л. Н. Толстой), в которых действие

происходит на балу, и мы видим, как складываются при этом отношения между героями.

Несмотря на то что проведение этого мероприятия требует больших эмоциональных и материальных затрат, его педагогическая и коммуникативная ценность не вызывает сомнения: ученики не только общаются на русском языке, они приобщаются к культуре другого народа, видят тесную взаимосвязь культур разных народов, осознают общечеловеческую ценность культуры, на деле осуществляют диалог культур.

В практике организации массовых форм внеклассной работы по русскому языку значительный интерес представляют *конференции*. В процессе их подготовки учащиеся на основе широкого круга источников готовят доклады, сообщения, видеофильмы, проекты по той или иной проблематике. В ученических конференциях, проводимых в лицее, как правило, задействованы учащиеся старших классов, у которых есть определенные навыки исследовательской деятельности. Большой интерес вызывают у учащихся конференции, связанные с творчеством русских писателей. В конференции, посвященной *200-летию со дня рождения Н. В. Гоголя*, приняли участие ученики 9–11-х классов, которые выступили с докладами в следующих секциях: *Н. В. Гоголь: жизнь и творчество; Гоголь и русские художники; Особенности юмора Гоголя; Тайна смерти Гоголя; Гоголь на сцене молдавского театра*.

Конференция *«200-летие Бородинского сражения в Отечественной войне 1812 года»* объединила выступления, подготовленные с привлечением материалов по разным предметам: истории, географии, литературы, живописи, музыки. Учащиеся выступили докладами: *Бородинское сражение в войне 1812 года; Бородинское сражение в творчестве русских писателей; Бородино в живописи; Герои Бородинского сражения и Молдова и др.*

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что массовые формы внеклассной работы по русскому языку способствуют приобщению учащихся к культурному наследию и духовным ценностям своего и других народов, повышению их интереса к изучению русского языка, развитию коммуникативной компетенции в условиях речевого общения, приближённых к реальным.

Наш опыт организации и проведения коммуникативно-ориентированной внеклассной работы по русскому языку в лицее "Ginta Latina" способствует развитию и поддержанию интереса школьников к изучению русского языка; активному желанию общаться на разные темы; говорить о традициях и обычаях, музыке, литературе страны изучаемого языка в соотнесённости со своей страной; лучшему запоминанию и употреблению языковых средств (лексических, грамматических), лингвострановедческих знаний для развития и совершенствования коммуникативной компетенции в ходе речевого взаимодействия.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Шепелева В. И.* Принципы организации внеклассной работы. М., Высшая школа, 1993. 117 с.

Lungu N. S.

THE ROLE OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE EXTRACURRICULAR WORK IN THE IN DEVELOPING AND ENHANCING PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article is dedicated to the issues of developing and enhancing communicative competence of the pupils studying Russian language at the Romanian-speaking schools in the Republic of Moldova. Particular attention is paid to group and mass types of extracurricular work in the Russian language and literature, which greatly contribute to developing pupils' communicative competence.

Keywords: extracurricular activities, group activities, mass events.

КОНЦЕПЦИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Толерантность связана с терпимостью к чужому и поиском компромисса. После распада Советского Союза многие мигранты из бывших советских республик приехали в Петербург. Дети поступили в русские школы без знания русского языка. Кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена создала для подготовки детей к школе «Русский букварь для мигрантов» и «Азбуку вежливости». Эти учебники воспитывают у детей культуру общения на русском языке.

Ключевые слова: толерантность, мигранты, русский язык, учебник, этикет.

Петербург — традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и тысячи представителей различных национальных меньшинств. В 1989 году это были представители почти 130, в 2002 году — 138 нерусских национальностей, из которых четыре — украинцы, белорусы, евреи и татары — являются наиболее многочисленными¹.

Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся до 30 процентов является многонациональным. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип школы — **поликультурная (полиэтническая)** школа. Национальный состав учащихся в них: *русские, армяне, азербайджанцы, агулы, грузины беки, цыгане, эстонцы и украинцы, белорусы, чувашы, финны, татары, грузины, эстонцы.*

В соответствии с Законом о государственном языке Российской Федерации² все население Петербурга, независимо от национальной принадлежности, получает образование в учебных заведениях на русском языке. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» обязывает обеспечить получение образования на русском языке в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, принять меры по совершенствованию системы подготовки специалистов **русского языка как неродного**. Выполнение данного закона должно способствовать **гармонизации межнациональных** отношений в школьных коллективах и решению вопросов создания **толерантной** среды в регионе.

На рубеже веков в школах Санкт-Петербурга появилось большое количество детей, не говорящих по-русски. Это связано с активной миграцией населения из республик бывшего Советского Союза.

Надо ли этим детям владеть русским языком? Безусловно. Без этого невозможна их интеграция в российское общество и овладение культурой страны, которую их родители избрали для проживания.

Философия поликультурной Европы — все различны, все равны. Основной постулат этой философии — **жить вместе в равном достоинстве**³.

Равное достоинство требует умения общаться с русскоязычным населением Санкт-Петербурга на государственном языке Российской Федерации. Как этому научить?

В 2006 году в РГПУ им. А. И. Герцена был создан Центр языковой адаптации мигрантов. Его задачи:

- обучение русскому языку детей (волонтеры – студенты) и взрослых (субботные и воскресные школы);
- организация курсов повышения квалификации для учителей русского языка полиэтнических классов;
- создание учебных пособий по корректировочным курсам русского языка для полиэтнических классов.

Кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена по просьбе петербургских учителей организовала помощь школам сначала через студентов — волонтеров, а потом с помощью курсов повышения квалификации и создания учебников. Было подготовлено и издано свыше 10 учебных пособий, для которых использована инновационная методика.

Большую известность в Петербурге завоевал наш учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов»⁴, получивший Гран-При на международной выставке в 2012 году.

Идея обучения мигрантов русскому языку, выраженная самим фактом публикации Букваря, имела огромный резонанс в российской прессе. Это доказало своевременность такого учебника, и два года назад Городской комитет образования закупил 6000 экземпляров этих учебных пособий для школ Санкт-Петербурга.

Учебно-методический комплекс (УМК) включает четыре части:

- 1) учебное пособие (И. П. Лысакова, Н. А. Бочарова, О. Г. Розова);
- 2) рабочую тетрадь для ученика (И. П. Лысакова, Т. Ю. Уша, О. Г. Розова, Т. Н. Матвеева, Т. А. Филимонова, Д. Т. Рашидова);
- 3) игровой мультимедийный тренажёр «Мой весёлый день» (О. В. Миловидова, Д. Т. Рашидова);
- 4) методическое руководство для преподавателя (И. П. Лысакова, Н. А. Бочарова, О. Г. Розова, Т. Ю. Уша, О. В. Миловидова).

Этот комплекс может использоваться в качестве корректировочного сопровождения к «Азбукам» для русских школ на уроках и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов.

Цели УМК: овладение фонетической и интонационной системой русской речи; изучение букв русского алфавита (графический облик буквы: прописная/строчная печатная); овладение навыками чтения букв, сло-

гов, слов, элементарных предложений; формирование коммуникативной компетентности (практическое владение речевыми формулами, принадлежащими стандартным коммуникативным ситуациям (например, знакомство, магазин, урок и т. п.), навыками коммуникативной культуры (вежливость, правила поведения); формирование толерантного отношения к поликультурной ситуации в школе; способствование успешной адаптации детей-инофонов в русской лингвокультурной среде.

Необходимость создания такого УМК обусловлена тем, что русские «Азбуки» обычно ориентированы на базовый культурный уровень семилетнего носителя русского языка, на развитие его речи и привитие ему культуры чтения, расширяющего детский кругозор и формирующего у ребенка русскоязычную картину мира. Первые уроки в азбуках для российских общеобразовательных школ сделаны на материале русских фольклорных произведений (сказок, прибауток, потешек, поговорок), известных русскоязычным детям по занятиям в российских дошкольных учебных заведениях и в семье. Этот материал **незнаком** детям-инофонам и является причиной возникновения у них **культурного шока** на первых же занятиях по русскому языку, что не способствует социокультурной адаптации.

Нужна совершенно другая методика преподавания русского языка. Не та методика, по которой учат русских детей, а та, по которой учат русскому языку иностранных учащихся. Наша кафедра межкультурной коммуникации долгие годы занимается подготовкой преподавателей русского языка как иностранного: мы существуем уже 22 года и были открыты как кафедра методики обучения русскому языку как иностранному.

Созданный нами «Букварь» адресован детям, которые не знают русских букв и слов. По этой причине мы прежде всего учим детей фонетике: в «Букваре» много заданий на фонетическую зарядку, чтобы научить мягкости, оглушению согласных и другим фонетическим законам русского языка. Учащиеся должны научиться чётко произносить звуки, уметь соотносить звуки и буквы, делить слово на слоги, выделяя из них ударный. Есть упражнения и для овладения русской интонацией. Предлагается одновременное введение на уроке звуков (гласных, согласных) и букв, их обозначающих. Композиция «Букваря» отражает алгоритм знакомства с русскими звуками по слоговому принципу, словами, элементарными предложениями через повторение за учителем, проигрывание наизусть по ролям предложенных элементарных диалогов, каждый из которых сопровождается ситуативной иллюстрацией.

Кроме того, важно обучить детей обычным бытовым диалогам для того, чтобы они начинали говорить по-русски со слов *Здравствуйте!*, *Доброе утро!*, *Спасибо!*, чтобы они знали, как обратиться друг к другу. В конце «Букваря» дается страничка с дополнительным материалом для учителя, чтобы при необходимости можно было использовать тексты для отработки произношения и новой лексики с более подготовленными

уащимися. В тексте «Букваря» для облегчения работы учителя каждое задание сопровождается пиктограммой, которая помогает организовать работу по определенному плану.

Предлагаемый УМК поможет подготовить ребенка, не владеющего русским языком, к поступлению в первый класс российской школы и может использоваться в качестве коррекционного сопровождения к «Азбукам» для русских школ (например, «Русская азбука» под ред. В. Г. Горецкого, В. Д. Берестова и др.), на уроках и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов при подготовке домашних заданий.

Мы надеемся, что он будет полезен и в старших группах детских садов, где тоже есть дети мигрантов, и что эта методика будет востребована. «Букварь» легкий, а это очень большой стимул для того, чтобы дети научились читать по-русски.

Наш «Букварь» является коррекционным курсом, дополнительным к тому общему учебнику, по которому занимаются дети в классе. При формировании его лексического содержания мы исходили из того, что для выживания в современном мультикультурном мире необходимо с самого раннего возраста формировать в школьном коллективе и в семье язык гуманизма, уважения **другого**. Неслучайно продолжением «Русского букваря для мигрантов» стала «Азбука вежливости»⁵ призванная обучить детей мигрантов русскому речевому этикету. В условиях многонационального мегаполиса, каким является Петербург, необыкновенно важно воспитывать культуру речевого общения, начиная с детского возраста. Желательно обращать внимание на это в детских образовательных учреждениях (детский сад, школа), в которых сегодня очень часто представлены полиэтнические коллективы.

Если в «Русском букваре для мигрантов» делался акцент на обучение чтению и письму, то в «Азбуке вежливости» детям предлагается овладеть основными формулами русского речевого этикета, необходимыми для вежливого поведения ребенка в России.

Из многообразия этикетных ситуаций выбраны те, с которыми чаще могут сталкиваться дети дошкольного и младшего школьного возраста: *Приветствие, Прощание, Знакомство, Просьба и Согласие, Благодарность, Разрешение и Отказ, Извинение, Приглашение, Обращение, Одобрение и Неодобрение, Разговор по телефону.*

Ценность «Азбуки вежливости» состоит в том, чтобы познакомить не только с речевыми формулами, используемыми в разных ситуациях, но и с правилами поведения, которые в пособии заключены в специальные рамки. Диалог культур, принятие чужого начинается уже с первой страницы, с восточных имён (*Сурен, Дато*), с восточных лиц и особенностей одежды детей. Задания в «Азбуке вежливости» расположены от простого к более сложному, от наблюдения и повторения к порождению собственного высказывания.

Завершает «Азбуку вежливости» хрестоматия по детской литературе о вежливости, в которой помещены не только широко известные стихи С. Я. Маршака и В. В. Маяковского, но и стихотворение мало известного петербургского автора Б. В. Сухомлинова, написавшего стихотворение «Спасибо!» на 99 языках мира.

И «Русский букварь для мигрантов», и «Азбука вежливости» не только богато иллюстрированы (художница Марина Хуцураули), но и имеют мультимедийные тренажёры в виде дисков, т. е. дети могут самостоятельно продолжить выполнять увлекательные упражнения с помощью видеоклипов.

Представленный опыт учебных пособий, конечно, способствует развитию интереса к чтению на русском языке и прививает основы культуры поведения детям мигрантов, что, на наш взгляд, ускоряет их интеграцию в поликультурное пространство Санкт-Петербурга.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Смирнова Т. М.* Новые реальности многонационального Петербурга // Русский язык как неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А. И. Герцена 27 января 2006 года. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 16–17.

² Федеральный закон № 53 «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г. Министерства образования и науки Российской Федерации (Мин-обнауки России) // Мир русского слова. 2005. № 1–2. С. 5–82.

³ Совет Европы. Белая книга по межкультурному диалогу «Жить вместе в равном достоинстве». МИД РФ. М.: Инф. оф. Сов. Евр. в России, 2009. 74 с.

⁴ Русский букварь для мигрантов: учебно-методический комплекс / под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: КНОРУС, 2011. 2-е изд., стереотипное. С. 184.

⁵ Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю. С. Азбука вежливости: учебное пособие для детей, начинающих осваивать русский язык / под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: КНОРУС, 2013. С. 103.

Lysakova I. P.

THE TOLERANCE CONCEPT IN RUSSIAN TEXTBOOKS FOR MIGRANTS' CHILDREN

The author argues that tolerance is associated with open-mindedness to all foreign and a search for compromise. After the collapse of the Soviet Union, many migrants from former Soviet republics came to live in St. Petersburg, and their children entered Russian schools without knowing the Russian language. For these children the Department of the Intercultural Communication (Herzen State Pedagogical University of Russia) has created the books “Russian Primer for Migrants” and “The ABC Book of Politeness”. These textbooks help children to form the culture of communication in Russian language.

Keywords: tolerance, migrants, Russian language, textbook, etiquette.

**Любарец Марианна Алексеевна
Филенко Марина Петровна**

Университет Соноры, Мексика

lyubarets@hotmail.com, prof.filenko@gmail.com

Яковлева Светлана Анатольевна

Национальный автономный университет Мексики, Мексика

svietaiak@yahoo.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ВВОДНОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОЙ АУДИТОРИИ УСЛОВИЯХ ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ МЕКСИКИ

В данной работе предлагаются несложные, но эффективные методические приёмы мотивационного характера для проведения первого (вводного) урока РКИ во взрослой латиноамериканской аудитории, направленные на уменьшение отсева записавшихся «случайных» учащихся и сохранение общего количества обучающихся в группе.

Ключевые слова: РКИ, методические рекомендации, вводный урок, латиноамериканская среда.

Преподавание РКИ в латиноамериканских странах имеет свои особенности, обусловленные социо-культурными причинами и территориальной отдалённостью. В большинстве случаев русский язык преподаётся на семестровых или 3–4 месячных курсах при университетах, обычно государственных, на которые, как правило, записываются:

- а) студенты или выпускники вузов, желающие использовать знание русского языка в своей профессиональной деятельности;
- б) интересующиеся Россией, её культурой и историей;
- в) студенты специальностей по преподаванию иностранных языков, учебная программа которых предусматривает обучение в течение одного семестра какому-либо новому для них языку и анализ и обсуждение опыта на интеграционном междисциплинарном семинаре;
- г) любители изучения иностранных языков, некоторые из которых записываются осознанно, чтобы узнать «а какой он русский язык?» (как правило, это третий или четвёртый в списке иностранных языков, которым они обучались очень непродолжительное время), а другие просто случайно записавшиеся или молодые люди, которые желали изучать на какой-либо другой язык, но не смогли это сделать из-за проблем с расписанием, либо из-за того, что группы быстро заполнились.

Как показывает практика, большая часть записавшихся на курс русского языка принадлежит к последней категории, кроме того группы редко заполняются. В результате, одной из основных задач преподавателей РКИ является сохранение количества обучающихся, что служит одним из параметров оценки профессиональной деятельности преподавателя, сказывается на количестве открываемых групп и на разнообразии пред-

лагаемых уровней обучения. Важно отметить, что в среднем процент отсеивания учащихся на курсах разных иностранных языков на начальном уровне почти не отличается, а вот количество групп и записавшихся в них — разное. Так, например, в Университете Сонора (Мексика) каждый семестр открываются 12 групп на 40 мест 1-го уровня изучения французского языка, 6 групп немецкого, 4 группы итальянского и только 1 или 2 группы русского языка¹. Принимая во внимание вышесказанное, нельзя недооценить важность создания и поддержания мотивирующей атмосферы в течение всего учебного цикла изучения РКИ, начиная с вводного урока, который может стать как первым, так и последним для некоторых записавшихся, повысить или уменьшить интерес к продолжению обучения.

Как правило, первый, или вводный урок на курсах иностранных языков носит организационный характер и делится на несколько частей: а) предварительная, в течение которой собирается группа и приходят опоздавшие, затерявшиеся в поисках аудитории, стоянки для автомобиля или задержавшиеся на предыдущем уроке или на работе; б) основная, информационная и в) заключительная (ответы на вопросы, дополнительная запись и т. д.).

Несмотря на то, что первая и последняя части, как правило, короткие, они могут сыграть важную роль в повышении мотивации обучения. Так, например, можно воспользоваться началом урока, чтобы показать несколько коротких (2–3 минутных) документальных фильмов (рекламных роликов) о разных городах России. В настоящее время подобных фильмов достаточно много в Интернете. При отборе данного материала рекомендуется учитывать не только эстетику и качество фильма, но и возрастную категорию записавшихся. Как правило, в студенческой аудитории большим успехом пользуются видео, в которых помимо видов городов и природы включены эпизоды из повседневной жизни² (учёбы, отдыха, времяпровождения) российской молодёжи. Это позволяет создать ощущение того, что, несмотря на отдалённости и загадочность России, у всех молодых людей есть много общего. Очень хорошо включить в просмотр ролики с записанной или озвученной краткой информацией о стране и языке, или приготовить небольшую интерактивную презентацию подобного характера. Такое начало урока не только носит познавательный характер, но и создаёт положительную атмосферу заинтересованности. Кроме того, временем просмотра фильма преподаватель может воспользоваться, чтобы проанализировать особенности группы и психологически подготовиться к следующей части урока.

По окончании просмотра, как правило, преподаватель представляется и знакомится с группой. На данном этапе каждому участнику обычно предлагается рассказать о том, почему он записался на уроки русского языка. В связи с тем, что в группе заведомо много случайных записавшихся, в целях создания доброжелательной обстановки важно отметить,

что многие из данной категории обучающихся в дальнейшем обнаруживают большой интерес к изучению языка и достигают высоких уровней владения. Важную роль играют комментарии о практической пользе владения русским языком: например, комментарии о том, что физики смогут читать научные статьи в русских журналах, вокалисты — понимать песенный текст, менеджеры — сотрудничать с русскими фирмами, историки — работать с архивами, литераторы — читать произведения русской литературы в оригинале. Следует озвучить приближающиеся международные мероприятия с участием России, например, предстоящий чемпионат мира и т. д. Всё это помогает создать в группе благоприятную мотивирующую атмосферу.

Перед основной информационной частью следует провести небольшой сравнительный анализ русского и родного (в нашем случае испанского) языка, делая акцент на аспектах, которые, как правило, не вызывают трудностей: достаточно схожее произношение, схожесть в построении фраз, несложный алфавит, наличие интернационализмов и т. д. Следует отметить, что обучение предусматривает постепенное увеличение сложности материала и что при совместной работе, желании и использовании дополнительных ресурсов, можно достичь хорошего уровня владения русским языком.

В основной части преподаватель должен дать информацию о содержании, направленности и продолжительности курса, длительности уроков, важности посещаемости, о количестве уровней обучения и об их соответствии стандартам владения языком, а также о возможности практического применения полученных навыков. Например, можно сказать, что владея первым уровнем, в России можно будет читать названия улиц и магазинов, разобраться в схеме метро, и т. д.; успешное владение более высокими уровнями даст возможность обучаться в российских вузах, и т. п. Необходимо назвать учебные материалы, которые будут использоваться в процессе обучения, постараться достаточно корректно представить информацию об оценке знаний (проверочных работах и экзаменах), а также рассказать о запланированных внеклассных мероприятиях, о возможных поездках в страну изучаемого языка и т. д.

Чтобы усилить интерес к языку, после формальной части, можно предложить учащимся прочитать слова по-русски и перевести их на родной язык, отмечая при этом, что те, кто владеет русским алфавитом, не должны участвовать. Для чтения предлагаются следующие слова: *атом, тема, комета, мотор, Америка, Мексика, парк, опера, капитан, нота, теннис, ресторан, минерал, лимон*. При выполнении этого упражнения могут даваться комментарии по поводу произношения буквы Е и её отличия от имеющей такое же написание в испанском языке буквы Э, чтения безударной О. Очень важно дать понять, что даже на этом этапе обучающиеся способны понимать отдельные слова русского языка.

Если урок длится больше часа, можно его продолжить ситуацией знакомства на русском языке. Учащимся предлагается закрыть глаза и повторить 5–6 раз вместе с преподавателем фразу *Как тебя зовут?* и ответ на неё, а затем задать этот вопрос другим обучаемым и/или потренироваться в паре. Как правило, этой информации достаточно для первого урока. Разумеется, на протяжении всего занятия очень важно, чтобы обучающиеся чувствовали положительный настрой преподавателя и его желание работать с группой.

Если благоприятная атмосфера первого урока будет поддерживаться на протяжении всего курса, это несомненно поможет добиться наилучших результатов в обучении, повысить вероятность того, что учащиеся захотят продолжить занятия на последующих уровнях и будут рекомендовать курс русского языка своим знакомым.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Университет Соноры (Universidad de Sonora), Программа курсов на семестр 2015–1 (Programación de cursos para el semestre 2015–1) [Электронный ресурс] // [Департамент Иностранных языков] (Departamento de Lenguas Extranjeras) [Эрмосильо, 2015]. URL: http://www.lenguasextranjeras.uson.mx/?page_id=426 (дата обращения: 25.01.2015).

² Spot Makers.Motion&Disign. Моя Казань [Электронный ресурс]. [Казань, 2013]. URL: <http://yandex.ru/video/search?fiw=0.0102434&filmId=PjkRATSDUXI&text=казань%20видео&path=wizard> <https://www.youtube.com/watch?v=YVucIM6aeE> (дата обращения: 25.01.2015).

Lyubarets M. A., Iakovleva S. A., Filenko M. P.

METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR INTRODUCTORY RUSSIAN LESSONS FOR A LATIN-AMERICAN AUDIENCE IN AN OUTSIDE THE LINGUISTIC ENVIRONMENT LIKE MEXICO

This paper proposes simple but effective methodical motivational techniques for the first (introductory) lesson of RAF for adult latin-american audience, aimed to reduce the dropping of enrolled “random” students and preserve the total number of students in the class.

Keywords: RAF, methodical recommendations, introductory lesson, latin-american environment.

ЭССЕ КАК ФОРМА ИТОГОВОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Эссе как форма итоговой аттестации — востребованный сегодня формат экзамена по русскому языку и литературе. Написание эссе — трудное задание для современного школьника. В не менее трудной ситуации оказывается и учитель, обязанный научить своих питомцев представлять свою позицию по тому или иному вопросу в форме эссе. В данной статье приводятся размышления об особенностях эссе как литературного жанра, о некоторых формах работы при подготовке к написанию эссе, о критериях оценивания данного вида итогового оценивания.

Ключевые слова: оценивание, эссе, школьное эссе, критерии.

Эссе превратилось в универсальный тест интеллектуального уровня человека.

Людмила Кайда, исследователь
жанровой специфики эссе

В самом деле, эссе называют «жанром — лидером XXI века». В школьной практике эссе также стало излюбленной учителями формой как формативного, так и суммативного оценивания. Ознакомимся с несколькими толкованиями жанра эссе. Словарь Ожегова определяет эссе как прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции на частную тему, трактуемую субъективно и обычно неполно. В Большом энциклопедическом словаре дается определение эссе как жанра философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающей подчеркнuto индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь. Наконец, Википедия толкует эссе как литературный жанр прозаического сочинения небольшого объема и свободной композиции. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения автора по конкретному поводу или предмету и не претендует на исчерпывающую или определяющую трактовку. В отношении объема и функции граничит, с одной стороны, с научной статьей и литературным очерком (именно с ним часто путают эссе), с другой стороны, — с философским трактатом. Существует даже особый эссеистический стиль, которому свойственны образность, подвижность ассоциаций, афористичность, нередко антитетичность мышлению, установка на интимную откровенность и разговорную интонацию. Сегодня отдельные теоретики рассматривают эссе как четвертый, наряду с эпосом, лирикой и драмой, род художественной литературы¹.

Тема данной статьи выбрана мной не случайно. Основываясь на результатах анкетирования коллег, могу с полной определенностью сказать, что именно с эссе связаны многочисленные проблемы и вопросы, требующие оперативной методической поддержки. Исходя из этого, попытаюсь сконцентрировать в формате небольшой статьи основные особенности эссе как литературного жанра.

Первое. Небольшой объем. Сегодня на наших глазах рождается новый жанр — записки блогера. Интернет заставляет писать сжато, чему есть несколько причин: размер экрана — все, что написано, должно поместиться перед глазами одномоментно, без прокрутки мышкой, отсутствием времени у читателя². Так и школьное эссе, как правило, ограничивается двумя-тремя страницами, 6–8 абзацев, несколько емких, побуждающих к размышлению фраз.

Второе. Свободная композиция. Исследователи отмечают, что эссе устроено так, что не терпит никаких формальных рамок. Как только появляются рамки, исчезает креативность и творчество. Свободная композиция предполагает внутреннюю логику, рассмотрение затронутой проблемы с разных сторон. И вот парадокс. При свободной композиции эссе подчинено внутреннему смысловому единству, при котором ключевые тезисы согласуются с аргументами и ассоциациями.

Третье. Наличие личностной оценки. Ярко выраженная авторская позиция — непременное условие успеха эссе. Оно и интересно именно тем, что дает возможность увидеть личность автора, своеобразие его позиции, стиля мышления, речи, отношения к миру. При этом автор останавливается на полуслове и намеренно не высказывает своего мнения до конца, он не претендует на открытие истины, скорее автор сам «развешивает» вопросы и сомнения.

Удачными, как об этом могу судить из опыта работы, являются задания примерно такого типа:

Напишите эссе, содержанием которого должно стать размышление о взаимоотношениях человека и природы. Катализатором вашей работы будут слова Н. Заболоцкого «Мир многолик, но двойственна природа». Время на создание эссе — 10 минут. Объем — не менее 5–6 абзацев³.

Или: напишите эссе на самостоятельно сформулированную тему. Основанием для формулировки темы является следующая притча:

Спросил молоток у моря:

— Отчего камни на твоём берегу такие гладкие, а я, сколько ни бью, — все такие колючие и шершавые?

— А я их ласкаю, — прошептало море.

А сколько тем можно предложить на основе только одного стихотворения современного поэта Ербола Жумагулова:

Бессонница. Абай. Пасутся табуны.

Я список лошадей прочел до середины.

Как бы ложилась ночь на горные седины,
блеща заржавленной фиксией луны.
Еще Кебек, шатаясь между юрт,
испытывал сердечный неуют.
К чертям считать кобыл! Я вышел на балкон.
Тоска, как волкодав, вгрызается мне в горло.
Себя же самого ругая на чем свет,
суровых дней моих отважная подруга,
я спрашивал тебя у яндекса и гугла,
но ничего, увы, не получал в ответ.
Я тосковал. Потом был твой звонок.
И выбило планету из-под ног.
Я шепот бормотал, я громок был на крик,
гуманитарный сын компьютерного века.
Что счастье, думал я, для юного Кебека,
когда пожар внутри и далеко Енлик?
За молодость, любимая, теперь
ты — самая большая из потерь.
Теперь нам не до нас. Мне остается ждать,
не то в любовь, не то в возможность чуда веря.
Тягучее, как мед, течет куда-то время,
куда, куда, куда мне от него бежать?
Зима вокруг — теплее, чем всегда.
От счастья, как от снега — ни следа.
А подо мною, мглы накрытый полотном,
уставший от тоски и жизни одноногой,
стоит лицом к лицу с морщинистой дорогой
мерцающий фонарь, сутулясь, под окном.
Температура близится к нулю.
Фонарь горит. И я тебя люблю⁴.

Я попробовала сформулировать на его основе несколько тем для эссе. Вот что получилось.

1. Аллюзию на произведения, каких великих поэтов вы видите в стихотворении? ⁵
2. Идет или бежит время?
3. От счастья, как от снега, — ни следа.
4. Гуманитарные дети компьютерного века.

Предлагаю вниманию коллег следующий алгоритм написания эссе:

1. Используя прием перифраза (скажи то же самое, только другими словами), определи основную мысль высказывания, предлагаемого для написания эссе.
2. Составь условный план, для чего набросай аргументы «за» и «против», подкрепив их примерами, фактами, ситуациями из жизни, личного опыта, литературных источников, СМИ.
3. Сформулируй вступление и общий вывод работы.
4. Отредактируй получившийся текст.

Данный алгоритм написания эссе можно использовать во всех учебных дисциплинах, ведь эссе — это своего рода универсальная письменная работа, позволяющая судить не столько о знании, а сколько, что, на мой взгляд, более важно и значимо, о ходе формирования личности обучающегося.

И наконец, о критериях оценки эссе. В их число можно включить следующее.

Композиционная стройность работы, логичность и связность, оправданность общей структуры текста, выбранной пишущим. Соответствие замысла и воплощения, жанра и стиля. Уместность цитат и отсылки к тексту. Точность выбора языковых средств для выражения мысли. Общая языковая и речевая грамотность (отсутствие языковых, речевых, грамматических ошибок). Примечание. Сплошная проверка с полным подсчетом ошибок не предусматривается. При наличии в работе речевых, грамматических, а также орфографических и пунктуационных ошибок, затрудняющих чтение и понимание текста, обращающих на себя внимание и отвлекающих от чтения (в среднем более трех ошибок на страницу текста), работа по этому критерию получает 0 баллов⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Пранцова Г. В., Романчева Е. С.* Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие.- М.: ФОРУМ, 2013.

² *Жумагулов Е.* Бессоница. Абай. Пасутся табуны. URL: http://www.arba.ru/blog/erbol_zhumagulov/1249 (дата обращения: 06.09.2014).

³ Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / сост. Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. Бишкек: Билим, 2012.

⁴ *Кучина Т.* Ербол Жумагулов. «Бессонница..Абай. Пасутся табуны...» // Литература. Учебно-методический журнал для учителей словесности. 2014. № 2. С. 42.

⁵ *Жумагулов Е.* Указ. соч.

⁶ *Ковалева Г. С., Красновский Э. А.* Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA — 2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»), 2005. № 14.

Makisheva V. A.

ESSAY AS A FORM OF FINAL CERTIFICATION

The author argues that an essay as a form of final certification is a demanded format of an examination in Russian language and literature nowadays. Writing essay is a difficult task for present-day students, but it creates difficulties also for the teacher obliged to teach the pupils to represent their position on a particular issue in the form of an essay. The article presents reflections on the peculiarities of an essay as a literary genre, certain forms of preparation work for writing an essay and on the criteria of evaluation of this final assessment.

Keywords: assessment, essays, school essays, the criteria.

Мартынова Маргарита Александровна
Вертунова Нина Леонидовна

Нанкинский университет, КНР

bilingualconnect@mail.ru, vertunova12@yandex.ru

Юн Людмила Гиеновна

*Санкт-Петербургский электротехнический
университет (ЛЭТИ), Россия; Сюйчжоуский
технологический институт, КНР*

lyun@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА ГЛАЗАМИ РОССИЙСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье кратко изложен взгляд российского специалиста на современное состояние преподавания РКИ в Китае. Авторами обозначен круг проблем и пути их решения в области методики преподавания русского языка китайским учащимся в условиях отсутствия языковой среды.

Ключевые слова: преподавание, подготовка специалиста, преемственность, диалог культур.

На сегодняшний день можно говорить, что «школа преподавания русского языка в Китае является самой сильной в мире после российской»¹. Обучение русскому языку в Китае насчитывает многовековую историю. Международный симпозиум «300 лет преподавания русского языка в Китае» в очередной раз показал большой интерес к изучению языка ближайшего соседнего государства.

Более трёхсот лет назад, в 1708 году, при открытии нового учебного заведения, где велось преподавание русского языка, первыми преподавателями были русские, приехавшие в Китай специально для обучения китайцев неизвестному ранее языку. Именно в этот период начинают закладываться традиционные основы методики преподавания русского языка в Китае.

Уже на начальном этапе истории китайского вузовского преподавания русского языка (по периодизации, данной Ван Сыхаем, он соотносится с 1700–1920 гг.) в процессе овладения новым языком учащимся было необходимо, в первую очередь, умение читать и переводить. Большое внимание тогда уделялось составлению словарей, что требовало отличного владения русским языком, а также говорило о важности учёта родного языка.

Наряду с выделенными ещё на первом этапе умениями чтения и перевода, необходимым условием сегодняшнего успешного овладения языком являются навыки аудирования, письма, а в первую очередь, разговорной практики, т. е. говорения. В свете общего развития современной

методики, где обучение коммуникации на новом языке, становится определяющим, а также, учитывая, что овладение этим языком происходит вне языковой среды, российским преподавателям необходимо осознать свою особую обучающую функцию. На наш взгляд, отсутствие языковой среды может быть частично восполнено приглашённым российским преподавателем. Именно он является не только носителем языка, но и проводником ценной страноведческой информации.

В данной статье нам хотелось бы остановиться на видении проблем обучения русскому языку в Китае глазами российского специалиста на примере конкретного опыта преподавания в некоторых китайских вузах.

Многолетний опыт преподавания русского языка и литературы на бакалавриате и в магистратуре Нанкинского университета показал, что методика преподавания РКИ в китайских вузах, особенно на филологических факультетах, несмотря на сформированность и эффективность, допускает внесения определённых корректив.

На бакалавриате российскому специалисту предлагается вести следующие аспекты: «Практика речи», «Аудирование», «Газета», «Чтение», «Письмо», а с сентября 2014 года и спецкурс «Обсуждаем глобальные проблемы современности».

Для ведения большинства вышеназванных аспектов используются современные национально-ориентированные учебники, созданные китайскими и российскими коллегами. Однако, для более эффективного обучения нередко необходимо привлечение дополнительного материала в виде текстов, песен, видеофрагментов и т. п. Это позволяет не только разнообразить формы работы в классе и дома, но и даёт возможность внести элемент новизны и занимательности.

Опыт проведения занятий по практике речи на I–IV курсах показал, что у студентов в силу распространенной в школах и в вузах Китая методики многократного проговаривания (заучивания наизусть, часто механически) учебного материала, в предъявлении ими на уроке изученного материала неярко выражено творческое начало. Это обстоятельство, во-первых, побудило предложить на уроках методику работы в парах (или в тандеме), во время которой даже обсуждение отдельных реплик ведется на русском языке, во-вторых, мотивировало создание дополнительных текстов, в-третьих, потребовало овладение студентами навыками выполнения творческих заданий по составлению диалогов, монологов, пересказа текстов.

В рамках введения предметов, связанных с русистикой, на которое сегодня китайская методика обращает пристальное внимание, особый интерес представляет спецкурс «Обсуждаем глобальные проблемы современности» (на материале актуальной информации, касающейся России и Китая). Для адаптации данного курса в Нанкинском университете, учитывались требования «Новой учебной программы по изучению

русского языка в вузах Китая», принятой в 2012 году, в которых подчёркивается необходимость исследования российского общества и отношений между нашими странами².

Особого внимания заслуживает широкое использование студентами при подготовке к занятиям по данному курсу следующих интернет-источников: 百度 (Байду) www.baidu.com, Yandex www.yandex.ru, 新华网 (Синьхуа) www.xinhuanet.com, 凤凰网 (Fenghuangwang) www.ifeng.com, 搜狐网 (Souhuwang) www.sohu.com, 必应 (Bing) cn.bing.com. Целесообразным является включение в урок фрагментов телевизионных программ и фильмов, которые можно найти на следующих видео-сайтах: 优酷网 (Youku) www.youku.com, 土豆网 (Tudou) www.tudou.com.

Помимо преподавания российский специалист оказывает неоценимую помощь в руководстве дипломными работами. Он привлекается, не в последнюю очередь, за тем, чтобы не только исправлять грамматические ошибки, выравнивать стиль работы, но и оценивать стройность и логическую последовательность изложения материала в соответствии с намеченным планом. Китайские коллеги Ван Цзясин и Чжао Дань отмечают, что дипломные работы начинают писаться без овладения студентами теоретическими основами оформления научной работы. В магистратуре российский специалист преподаёт «Научный стиль речи», обучая навыкам написания магистерской диссертации. Возможно введение предмета «Научный стиль. Написание дипломной работы» целесообразно начинать уже при обучении бакалавров. Вместе с тем, хотелось бы отметить содержательную сторону дипломных работ: наличие и разработку материалов сопоставительного, страноведческого характера, а также возросший интерес со стороны студентов к произведениям современной литературы (Л. Улицкая, Т. Толстая, В. Токарева, В. Маканин и другие).

В магистратуре Нанкинского университета, где русскому специалисту предлагается вести предметы: «Анализ художественного текста», «Основы научного стиля речи», «Практика речи», «Язык и культура», перед российским преподавателем ставят задачу сформировать конкретные навыки и умения у магистрантов по вышеназванным аспектам. По сравнению с обучением бакалавров русскому преподавателю при работе с китайскими магистрантами предоставляется полная свобода в выборе учебной программы и использовании пособий за исключением аспекта «Анализ художественного текста», подразумевающего следование основному содержанию Хрестоматии по литературе XIX–XX вв., специально составленной и адаптированной для факультетов русского отделения китайских вузов.

С одной стороны, такое положение дел даёт возможность в полной мере использовать преподавательский опыт и творческий потенциал, с другой, — перед преподавателем встаёт вопрос отбора учебного мате-

риала. По нашим наблюдениям, чаще всего наработанный учебно-методический материал остаётся личным достоянием каждого преподавателя и между российскими преподавателями, сменяющими друг друга, не существует преемственности. Эту же трудность можно отметить и в работе с китайскими коллегами.

Безусловно, каждый из приглашённых преподавателей чаще всего ещё заранее осведомлён о курсах, которые ему предстоит вести. Но далеко не каждый может увидеть место своего предмета в общей системе подготовки будущего специалиста. Думается, опять же следуя принципу преемственности, было бы нелишним ознакомить российского специалиста со всем спектром дисциплин подготовки русиста на каждом из курсов, где предстоит работать приглашённому преподавателю. Это могло бы способствовать улучшению качества подготовки бакалавров и магистрантов.

Продолжая тему развития творческого начала в китайской аудитории, над формированием которого последовательно работают все приглашённые российские преподаватели, в практике вузовского обучения можно найти много интересных примеров. Так при изучении аспекта «Практика устной речи» среди магистрантов большой популярностью пользовался проект «Китайская история и культура. Экскурсии по Нанкину». В частности, магистрантам было дано задание, составить текст на русском языке об интересующей их эпохе китайской истории, а также подготовить небольшую экскурсию по той или иной достопримечательности Нанкина, представляющего большой исторический и культурный интерес, т. к. неоднократно был столицей Китайской империи. Результатом подготовки стали экскурсии, проведённые китайскими магистрантами русскоязычным жителям Нанкина.

Подобные проекты в полной мере соответствуют современным тенденциям развития китайской методики РКИ, которая ставит своей задачей пополнение студентами собственных знаний в области родной культуры, а также овладение ими навыками передачи этих знаний средствами русского языка³. Необходимость самостоятельной подготовки, поиска и обработки информации по-русски способствует развитию творчества и логического мышления учащихся, что может быть несомненно востребовано и в практике послевузовской жизни.

Несколько слов необходимо сказать о ставших очень популярными и престижными конкурсах русского языка, где собираются лучшие студенты-русисты и аспиранты со всего Китая. Безусловная заслуга в их подготовке во многом принадлежит совместным усилиям китайских и российских коллег, а также самим китайским учащимся.

Ещё одно, ставшее традиционным, мероприятие — это ежегодные новогодние праздники русского языка и культуры, которые проходят исключительно по инициативе большинства студентов лишь при незначительной помощи русского преподавателя.

В настоящее время число вузов, где изучается русский язык, растёт и достигает сегодня более 130, а численность студентов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература», составляет 30 тысяч человек.

В начале 2000-х годов популярность в Китае обрело включённое обучение по техническим специальностям по программам: 2+2 и 3+1, когда китайские студенты начинают обучение в китайском вузе первые два или три года, а после продолжают учёбу в соответствующем профилирующем российском вузе. Преимущество подобной модели обучения заключается в получении двух дипломов по окончании, что дает большие шансы в поиске высокооплачиваемой работы в Китае.

В качестве примера можно привести сотрудничество Суйчжоуского технологического института и Санкт-Петербургского электротехнического университета (ЛЭТИ).

Однако необходимо признать, что в настоящее время многочисленные программы по включённому обучению переживают кризис в связи с недостаточной подготовкой студентов по общему владению РКИ и языку специальности по причине не только отсутствия чётких образовательных программ и национально-ориентированных пособий по языку специальности, но и серьёзной нехватки профессиональных китайских кадров.

В настоящее время тема преемственности между российскими и китайскими коллегами остаётся самой актуальной в преподавании русского языка в Китае. Необходимость передачи опыта российскими специалистами китайским преподавателям отмечают сами китайские коллеги.

На наш взгляд есть необходимость ведения специальных лингвометодических семинаров (положительный опыт имеет место в Суйчжоуском технологическом институте), на которых русские специалисты могли бы читать лекции и вести практические занятия по методике преподавания РКИ, обсуждать общие проблемы и вопросы, возникающие в преподавании тех или иных аспектов, а также способствовать сотрудничеству в написании национально-ориентированных пособий. Помимо этого лингвометодические семинары, несомненно, могут поднять уровень речевой практики китайских преподавателей, инициировать диалог культур и улучшить систему предметов, чтобы обновить и сделать более современным их содержание.

Отметим, что помощь российского профессорско-преподавательского корпуса может быть различной по формам и продолжительности. Широко практикуется приезд российских специалистов для чтения конкретного, часто непродолжительного, курса лекций. Кроме этого, благодаря грантам фонда «Русский мир» у кафедр РКИ ряда российских вузов появляется возможность принять участие в проекте «Центры русского языка и культуры в Китае». В качестве примера успешной реализации данного начинания можно привести Забайкальский государственный университет (г. Чита)⁴.

Подводя итог основному, но далеко не полному кругу проблем и путей их решения в области методики преподавания русского языка китайским учащимся в условиях отсутствия языковой среды, необходимо отметить, что данная тема может стать предметом отдельного исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ван Сыхай*. Вузовское преподавание русского языка в Китае // Русский язык за рубежом. 2007. №1. С. 81–86.

² *Лю Сюмей*. Обучение русскому языку в вузах Китая: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2014. № 4. С. 120–123

³ *Чжао Дань, Ван Цзясин*. Анализ горячих точек и проблем в реформах и развитии преподавания русского языка как специальности в китайских вузах // Вестн. Сианьского университета иностранных языков. Сер. 22. 2014. № 3. С. 68–71.

⁴ *Воронова Л. В., Абросимова О. Л., Бутырская Л. В. и др.* Забайкальские преподаватели в Китае: грани педагогического сотрудничества // Русский язык за рубежом. 2014. № 4. С. 115–119.

Martynova M. A., Vertunova N. L., Yun L. G.

RUSSIAN TEACHING IN CHINA IN THE EARLY 21ST CENTURY THROUGH THE EYES OF RUSSIAN EXPERT

The article overviews development of teaching Russian language in China. The authors discuss several problems and their solutions in the methods of RFL teaching in China through the eyes of a Russian teachers of several Chinese universities.

Keywords: teaching Russian, pedagogical cooperation, dialogue of cultures.

СЛОЖНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ ИНОСТРАНЦАМИ

Доклад посвящен проблемам адекватного восприятия инофонами проективного текста. Не все преподаватели распознают разницу между прагматичным и проективным способами коммуникации, между тем надо не только самим уметь различать их, но и научить этому учащихся.

Ключевые слова: проективный текст, интенциональный/скрытый смысл, инофоны.

При общении мы пользуемся знаками языка. Языковой знак обладает определенным, ясно осознаваемым значением. Ученые по-разному понимают значение: 1) значение — образ или информация (точка зрения Л. О. Резникова); 2) значение — обозначаемый предмет (так считают логики); 3) значение — отношение (точка зрения Л. А. Абрамяна); 4) значение — функция, роль знака (точка зрения И. С. Нарского).

Наиболее верной, нам представляется, точка зрения Л. А. Абрамяна, значение — это отношение между элементами так называемой знаковой ситуации¹. «Знаковая ситуация есть совокупность реальных семиотических элементов: знака, предмета, субъекта, других знаков, других субъектов, — закономерно связанных между собой»². Значение проявляет себя только в таких ситуациях, в которых функционируют знаки. Значение — это такое свойство знака, которое позволяет знаку служить посредником между человеком и предметом обозначения. Значение позволяет знаку заменять собой предмет обозначения в актах коммуникативной и интеллектуальной деятельности человека. Знак воздействует на адресата потому, что он обладает значением.

Каждый знак имеет значение до известной степени общее для множества или большинства людей, которые вместе с тем являются толкователями, интерпретаторами знака. Безусловно, условием существования языка и является общепонятность знаков. Однако не следует забывать о «многозначности» знаков, возникающих в различных конситуациях общения. Таким образом, можно говорить лишь об относительном постоянстве значения знака: к конситуативной обусловленности значения знака присовокупляется также индивидуальное его истолкование³.

В процессе речевого акта говорящий воздействует на слушающего, побуждая (заставляя) его узнать свое намерение. Значение, которое имеет в виду говорящий, далеко не всегда совпадает с объективным смыслом предложения. «Не всегда можно судить по значению предложения о том, что хочет сказать говорящий своим высказыванием», — писал Дж.Серль⁴. Обычно такие «значения говорящего» сиюминутны. Они,

«впитывая» в себя конкретную коммуникативную ситуацию, рождаются и тут же погибают, не становясь достоянием всех носителей языка. Это одна сторона данного явления. С другой стороны, в процессе речевого общения мы наблюдаем, как те или иные «значения говорящего» (косвенные смыслы) повторяются и в силу этого закрепляются за данным высказыванием, которое используется уже не одним, а всеми членами языкового коллектива.

Сравним два внешне одинаковых высказывания, различающихся по смыслу: *Что вы (ты) делаете (-ешь)?!* — 1) как «вопрос-проявление интереса» и 2) как «констатация неодобрения» (= *Я не одобряю Ваших (твоих) действий*). В первом случае предложение выступает в прямом значении — в значении вопроса о смысле действий адресата. Во втором случае мы имеем прагматическую интерпретацию (значение, которое имеет в виду говорящий) высказывания⁵.

Задача прагматики, как отмечает Н. Д. Арутюнова, «вывести те общие закономерности, которые действуют в беспокойной безбрежности субъективных смыслов, и установить степень их конвенциализованности»⁶.

Модус является смысловым организующим стержнем высказывания, движущей силой диктума. На службе у модуса — интонация. Интонационная характеристика — это смысловая и грамматическая характеристика предложения. Ср.: высказывания *Большая беда! Очень хорошо поступаете! Прекрасно!* в буквальном значении и сказанные с возмущением или иронически. Например, в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н. В. Гоголя:

— *Так я же вам объявляю, — произнес Иван Никифорович, — что я вас знать не хочу!*

— *Большая беда! ей-богу, не заплачу от этого!* — отвечал Иван Иванович.

Лгал, лгал, ей-богу, лгал! ему очень было досадно это.

— *Нога моя не будет у вас в доме.*

— *Эге-ге!* — сказал Иван Никифорович, с досады не зная сам, что делать, и, против обыкновения, встав на ноги. — *Эй, баба, хлопче!* — При сем показала из-за дверей та самая тощая баба и небольшого роста мальчик, запутанный в длинный и широкий сюртук. — *Возьмите Иван Ивановича за руки да выведите его за двери!*

— *Как! Дворянина? — закричал с чувством достоинства и негодования Иван Иванович. — Осмелюсь только! подступите! Я вас уничтожу с глупым вашим паном! Ворон не найдет места вашего! <...>*

Наконец Иван Иванович взял шапку свою.

— *Очень хорошо поступаете вы, Иван Никифорович! прекрасно! Я это припомню вам.*

Эмоциональное переосмысление высказываний *Большая беда!* (= *Не беда.*) *Очень хорошо поступаете вы!* (= *Плохо поступаете.*) *Прекрасно!* (= *Отвратительно! Ах, как плохо!*) привело к такому разрыву значений, что родилось антонимичное значение. Иначе говоря, мы наблюдаем явление энантиосемии, или антифразиса.

Интонация позволяет эксплицировать любое скрытое значение («значение говорящего»). Эксплицируется то, что имплицитно содержится в высказывании. Имплицитность предполагает потенциальную эксплицитность. Имплицитность как лингвистическое явление существует постольку, поскольку существует эксплицитность, то есть имеется оппозиция имплицитность — эксплицитность (заметим, нет системы из одного знака). Неэксплицируемая информация (или значение), на наш взгляд, внутренний мотив, но не имплицитный смысл.

Следует отметить, что внутренний мотив и имплицитный смысл относятся к сущностям различного порядка: первый — психологического, второй — языкового. Соглашаясь с авторами «Язык и сознание: парадоксальная рациональность», в частности с А. И. Стеценко, что «вопрос о действительном онтологическом статусе языковых явлений не может быть решен путем апелляции к ментальности, вообще к сущностям психологического (или любого другого неязыкового) порядка, т. к. это есть путь бесконечной редукции языка к явлениям другого уровня, а также выход за рамки лингвистической предметной области, который не обеспечивает создание междисциплинарных, системных моделей языка»⁷, мы, однако, не исключаем возможности рассмотрения существования имплицитности как в языке (или речевой деятельности), так и в форме той или иной «структуры сознания», «когнитивной структуры». Однако это — объект самостоятельного исследования.

Интенциональный смысл проективного высказывания, иначе говоря, подтекст — это та субъективная информация, которая продиктована намерением говорящего и не вытекает из объективного содержания высказывания. Подтекст закладывается в высказывание в виде дополнительного слоя на прагматической семантике и воспринимается слушателем иначе, чем прагматическая информация. Подтекст проективного высказывания выводится из контекста сверхфразового единства.

Модус и подтекст, хотя и являются «носителями» субъективной информации, относятся, однако, к сущностям различного порядка: модус — фразового, подтекст — сверхфразового. Если модус — смысловой организующий стержень предложения-высказывания, то подтекст (конситуативный признак проективного высказывания) — смысловой организующий стержень проективного текста.

Интенция говорящего фокусируется в проективном высказывании, обеспечивая расшифровку подтекста. Расшифровать, эксплицировать подтекст позволяет контекст. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров с целью лингвокультурологического прочтения проективных текстов сформулировали «правило контекста», позволяющее расшифровывать текст⁸. Однако интенциональный смысл (подтекстовая информация, или «приращение смысла») проективного высказывания легко воспринима-

ется носителями русской культуры, располагающими определенными фоновыми знаниями, помогающими понять текст.

Рассмотрим несколько примеров из повести «Маша и Феликс» талантливой русской писательницы В. Токаревой.

Сталин когда-то выделил евреям Биробиджан. Может быть, это был Ленин. Но дело не в том — КТО, а в том — ГДЕ. Биробиджан — у черта на рогах, там холодно, темно и неудобно. Евреи — народ южный, теплолюбивый. Они расселились в основном в Киеве и Одессе — жемчужине у моря. Можно понять.

Выделение автономии евреям — факт положительный, однако выделили «не в Киеве и Одессе», где евреи, «народ южный, теплолюбивый, расселились», а «в холодном, темном и неудобном Биробиджане», иначе (то есть читай) — сослали.

Другой пример:

У Вали время от времени появлялась работа — сопровождать лекции. Например, если тема лекции: «Чехов и борьба с пошлостью» — она читала монолог Нины Заречной или монолог Соны «Ах, как жаль, что я некрасива». Однако Валя не забывала про свои глазки и кудряшки, и Соня в ее исполнении получалась довольно жеманная. Но поскольку на лекции приходило не больше десяти старух, то все это не имело никакого значения: ни Чехов, ни его борьба с пошлостью, ни актриса в стареньком штапельном платье.

Подтекст: Хотя и тема лекции называлась «Чехов и борьба с пошлостью», все, что делалось, и то, как делалось, было пошло. Или:

Сам Феликс тоже имел низкую самооценку. Он говорил о себе: «Я — одесская фарца». Он иногда скупал у моряков партию женских колготок, потом продавал втридорога. Тогда это называлось «фарца» и спекуляция. Сейчас — бизнес. Тогда за это сажали, сейчас — все государство на разных уровнях скупает и продает.

Читай: Все государство — фарца, все государство занимается спекуляцией, за что сажать, возможно, надо.

В повести «Маша и Феликс» В. Токаревой подтекст живет полноценной жизнью. Неносители языка (иностранцы/инофоны), которые, в отличие от россиян, не владеют фоновыми знаниями, расшифровать такую информацию не могут. Им часто представляются непонятными, неожиданными и значения, которые имплицитно содержатся в высказывании. Поэтому эти два аспекта, модусный и интенциональный, — столь близкие, столь похожие, однако различные, — должны занять определенное место в обучении иностранцев/инофонов живой русской речи.

Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, к сожалению, «не все преподаватели распознают разницу между прагматичным и проективным способами коммуникации. Между тем надо не только самим уметь различать их, но и научить этому учащихся»⁹.

Обладая смысловой самостоятельностью, проективные тексты не могут быть правильно истолкованы вне соотнесения с фактами культуры,

что подтверждает мысль, высказанную В. Н. Телия: «...чужая культура — это идиома», поскольку ее содержание не мотивировано для непосвященного в нее, а потому не прозрачно для него и не *отрефлектировано*» (курсив наш. — Л. М.)¹⁰.

Задача лингвистов — разработать эксплицитный метаязык, который позволит описать имплицитное в языке и в речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Абрамян Л. А.* Значение как категория семиотики // Вопросы философии. 1965. № 1. С. 56–66.

² *Гарпушкин В. Е.* Некоторые методологические вопросы определения значения «значения» // Проблемы методологии философского исследования. Горький, 1972. С. 97.

³ *Дридзе Т. М.* Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980. С. 44.

⁴ *Searle J. R.* Indirect speech acts // Syntax and Semantics. Vol. 3. New-York; San-Francisco; London, 1975. P. 68.

⁵ *Демьянков В. З.* Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 370.

⁶ *Арутюнова Н. Д.* Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 357.

⁷ *Стеценко А. П.* О специфике психологического и лингвистического подходов к проблеме языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкознания РАН, 1993. С. 27.

⁸ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. С. 130.

⁹ Там же. С. 114.

¹⁰ *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа: Языки русской культуры, 1996. С. 226.

Matevosyan L. B.

THE COMPLEXITY OF PERCEPTION OF HIDDEN MEANINGS BY FOREIGNERS

The author argues that the teachers should be aware of the difference between pragmatic and projective methods of communication and teach that their students. Projective utterances can't be correctly interpreted without a good knowledge of the relevant culture.

Keywords: projective text, intentional meaning, foreigners.

СТРУКТУРИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В ОБУЧЕНИИ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Целью данной работы является показать как функционирует структурированный языковый материал при обучении падежной системе имен существительных русского языка. В основу этих заданий положена теория интерпретации языковой информации ВанРаттена. Предложенный в ней подход направлен прежде всего на интерпретацию языковых элементов, что способствует установлению необходимых связей между изучаемой формой и ее значением и, следовательно, ассимиляции материала.

Ключевые слова: структурированные задания, форма-значение, падежи.

Цель данной работы показать, как функционирует структурированный языковый материал, который может помочь студентам понять и лучше использовать некоторые грамматические формы, прежде всего те, которые являются особенно проблематичными для студентов, изучающих русский язык. Усвоение грамматики включает в себя знание не только правильных языковых форм, но и их значений. Данные задания задуманы и разработаны нами для того, чтобы направить внимание студентов на ассоциации между формой и ее значением, что позволит им конкретно установить эту связь. Только когда эта связь установлена, произойдет усвоение нового материала, что в последствии поможет студентам адекватно использовать ту или иную грамматическую форму. Одной из тем, для которой мы разрабатываем задания этого типа, является обучение падежной системе имен существительных. Как мы знаем из практики и основываясь на результатах предыдущих исследований¹ по усвоению русского языка студентами нашего Центра, эта тема представляет большие трудности для испаноговорящих студентов, изучающих русский язык. Эти трудности связаны как с самой системой падежных форм существительных, так и со значениями падежей. Эти трудности наблюдаются также на продвинутых этапах обучения, хотя к этому времени у студентов улучшается общее владение русским языком. Следует отметить различия между испанским и русским языками, так как испанский язык использует другие лингвистические средства для выражения синтаксических связей в предложении, такие как конструкции с предлогом. Это можно увидеть на таких примерах:

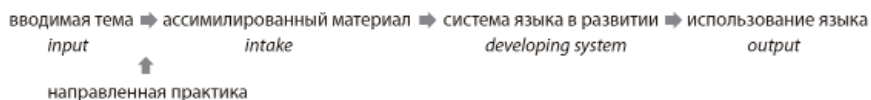
(1) а. Я знаю Анну.
(*Conozco a Ana*)

б. Я купил книгу Анне.
(*Compre un libro a Ana*)

В данных примерах винительный падеж маркирован флексией *y*, а дательный — флексией *e*, а в примере на испанском языке используется предлог *a* для обоих случаев. Как видно из этих примеров, испанский язык исключает использование падежных флексий с существительными и использует структуры с предлогом. Испанский язык сохранил падежную форму, реализованную в морфологии, только в системе местоимений. Это говорит о том, что испаноговорящие студенты не знакомы с понятием падежа существительных в родном языке и усвоение русской падежной системы должны начинаться с самого понятия падежа, способа его формального выражения и его функций в языке.

Эти наблюдения побудили нас к разработке дополнительных методических материалов, которые могли бы способствовать усвоению падежных форм уже на начальном этапе, и которые помогли бы конкретно направить обучение на установление правильных связей между грамматической формой и ее значением. Для этого необходим был метод, направляющий внимание обучающихся на формальные средства и их функционирование в языке. За основу наших разработок мы взяли теорию интерпретации языковой информации (*input processing model*) лингвиста ВанПаттена². Предложенный в ней подход соответствует поставленным нами задачам и направлен прежде всего на интерпретацию языковых элементов. Для этого используются задания, структурированные таким образом, что гарантируют фокусирование внимания на грамматической форме и установление связи между изучаемой формой и ее значением, не теряя из виду при этом коммуникативные цели обучения.

Авторы исследований в области усвоения иностранного языка полагают, что учащиеся в процессе обучения постепенно создают внутреннюю систему изучаемого языка. Владение языком автор рассматривает как серию последовательных процессов:



На этой схеме вводимая тема представляет собой всю языковую информацию, которую студенты получают в процессе обучения. Эта информация включает языковые элементы готовые к усвоению, но только часть этого материала будет интерпретирована и понята студентами, т. е. превратится в ассимилированный материал или *intake*. Трансформация вводимого материала в ассимилированный представляет первый этап в процессе усвоения языка и заключается в установлении связей между языковой формой и ее значением. В этом процессе принимают участие как когнитивные, так и лингвистические механизмы. В предложенной схеме именно ассимилированные данные составляют основу

для формирования так называемой системы языка в развитии, формирование которой происходит на втором этапе овладения языком. Третий этап заключается в использовании усвоенных структур. В этом процессе принимают участие механизмы, связанные с доступом к лингвистическим знаниям, которые хранятся в долговременной памяти. Опираясь на предложенную схему, автор подчеркивает решающую роль *input* или вводимого языкового материала в процессе формирования системы языка студентов. Согласно этому, ВанПаттен предлагает начать эксплицитное обучение грамматике в первую очередь с правильной интерпретации вводимого языкового материала. Как уже отмечалось выше, в этом процессе устанавливаются связи между грамматической формой и ее значением. Проанализировав принятую практику обучения грамматике, автор считает, что она полностью ориентирована на отработку правильного использования языковой формы в устной или письменной речи (по схеме *output*) и, как он отмечает, до того, как у студентов установились правильные связи между этой формой и ее значением. Другими словами, студенты начинают использовать языковые структуры до того, как они их усвоили. Кроме того, интерпретируя новую языковую информацию и стараясь понять ее значение, студенты естественно используют некоторые стратегии, которые препятствуют установлению необходимых ассоциаций форма-значение. Одной из таких стратегий является предпочтение интерпретировать лексические единицы для получения семантической информации, оставляя без внимания грамматические, и другой стратегией — считать первое существительное, встретившееся в предложении, субъектом. Цель этого метода заключается в замене этих стратегий на те, которые помогут студентам наилучшим образом осуществить связь форма-значение структуры, которую они изучают. Чтобы достичь этого, автор предлагает включить в процесс обучения специально структурированные задания, которые помогут направить внимание студентов на используемую грамматическую форму и ее интерпретацию и, следовательно, будут способствовать ассимиляции учебного материала. Именно задания этого типа, по мнению автора, будут способствовать более полному развитию внутренней системы языка учащегося, так как в них практикуется только понимание языка и посредством этого корректируется форма, в которой воспринимается и усваивается новый материал. Эти задания будут представлять первый шаг в усвоении языка, затем студенты перейдут к заданиям, принятым в обычной практике, т. е. к использованию грамматических форм для их дальнейшего усвоения.

Дидактический материал, который предлагает ВанПаттен состоит из серии коротких и простых заданий. В каждом таком примере студентам предоставляется возможность устанавливать ассоциации форма-значение, в то время как их основное внимание направлено на содержание высказывания. Задания этого типа направлены:

- на отработку за раз только одного аспекта языка;

- требуют только понимания информации, но не ее использования;
- включают письменную и устную речь, начиная с примеров на уровне предложения;
- берут в расчет стратегии, используемые студентами;
- могут иметь как один правильный ответ, так и выбор информации из примеров, где все ответы правильные.

В заключении мы даем примеры некоторых заданий, направленных на интерпретацию падежных форм, в частности именительного и винительного падежей в функциях субъекта и прямого объекта, разработанных на основе модели автора. Целью этих заданий является направить внимание студентов на падежную флексию, для того, чтобы они смогли интерпретировать ее значение, т. е. задача студентов — использовать форму, чтобы с ее помощью понять значение падежа.

Задания со структурированным грамматическим материалом:

Субъект и Прямой объект.

Когда мы используем форму *сестра*?
(*Сестра учится.*)

Когда мы используем форму *сестру*?
(*Друзья поздравили сестру.*)

ФОРМА ↔ ЗНАЧЕНИЕ

сестра — лицо активного действия

сестру — лицо, как объект прямого действия

Задание 1. Выберите подходящую интерпретацию предложения на русском языке.

1. Анна знает Марту.

¿*Quién conoce a quién?* (Кто кого знает?)

а) *Martha conoce a Ana.* (Марта знает Анну)

б) *Ana conoce a Martha.* (Анна знает Марту)

2. Елену ждет подруга.

¿*Quién espera a quién?* (Кто кого ждет?)

а) *Elena espera a (su) amiga.* (Елена ждет подругу)

б) *La amiga espera a Elena.* (Подруга ждет Елену)

Задание 2. Посмотрите на картинку и выберите вариант, которым можно закончить высказывание, имея в виду, что один из них может быть неграмматичен.

2. Бабушку спрашивает ____.

а) *__ внучка;*

б) *__ внучку.*

Задание 3. Отметьте высказывание, которое соответствует рисунку.

а) *Собака любит девочку.* ____

б) *Собаку любит девочка.* ____

Задание 4. Посмотрите на картинку и составьте высказывание, используя подходящую форму слова.

1. _____ целует _____

а) *мама;* б) *мату;* в) *дочка;* г) *дочку.*



Задание 5. Прочитайте предложение на испанском языке. Какой из вариантов наиболее подходит для перевода на русский язык?

1. *A Paola la espera su hermana.* Паолу ждет ____
а) сестра ____; б) сестру.

Задание 6. Отметьте, какая из ситуаций подходит для вас.

- а) Я люблю бабушку. ____
б) Я уважаю преподавательницу. ____
в) Я не люблю соседку. ____
г) Я не слушаю Мадонну. ____

Как видно из примеров, эти задания структурированы таким образом, что становится очевидным, что грамматическая форма служит для передачи определенного значения. Предложенные задания были использованы при работе в классе и дали положительные результаты в усвоение этого материала.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ignatieva N, Majmutova S.* Orden de palabras en la oración // Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas / ed. por N. Ignatieva. Universidad Autónoma del Estado de México. México, 2014. P. 43–61.

² *VanPatten B.* Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition. Norwood, New Jersey: Ablex publishing Corporation, 1996; *VanPatten B.* Processing Instruction, Theory, Research and Commentary / ed. by Bill VanPatten. New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates Publishers, 2004.

Маймутова С. К.

STRUCTURED TASKS AS AN ADDITIONAL RESOURCE IN TEACHING RUSSIAN CASES SYSTEM

The article deals with the field of second language acquisition and focuses on the application of the VanPatten's language processing model, as an alternative in the teaching/learning Russian grammatical cases as L2. In particular, the author focuses on the acquisition of the nominative and accusative cases in their prototypical functions of subject and direct object.

Keywords: structured tasks, grammatical cases.

Миллер Людмила Владимировна

Политова Людмила Васильевна

*Петербургский государственный
университет путей сообщения, Россия*

Ludmilavmiller@mail.ru, Lpolitova@mail.ru

«ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ РУССКИЙ»: РОЛЬ И МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с возможностями совершенствования процесса обучения русскому языку иностранных студентов технического профиля. Авторы обращают особое внимание на проблемы, возникающие из-за отсутствия стандартов третьего поколения по данной дисциплине, а также обосновывают необходимость уточнения наших представлений о таких ключевых методических понятиях, как цель и содержание обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, технический профиль обучения, государственный образовательный стандарт, содержание обучения, учебно-научная дискурсивная компетенция.

Специфика преподавания русского языка как иностранного в университетах РФ в современных условиях определяется целым рядом обстоятельств, связанных как с изменениями, произошедшими в системе отечественной высшей школы, так и с изменившейся геополитической ситуацией в мире. В результате этих изменений в самом «заброшенном» состоянии оказалось направление, которому придавалось особое значение в советской системе образования иностранных граждан, — «Русский язык как иностранный в техническом вузе»,

Педагогами и методистами был накоплен огромный опыт обучения студентов в технических университетах, сформулированы основные методические положения, реализация которых способствовала совершенствованию навыков и умений использования научного стиля речи для решения научных и научно-учебных задач. Существующие разработки в области теории и практики преподавания русского языка как иностранного свидетельствуют об огромной работе, которая в течение длительного времени проводилась учеными, активно исследовавшими важнейшие вопросы методики и создавшими систему, которая давала отличные результаты и вызывала огромный интерес у коллег из других стран.

Обучению будущих инженеров уделялось особое внимание в том числе и потому, что именно специалисты технического профиля, как правило, пополняют ряды так называемого среднего класса, который определяет настроения и идеологические предпочтения в обществе, а затем в качестве электората обозначает свои предпочтения на выборах. Таким образом, от организации образовательного процесса, от отношения к иностранному студенту в администрации университета, от степени

вовлеченности его в культурную жизнь вуза зависит, в конечном итоге, и его отношение к нашей стране, которое он будет в дальнейшем транслировать в своем окружении.

К началу двухтысячных годов ситуация в системе высшей школы России кардинальным образом изменилась и отработанная, дающая очень высокий результат методическая система стала постепенно разрушаться.

В целях повышения эффективности обучения будущих инженеров из зарубежных стран (количество которых практически не уменьшилось по сравнению с 90-ми годами) представляется необходимым самым тщательным образом проанализировать произошедшие изменения и попытаться описать ситуацию, сложившуюся в системе обучения русскому языку как иностранному студентов технического профиля. Результаты такого анализа могут дать основания для создания программ, учебников и учебных пособий нового типа.

Роль и место русского языка как иностранного (РКИ) в техническом вузе сегодня представляются весьма неопределенными.

Начать следует с констатации того факта, что существенно изменились условия обучения. Как правило, иностранные студенты изучали русский язык в отдельных малочисленных, часто мононациональных группах и получали намного большее количество часов, чем их сокурсники-россияне при изучении иностранного языка. Преподавание РКИ иностранным студентам технических вузов представляло собой жесткую систему, одним из принципов которой был принцип преемственности обучения. Он предполагал обязательную и органическую связь изученного материала с последующим. Его реализация обеспечивалась едиными учебными планами, в соответствии с которыми уже на подготовительном факультете на научный стиль речи (НСР) отводились отдельные часы. Дальнейшее изучение НСР на 1–2 курсах основного этапа оказывалось возможным и продуктивным именно потому, что студент уже имел необходимые навыки в области использования в речи конструкций НСР. Целью обучения на 3–5 курсах было уже изучение языка специальности. Такое обучение также осуществлялось в самых благоприятных условиях, поскольку еще один принцип (так называемый принцип учета особенностей контингента) обязывал формировать учебные группы студентов-иностранцев в соответствии их специализацией.

В чем же заключается суть проблемы, существующей сегодня? Прежде всего, в отсутствии четкой документационной базы, регламентирующей основные параметры включения названной дисциплины в учебный процесс, в учебные планы, а именно: в отсутствии легитимных стандартов Министерства образования и науки РФ, четко обозначающих необходимое количество часов в зависимости от уровня (а в планах — курса) обучения. Вместо традиционных рабочих программ сегодня используются государственные стандарты, лежащие в основе Российской государствен-

ной системы тестирования граждан зарубежных стран, в которых разработаны «системы уровней владения русским языком как иностранным, лингвометодическое описание данных уровней», выработана соотнесенность уровней владения языком с количеством необходимых для достижения этого уровня часов занятий¹. Однако эти стандарты не являются обязательными, а значит, не могут применяться при организации учебного процесса в вузе. Обязательными документами являются стандарты по иностранным языкам (английскому, немецкому и др.) для российских студентов, где общее количество часов в два-три раза меньше необходимого. Очевидно, что 2 часа в неделю на первом курсе для китайца, с трудом закончившего Подготовительный факультет, и 8 часов (по прежним нормативам) для него же — разница существенная. Нет необходимости говорить о том, что это ведет к понижению уровня владения языком, а значит, к огромным трудностям в овладении будущей специальностью².

Еще одна причина недостаточной эффективности системы обучения иностранцев заключается в том, что преподаватели-практики ориентируются в своей деятельности на традиционные и привычные принципы и методы обучения, которые представляются сегодня не вполне соответствующими реальному положению дел.

Прежде всего, необходимо подумать об уточнении наших представлений об одном из ключевых методических понятий — содержании обучения. Целью обучения языку специальности студентов-иностранцев в техническом вузе всегда считалось формирование *предметной компетенции*³. В соответствии с этим, определяя понятие содержания обучения, как правило, использовали термины *научный стиль речи, язык специальности, текст по специальности*. Это термины и используемые при их актуализации методические приемы и способы обучения были адекватны существующей на тот момент системе обучения иностранных студентов. В частности, в учебных планах по РКИ отдельно планировались часы на работу с языком специальности, отводилось время на обучение конспектированию лекций. Однако сегодня, когда у преподавателя практически нет возможности уделять этому такое количество времени, вероятно, будет логично сосредоточиться на некоторых базовых профессионально-прецедентных явлениях, формирующих особый «технический» дискурс и в той или иной мере известных любому представителю инженерной профессии. На языковом уровне такие явления, как правило, оформляются сходными грамматическими конструкциями, что позволяет сократить количество изучаемых моделей и отобрать их конечное число. Кроме того, данный материал позволяет осуществлять адекватное учебно-профессиональное общение со студентами разных специализаций, учащихся в одной группе.

Сказанное предполагает и корректировку целей обучения. Если раньше цель обучения формулировалась как владение языком специаль-

ности, то в новых условиях предпочтительнее говорить о формировании и развитии *учебно-научной дискурсивной компетенции*.

Необходимость обоснования новой лингвометодической категории, такой как *учебно-научная дискурсивная компетенция*, связано с тем, что представляется вполне своевременным расширить наши представления и о содержании понятия *лингвистические основы обучения РКИ в технической аудитории*, за счет включения в него не только языковых категорий, представленных в академическом языкознании и получивших «функциональное» преломление в подсистеме «русский язык как иностранный», но и особых дискурсивных единиц. В этом случае будет необходимо также изменить наш взгляд и на методические основы обучения, включив в общепринятый перечень формируемых навыков и умений *дискурсивные навыки и умения освоения специальности на иностранном языке*.

Изложенные представления о путях оптимизации обучения иностранных студентов технического профиля в российских вузах частично реализованы в учебнике «Политехнический русский»⁴. Учебник предназначен для студентов-иностранцев технического профиля, обучающихся в вузах России и владеющих русским языком в объеме, приближающемся к требованиям II сертификационного уровня. Это коммуникативно ориентированное учебное пособие, рассчитанное на аудиторное освоение под руководством преподавателя.

Особенность учебника состоит в том, что он имеет «политехническую» направленность, то есть может использоваться при обучении студентов самых разных технических специальностей. Это обусловлено тем, что содержание каждого учебно-коммуникативного блока (темы) соотносено с официально принятыми ГОСами и соответствует предметам, которые являются обязательным для будущих инженеров вне зависимости от их основной специализации. Так, например, курсы «Водоснабжение», «Электротехника», «Информатика и вычислительная техника», «Инженерная геодезия» и некоторые другие читаются практически во всех технических вузах. В соответствии с коммуникативными потребностями обучаемых в рамках этих дисциплин отбирался и мультимедийный материал. Необходимо при этом отметить, что материалы текстов и наполнение заданий не только отвечают требованиям формирования дискурсивных навыков и умений, но и расширяют общий «политехнический кругозор» студентов. Основные тексты учебника соответствуют не собственно научному стилю речи, но его учебно-научной разновидности, что делает их более доступными для освоения в иноязычной аудитории.

В каждой теме представлено два таких текста для обязательного чтения, работа с которыми может осуществляться последовательно. Однако эти тексты соответствуют разным специальностям. Такой отбор обусловлен потребностями практики: преподаватель сам выбирает тот текст,

который соответствует специальности его студентов или одной из обязательных дисциплин, изучаемых в данное время. Пропустить один текст, в этом случае, не означает упустить что-то важное: во всех текстах урока «затренировывается» один и тот же языковой и дискурсивный материал. Данный материал располагается перед текстами и обязателен для изучения вне зависимости от того, какой текст будет отобран для учебного аналитического чтения. Послетекстовые языковые и коммуникативные задания к каждой части темы однотипны и более или менее эквивалентны с точки зрения методической ценности. Хотелось бы, тем не менее, подчеркнуть, что можно, а в некоторых случаях и нужно читать оба текста, так как это, несомненно, будет способствовать более качественному усвоению пройденного материала.

В каждой теме в форме конкретного Интернет-адреса представлены также аутентичные аудиовизуальные материалы. Цель работы в этом случае — совершенствование навыков восприятия лекций по техническим дисциплинам, развитие умений «креативной речи»: выражение собственного мнения, корректная аргументация, участие в научной дискуссии. Представляется, что такой вид учебной деятельности не только способствует развитию умений в области аудирования и спонтанной речи на языке специальности, а значит, готовит студентов к реальному общению с коллегами, но также отвечает потребностям и навыкам современного молодого человека находить и использовать в своих целях информацию, представленную в Интернете.

Завершает каждую тему научно-популярный текст, который, кроме учебно-научной имеет очевидную социокультурную составляющую. Работа с этим текстом предполагает выход за пределы учебной темы данного раздела. И хотя такие тексты также снабжены методическим аппаратом, нам хотелось бы, чтобы преподаватель при обращении к ним использовал режим «свободного полета» и максимально вовлекал в учебный процесс свой креативный потенциал и свои авторские методики.

Апробация учебника показывает, что последовательное освоение материала каждого урока является шагом на пути достижения общей цели обучения — *формирование учебно-научной дискурсивной компетенции.*

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 5.

² Подробный анализ сложившейся ситуации и предложения по выходу из кризиса см.: *Политова Л. В.* Русский язык как иностранный. Новое время — новые проблемы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы IV Конгресса РОПРЯЛ, проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» / редкол.: К. А. Рогова, Г. М. Васильева, Д. А. Щукина и др. Т. 4, СПб.: РОПРЯЛ, 2014. С. 12–124.

³ *Константинова Л. А., Митрофанова О. Д.* Специфика обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы IV Конгресса РОПРЯЛ, проходящего в рамках I Педаго-

гического форума «Русский язык в современной школе» / редкол.: К. А. Рогова, Г. М. Васильева, Д. А. Щукина и др. Т. 4, СПб.: РОПРЯЛ, 2014. С. 77–84.

⁴ *Миллер Л. В., Политова Л. В.* Политехнический русский. Учебник по русскому языку как иностранному для технических специальностей. СПб.: Питер, 2013. 224 с.

Miller L. V., Politova L. V.

**“POLYTECHNIC RUSSIAN”:
THE ROLE AND PLACE OF RFL IN A TECHNICAL UNIVERSITY**

The article discusses the possibilities of improving the process of teaching Russian for foreigners in technical universities. The authors pay particular attention to the problems connected with the lack of standards of the third generation in the discipline, they try also to substantiate the need to clarify our ideas about the key methodological concepts as the purpose and content of training.

Keywords: Russian as foreign language, standards of the third generation in the discipline, purpose and content of training.

ЗАВИСИМОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ФАКТОВ ОТ ОБУЧЕНИЯ РЕЦЕПТИВНОЙ ИЛИ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Главная мысль статьи в том, что факты русского языка должны быть представлены по-разному в зависимости от того, какой вид речевой деятельности требуется обеспечить. При обучении рецепции необходимо особо подчеркивать смыслы, присутствующие в ситуации, но не выраженные языковыми средствами. Для обучения продукции обосновывается эффективность использования в качестве единицы обучения не отдельного слова, но объединения двух (и более) слов, связанных синтагматически или парадигматически. Ставится вопрос о необходимости модификации существующих словарей и грамматик русского языка, ориентируя их не на классификацию, но на последовательное обеспечение либо рецептивных, либо продуктивных речевых действий.

Ключевые слова: Речевая деятельность, ситуация общения, синтагматические и парадигматические связи слов, словарь, грамматика.

Внедрение тестирования по русскому языку, как кажется, окончательно утвердило в качестве базовой идею, согласно которой неэффективно обучать языку вообще, следует обучать конкретным видам речевой деятельности на языке. Разумеется, освоение любого одного из видов речевой деятельности помогает и при обучении трем другим ее видам. Также тривиально понимание принципиальных расхождений в формировании умений, ориентированных на звуки или буквы.

Цель настоящих заметок — осмысление известных фактов русского языка в зависимости от того, какую деятельность изучающего РКИ эти факты должны обеспечить, рецептивную или продуктивную. Очевидно, что с этой проблемой каждый преподаватель РКИ сталкивался, оценивая полезность любого встретившегося в тексте на русском языке слова для рецепции (теоретически в таком аспекте все слова полезны, поскольку каждое слово может когда-нибудь встретиться еще раз) или для продукции, которая, как известно, может быть весьма успешной и при ограниченном, хотя и разумно отобранном, словарном запасе¹.

I. Рецепция.

При рецептивных видах речевой деятельности следует обращать особое внимание на так называемую «ситуативность» русского языка, выражающуюся в том, что некоторые важные семантические компоненты не получают формального языкового воплощения, хотя заведомо присутствуют в ситуации общения, а следовательно, именно таким образом существуют в сознании всех участников коммуникации, и продуцента, и реципиента. Например, в ситуации поиска свободного места

У вас есть место?, в транспорте *Ваша через одну!* или *Сядете на тройку!* и т. п., при разговоре о здоровье *У бабушки сердце (почки, ноги)* или при разговоре о семье *Нашему Петеньке уже год* (от рождения) и *Ивану Ивановичу уже год* (со дня смерти). Та же необходимость опоры именно на ситуацию общения позволяет различать омонимы (*бровка* в разговоре о футболе и в парикмахерской, *коса* в учебнике географии и в описании внешности), фразеологические единства и свободные сочетания (*к гадалке не ходи, сказать русским языком*). Однако я хочу специально подчеркнуть невозможность преодоления двусмысленности, предоставляемую не столько ситуацией, сколько семным составом других слов в предложении, контекстом. Речь идет о формально никак не выраженных элементах смысла, опущение которых есть следствие воздействия только узуса, который создает трудности для реципиента. Трудности, принципиально узнаваемые для носителя многих восточных языков и неожиданные для носителя тех европейских языков, где есть артикли и показатели последовательности, а также иные характеристики времени.

В контексте этих рассуждений получает новое освещение необходимость именно рецептивного, но едва ли продуктивного освоения разговорной речи с ее предложениями фразеологизированной структуры (*Надо же!* и *Подумать только!* — «удивление»; *Скажешь тоже! Да ладно!* — «недоверие»; *Куда там!* — «невозможность» и т. п.). Эффективность рецептивных усилий, особенно по отношению к устной речи, обеспечивается повышенным вниманием к тем любимым элементам чужой речи, которые выражены формально, к семному составу слов, интонации предложений, а также к включаемым в такое внимание знанием о предмете общения². Изучающих русский язык полезно как можно раньше подготовить к необходимости явно признавать свое непонимание, к возможности переспроса, к вероятности того, что непонимание может возникнуть и тогда, когда все воспринимаемые слова кажутся абсолютно понятными (*Не понимаю; Что это значит? Я не в теме* и т. п.).

II. Продукция

1. Словосочетание вместо слова.

Как известно, русские существительные, словарная форма которых оканчивается на мягкий согласный или на шипящий согласный, могут принадлежать и к мужскому, и к женскому роду. Согласование по роду — одно из важнейших требований к правильности продуктивной речевой деятельности. (Для рецепции это требование относительно несущественно). Возникающую в таком случае трудность можно преодолеть, если единицей обучения будет выступать не существительное в его словарной форме, но сочетание этого существительного с конкретным (не какой?) согласованным прилагательным: *добрый день* — *физическая лень*, *острый нож* — *ужасная ложь* и т. п.

Тот же прием «распространение до двух элементов» можно рекомендовать и по отношению к глагольному управлению. Следует разъяснить тем, кто хочет научиться говорить и писать по-русски, что падежные и предложно-падежные формы выступают при глаголах ради того, чтобы обозначить участников и/или обстоятельства той ситуации, которая выражена предикатом. Как известно, во многих языках субъект противопоставляется прямому объекту благодаря порядку слов. В русском языке техника «порядка слов» не используется для смысловоразличения, но только для подчеркивания, выделения особой значимости некоторых слов. Стандартным, наиболее распространенным, в русском языке способом для обозначения субъекта является форма именительного падежа, а объекта — форма винительного беспредложного: *Мальчик читает книгу, Отец построил дом, Мама моет раму* и т. п. Однако существует и немало отклонений от такого «правила». В зависимости от глагола объект может быть обозначен и родительным падежом (*желаю успехов, коснуться вопроса (руки), добиться результата, бояться темноты*). И творительным (*командовать полком, руководить коллективом, заведовать кафедрой, заниматься математикой*). А нередко и предложно-падежными формами (*надеяться на успех, сомневаться в верности, влиять на урожай, извиняться перед учителем*). В теоретической русистике нередко обсуждался вопрос о взаимозависимости между семантикой глагола и формой, обозначающей тот объект, на который направлено это действие. Исследования показали, что такие связи существуют, например, между глаголами с семой «руководить» и творительным падежом для обозначения объекта такого действия. Однако ограниченный набор подобных зависимостей изобилует исключениями (*курулировать вопрос, подчинять людей*)³. Поэтому практически целесообразно в качестве единицы для обучения говорению и письму использовать не изолированный глагол, но непременно в сочетании с конкретным обозначением прямого объекта, т. е. объекта, на который направлено действие, но не с помощью вопросов типа *кого — что?, кем — чем?* и т. п. При этом подобного усложнения базовой единицы можно избежать, если прямой объект выражается стандартно, т. е. винительным падежом без предлога. Иными словами, *любить, читать, строить, учить*, по умолчанию со стандартным выражением прямого объекта, но *заниматься математикой, желать успеха, настроить домов, смеяться над рассказом*. Специального внимания при этом требуют те случаи, когда почти синонимичные глаголы реализуют разные способы оформления прямого объекта: *смеяться над оратором* и *высмеивать оратора, приготовить еду* и *наготовить еды*. Впрочем, такие случаи относительно немногочисленны (ср., например, также немногочисленные исключения типа *любить Родину, но любовь к Родине, доверять детям* и *доверие к детям* на фоне «обычного» *читать книгу — чтение книги*). Хотя, разумеется,

для обеспечения продуктивных речевых действий они требуют усвоения, видимо, таким же методом. Те же соображения применимы и к обозначению орудия: *ехать на поезде, работать на компьютере, писать маслом, читать в очках, стрелять из пушки* и т. п.

Другой участок лексической системы русского языка, где целесообразно использовать для обучения продуктивной речевой деятельности прием «распространения до двух элементов», это т.н. лексические функции и параметры. Известно, например, что функция «изменяться под властью времени» выражается по-русски по-разному в зависимости от того, к какому субъекту относится: *человек стареет, одежда и обувь физически изнашиваются* или морально *выходят из моды, металл ржавеет, цветы вянут, а батарейки садятся*. То же касается и «существования»: *дом стоит, трава растет, человек живет, дождь идет, а Бог есть*. Многократно исследовавшийся параметр Magn «высшая степень» также выражается по-разному в зависимости от слова, называющего характеризуемое таким образом: *дождь проливной, жара невыносимая, холод собачий, мороз трескучий, ошибка грубая, дисциплина железная, авторитет непререкаемый, бежать во все лопатки, спать без задних ног* и мн. др. Впрочем, как представляется, применительно к конкретной задаче обучения продуктивной речевой деятельности на РКИ, обсуждаемый прием «распространения» может быть скорректирован в соответствии с принципом практической целесообразности. Дело в том, что многие более или менее слабо мотивированные обозначения, например, для Magn без особых потерь могут быть заменены словом *сильный* (*дождь, жара, холод, мороз*) или *ужасный* (*дождь, жара, холод, мороз, ошибка, преступление*). Это значит, что можно несколько облегчить работу по обучению продукции на РКИ, не требуя активного употребления, например, для *волчий аппетит* или *собачий холод*, оставляя эти единицы только для рецепции и допуская в продукции *ужасный* (*аппетит, холод, ошибка, преступление*). Потеря образной составляющей в русской речи инофона будет, как кажется, не слишком большой платой за экономию его усилий. По-видимому, целесообразное и экономное обучение продуктивным речевым действиям на РКИ должно ориентироваться не на принцип «Как можно сказать иначе?» (зачем «иначе», если содержательное различие остается трудно определяемым?), но на наиболее простой для усвоения вариант, разумеется, при соблюдении номинативного и коммуникативного соответствия по отношению к замыслу говорящего/пишущего, а также существующих языковых норм⁴. Напомним, как Д. Э. Розенталь рекомендовал не знающим, как писать слово *здесь*, писать — *тут*.

2. Парадигматическое объединение двух слов.

В процессе продуктивных речевых действий говорящий/пишущий решает не только вопросы сочетаемости/несочетаемости одних слов

(и форм) с другими, но и осуществляет **выбор** из различных возможностей, которые предоставляют его, по определению более или менее ограниченные, ресурсы русского языка. Обе эти задачи принципиально противостоят деятельности реципиента, который практически не сталкивается ни с проблемой сочетаемости, ни с проблемой выбора. Сочетаемость в обычной рецепции, т. е. предложении, тексте на русском языке, почти никогда не нарушена, а все возможные выборы уже сделаны продуцентом предложения и/или текста, а читателю/слушателю предстоит только перевести эти знаки в область отраженной ими действительности.

Разумеется, производитель речи может осуществлять свой выбор только из числа единиц, имеющихся в его распоряжении. А преподавателю РКИ, видимо, следует позаботиться не только об увеличении таких единиц, но и об их целесообразной «упаковке» в голове учащегося. Думается, что целесообразно «положить рядом» слова, связанные достаточно регулярными семантическими соотношениями. Здесь на одном из первых мест целенаправленные глаголы и их результативные корреляты.

Дело в том, что это семантическое противопоставление «целенаправленное действие, результат которого неизвестен» — «действие, достигшее результата», (не путать с видовой характеристикой глагола, воплощение которого никогда не может быть **целью** продуктивных речевых действий, но лишь иногда условием ее правильности)⁵ органично оформляется в русском языке только с помощью словообразовательных средств. На данном участке эти средства весьма регулярно реализуются, однако совершенно непредсказуемы по форме: *читать* — *прочитать*, *учить* — *научить* (кого) — *выучить* (что), *решать* — *решить*, *выбирать* — *выбрать*, *звонить* — *дозвониться*, *строить* — *построить* и т. п. В этой ситуации целесообразно использовать обсуждавшийся выше прием укрупнения единиц обучения продуктивным речевым действиям в такой, например, форме, как *читал-читал-читал* и *прочитал*, *строил-строил* — *строил* и *построил*, *выбирал-выбирал-выбирал* и *выбрал* и т. п. Подобный же прием можно рекомендовать для обучения продуктивным речевым действиям с т. н. казуативными глаголами: *проснулся сам* — *звонок разбудил*, *ел сам* — *сестра кормила*, *рассердился сам* — *ответ рассердил* и т. п.

То же самое относится и к усвоению разного рода антонимов: *старый человек (дом)* — *молодой человек (новый дом)*, *присутствовать на занятиях* — *отсутствовать на занятиях*, *приехать в Москву* — *уехать из Москвы* и т. п.

Известно, что в процессе преподавания РКИ подобный прием широко используется для запоминания парадигм слов разных частей речи. Это важно для правильного употребления именных, но особенно глагольных форм в связи с разнообразными формальными различиями основ инфинитива и настоящего времени: *читать* — *читаю*, но *молчать* —

молчу, писать — пишу — пишешь и мн. и мн. др. Изложенные выше соображения лишь тем отличаются от традиционных подходов к изучению парадигм разных слов, что, во-первых, явным образом ориентированы на продукцию и, во-вторых, базируются на абсолютно ясных семантических основаниях, ориентированы на воплощение заранее заданного смысла, представленного не отдельным словом и вопросом к нему типа *что делал?* или *что сделал?*, но, по крайней мере, двумя однозначными словами, связанными синтагматически или парадигматически.

Цель представленных заметок, по замыслу автора, вовсе не ограничивается важными уточнениями известных методических приемов. Дело в том, что эти приемы, особенно для обеспечения продуктивных речевых действий, базируются на мысли о том, что языковые факты существуют в сознании не только в виде отдельных слов, но в форме более крупных блоков⁶. Практика изучения РКИ (и других иностранных языков) подтверждает это, демонстрируя плодотворное влияние на продуктивную речь учащихся заучивания более или менее длинных текстов, стихотворений, прозы, ролей в спектаклях.

Есть и другое, еще более важное, соображение. Оно состоит в том, что в практике обучения вообще, и РКИ в частности, еще слабо реализована основная тенденция современного образования — опора на желания, интересы и потребности самих учащихся, разумеется, разумно направляемые и корректируемые учащим. Невозможно организовать эффективный учебный процесс без ясной в каждом конкретном случае цели, пользоваться возможностью просто сообщать учащимся все то, что знает и может сказать учащий по поводу некоторого встретившегося слова. Необходимо всегда видеть конкретную цель обучения (какому виду речевой деятельности обучаем?) и достигать именно ее (а не многих целей сразу), причем наиболее эффективным путем.

К сожалению, тем же недостаточным вниманием к интересам именно «пользователя», читателя, его конкретным трудностям, задачам, вопросам, страдают и многие теоретические работы по русскому языку, в частности, словари и грамматики. Эти источники часто обсуждают те вопросы и/или дают такую информацию, за которыми стоят только интересы и знания самих авторов. Не пора ли различать книги о русском языке и источники для владения конкретными видами речевой деятельности на русском языке, преодоления конкретных трудностей в каждом из ее видов, перестав прятаться за не различающую оба указанных случая формулировку по русскому языку или форму родительного беспредложного.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шаров С. А., Ляшевская О. Н. Частотный словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq>

² Русская грамматика. М.: Русский язык, 1990. С. 459–461.

³ *Богданова Л. И.* Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий. М.: Флинта, 2011. С. 186–194. Проспект активного словаря русского языка / отв. ред. акад. Ю. Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2010. С. 47–50.

⁴ *Чагина О. В.* Как сказать иначе? Синтаксическая синонимия в обучении иностранцев русскому языку. М.: Либроком, 2010. 190 с.

⁵ *Милославский И. Г.* О представлении видов русского глагола в интересах изучающих РКИ // Русский язык за рубежом. 2014. № 2.

⁶ *Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 351 с.; Русский ассоциативный словарь / отв. ред. Ю. Н. Караулов. М.: АСТ, 2001. Т. 1, раздел «Кому нужен такой словарь», С. 775–780.

Miloslavskiy I. G.

HOW THE KIND OF SPEECH ACTIVITY INFLUENCES THE APPEARANCE OF THE SAME PHENOMENA IN TEACHING AND LEARNING RUSSIAN?

The author thinks, that the same phenomena of the language should look differently according to the aim of their using, receptive or productive speech activity. In receptive activity situation's features usually not having a formal appearance, are very important. Productive activity in Russian in many cases must relay on using two (or more) words as a basic unit for teaching and learning the language. Many traditional Russian vocabularies and grammars should be corrected in order to secure not classification, but just receptive or productive kinds of speech activity.

Keywords: speech activity, communication, collocation, paradigm, vocabulary, grammar.

МОДУЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются проблемы подготовки учителей школ Армении. Предлагается модульная технология обучения с целью преодоления стереотипов и внедрения инновационных подходов. Преимуществом модульного обучения является возможность как индивидуального, так и группового обучения под руководством преподавателя, постепенное формирование системного мышления, оптимизация обучения и возможность оценки качества изучения материала. Однако введение модульных программ также требует планирования и управления учебной деятельностью. В то же время, это обеспечивает интегральное видение учебного процесса, адаптацию деятельности учителя в студенческой аудитории.

Ключевые слова: модуль, креативность, функциональная ориентация, диагностический комплекс.

Любая модернизация в образовательной системе надежно функционирует лишь при наличии разработки оптимального учебно-программного материала и подготовки специалистов в конкретной сфере. Обществу на современном этапе его развития требуются кадры, умеющие реализовать себя как креативные преподаватели, способные к самостоятельному поиску оптимальных решений проблем, к созданию принципиально новых идей, умеющие воздействовать своей личностью, духовностью, эмоциональностью на аудиторию, получая соответствующий результат в педагогической практике. Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу креативность — это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Подготовка такого специалиста связана с сущностным изменением методологии образовательного процесса и созданием эффективной среды обучения. В качестве ведущего фактора может служить модульное обучение. Разработки модульного обучения и их программ в системе модернизации образования стали занимать ведущую позицию для решения педагогических задач и внедрения их в практику. Такой подход приводит к тому, что процесс образования становится управляемым, гибким и измеримым.

Практические и теоретические разработки по модульному обучению активно внедряются в системе профессионального образования США, Западной и Восточной Европы, стран СНГ.

Модульная технология обучения возникла в середине двадцатого столетия в США, Германии, Великобритании. Л. М. Гольдшмит (1972), развивая идеи модульного обучения, предлагает термин «модуль».

Модули рассматриваются как основные средства обучения, они разрабатываются по определенным правилам с учетом целей обучения и содержат критерии оценки результатов обучения. Большое значение в развитии теории модульного обучения имеют теоретические исследования П. А. Юцявичене¹, результаты которого отражены в фундаментальной монографии «Теория и практика модульного обучения». В этой работе представлены принципы модульного обучения, их связь с общедидактическими принципами; теория и практика модульных программ; условия организации модульного обучения, компьютеризации дидактических средств; возможности самостоятельного обучения в различных педагогических системах. Именно модульная технология обучения позволяет современному образовательному процессу быть динамичным и вариативным. Главное, предоставляет больше возможности для преодоления стереотипов в обучении.

На кафедре «Теории и истории педагогики» в этом году были разработаны программы модульного профессионального образования для бакалавриата по педагогическим дисциплинам: теории педагогики, педагогики начального образования, практической педагогики и др. Возникает вопрос: почему именно модульная программа? Чтобы создать условия для преодоления установленных стереотипов и внедрить инновационный подход в обучении.

Пути преодоления стереотипов разнообразны — это могут быть курсы повышения квалификации, приобретение опыта педагогической деятельности, творческая и самостоятельная работа, переработка потока нужной информации. И, наконец, необходимо учитывать, что сегодня специалистом считается не тот, кто владеет множеством невостребованных знаний, а тот, кто владеет необходимой информацией на данном периоде времени, кто владеет ситуацией и находит оптимальное решение. Он становится конкурентоспособным. Такое качество студенты приобретают в результате модульной программы профессионального обучения, где сосредоточены все необходимые теоретические материалы как для реализации самостоятельной работы с учебниками, справочной и научной литературой и другими источниками информации, так и в сотрудничестве с преподавателем. Другой момент, который требует особого внимания — это преимущество модульной программы по сравнению с другими программами, а именно: возможность обобщения по разделам, переходя от теории к практике, поэтапное формирование умственных действий, решение проблемности и оптимизации обучения и возможность измерения качества пройденного материала.

При разработке модульной программы учитывался момент взаимосвязи управления учебным процессом в целом и самоуправлением самостоятельной работой студентов, а также обращали внимание на выбор методов и средств управления этой работой. Таким образом, сред-

ством усвоения учебного материала и организацией самостоятельной работы студентов, по-нашему мнению, является модульная программа профессионального обучения. С одной стороны, это программа планирования и управления учебной деятельностью преподавателя и студентов, с другой — это рабочий план студента, система учебных заданий, комплекс методического обеспечения; система контроля, самоконтроля и обратной связи. В-третьих, модульная программа обеспечивает комплексное представление об учебном процессе, прослеживает корректировку планирования учебно-методической деятельностью преподавателя. Как известно, учебные программы начинаются с формирования целей и задач. Модульная программа также имеет свою целевую установку, а это не что иное, как формирование конкретных знаний, умений, навыков при поэтапном выполнении модулей. Далее появляется необходимость формирования смысловой ориентировки, т. е. необходимо обеспечить понимание студентами конечного результата деятельности с учетом межпредметных связей, что отсутствует в традиционном обучении (П. Я. Гальперин, Т. А. Терехова и др.)². Далее формируется функциональная ориентировка, основанная на определении содержания модулей, и, наконец, исполнительная ориентировка направлена на формирование навыков и уже компетенций практической деятельности (С. М. Минасян)³.

Таким образом, модуль, являясь основным средством обучения, включает в себя задания, в принципе, для самостоятельной работы (практические, лабораторные). Что касается модульной программы, то она должна являться основным средством управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов. Именно модульная программа может выступать как программа обучения и средство управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студента, так и совместной деятельностью с преподавателем в направлении определения содержания материала, методов учения, уровня самостоятельности и творческой деятельности.

Модульную программу профессионального образования для бакалавриата, предложенной кафедрой теории и истории педагогики, можно продиагностировать. Диагностика предусматривает использование комплекса таких методов, как: педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование студентов и преподавателей, обобщение теоретического и передового опыта в области модульного обучения, тестирование как основная форма контроля при модульном обучении, метод самооценки, эксперимент, количественный и качественный анализ информации, обработка полученных результатов.

Руководствуясь модульной программой, каждый преподаватель должен изменить форму работы в аудитории и, прежде всего, ответить на некоторые вопросы. Например, как проводить лекцию? Для чего

нужна лекция? Как преподаватель использует во время лекции альтернативные технологии? В каких технологиях могут быть задействованы студенты в процессе лекции? Как использовать рефлексивные вопросы в воспитании? Что требует жизнь от вуза? Все эти вопросы, несомненно, должны волновать преподавателей вуза, ученых, аспирантов, которые должны работать в области педагогической инновации. А от теории и практики ждут не абстрактных высказываний, а конкретных дидактических разработок, рекомендаций, хотя единого взгляда на инновационную деятельность в такой сложной сфере, как образование, до сих пор нет. Тем не менее, можно рассматривать различные варианты проведения работы в аудитории в рамках разработанной программы и индивидуального творческого подхода преподавателя с учетом конкретной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 288 с.

² Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Введение в психологию. М.: Наука, 1976. 181 с.

³ Минасян С. М. Основные преимущества программ по модульному обучению // Сб. научно-образовательных докладов и статей Международной конференции «Модернизация образования в контексте современных педагогических парадигм». Ереван: Изд-во АГПУ, 2014. С. 96–104.

Minasyan S. M.

MODULAR TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with the issues of teachers' training in Armenia. The modular technology of training has to overcome the stereotypes and introduce innovative approaches to teaching. The advantage of modular training are the ability for students to work both individually and jointly with the teacher, the gradual formation of mental actions, optimization of studying and the ability to measure the quality of the acquired material. However, the introduction of modular programs also requires changes in the teaching process itself. On the one hand, the modular training requires a program of educational activity planning and managing. On the other hand, it provides an integrated view of the teaching process, the adjustment of the teachers' activities to the students' audience.

Keywords: module, creativity, functional orientation, diagnostic system.

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются особенности процессов восприятия и внимания, понятия «фокус внимания», «фигура» и «фон». Дается анализ одной из базовых категорий когнитивной психологии — категории «схема». Определяются особенности процесса категоризации, строение категории, понятия «ядро» и «периферия», «типичный представитель категории», «фамильное сходство» и т. п. Показано, как особенности когнитивных процессов можно использовать при обучении грамматике языка.

Ключевые слова: фокус внимания, «фигура» и «фон», схема, категоризация, русский язык, грамматика, методика преподавания языка.

Бурно развивающиеся когнитивные науки, в частности, когнитивная психология, дают возможность вывести на новый уровень исследования в самых разных областях, в том числе и в области методики преподавания языка. Здесь мы поставили себе задачу показать, как могут быть использованы в ходе обучения русскому (как и всякому другому) языку особенности когнитивных процессов человека.

Особенности восприятия и внимания и форма представления учебного материала. Такой подвид коммуникативной ситуации, как учебная ситуация, помимо факторов, связанных с особенностями коммуникантов и ситуации общения, в качестве важной составляющей включает и сам дискурс, в частности, текст учебного пособия. На эффективность процесса коммуникации (обучения) влияет форма презентации учебного материала.

Традиционная форма представления грамматического правила в школьных учебниках — это текст. Только в последнее время отдельные авторы стали использовать табличную форму, которая имеет неоспоримые преимущества, поскольку учитывает особенности внимания и восприятия. Гештальтпсихологи еще в конце XIX века выявили структуру (гештальт), которая характеризует восприятие и интерпретацию действительности человеком, она получила название «фигура» — «фон» (основа). Было установлено, что при восприятии любого дифференцированного поля одна из его частей («фигура») обязательно четко выделяется по сравнению с другими («фоном»). Фигура представляется нам как находящаяся впереди или расположенная на основе, основа же воспринимается как непрерывный континуум за/под фигурой. В любом случае выделение фигуры на фоне является автоматическим и обязательным¹. Фигура и фон определяются относительно друг друга и обладают проти-

воположными характеристиками. Фигура отличается дискретностью, определенностью, четкой организацией; она обладает контурами, границами, замкнута, локализована, имеет различимые части и т. п. Фон же характеризуется бесформенностью, диффузностью, непрерывностью, отсутствием границы; он не локализован, без различимых частей и т. п. Для того чтобы выделение фигуры на фоне происходило быстро и не требовало больших когнитивных усилий, поле восприятия должно быть дифференцированным, та его часть, которую надо выделить, поместить в фокус внимания, должна отличаться по своим перцептивным характеристикам от фона. В таблице, в отличие от текста, это условие выполняется: разная информация (правило и пример) располагается в разных колонках, дается разным шрифтом и четко выделяется на фоне пустого поля ячейки. В тексте разная информация передается однородным набором сходных символов (в лучшем случае используются разные шрифты), и приходится выделять один тип текста на фоне другого типа текста, что требует дополнительного времени и усилий. С точки зрения законов восприятия и внимания именно табличная форма представления учебного материала является предпочтительной, поскольку сокращает время и усилия учащегося, необходимые для обработки информации и для ее усвоения.

**Особенности памяти и мышления:
схема как структура организации знаний.**

Таблица представляет собой простейший вид схемы, одной из базовых категорий когнитивной психологии, открытой еще в первой половине XX века Ф. Бартлеттом, но активно используемой и сейчас многими известными представителями когнитивной науки: У. Найссером, М. Минским, Р. Шенком, Р. Абельсоном, Дж. Бауэром, Т. Ван Дийком, У. Кинчем².

Схема рассматривается как структура и для организации, и для представления знаний в памяти человека. В когнитивной психологии под схемой понимается организованный, упорядоченный пакет информации об определенном фрагменте человеческого опыта — об объекте, ситуации и т. д.³. Существуют разные виды схем (собственно схемы, фреймы, сценарии, прототипы, стереотипы). Таблицы обладают всеми характеристиками схемы и имеют те же функции: они обобщают и структурируют информацию, что приводит к компактности изложения. Возможность воспринимать таблицу всю сразу, целиком помогает получить информацию не только об элементах, но и об их отношениях, о месте в системе. Созданные в едином ключе схемы (таблицы) могут быть связаны между собой и образовывать иерархию.

Четкая структура схемы (таблицы) имеет и еще одно важное следствие: с ней можно работать так же, как с гипертекстом, т. е. определять свой собственный, индивидуальный маршрут движения. Это может быть

последовательное изучение правил и разбор примеров, беглый просмотр правил без обращения к примерам в целях повторения материала, просмотр отдельного правила или отдельного примера и т. п.

Категорию схемы, базовую категорию когнитивной психологии, можно использовать и для объяснения причин грамматических ошибок. В виде схемы можно представить содержание грамматического правила. Такая схема (фрейм), как всякая схема, будет иметь иерархическую структуру (уровневое строение) и включать в себя разные слоты. Это будут слоты, содержащие информацию о том, к какому уровню единиц языка правило имеет отношение (морфема, слово, словосочетание, предложение); о типе языковой единицы (приставка, корень, суффикс для уровня морфемы; причастный, деепричастный оборот для уровня словосочетания; простое, сложносочиненное или сложноподчиненное предложение для уровня предложения); о конкретной единице (приставки «пре-» и «при-», суффиксы «-ечк-» и «-ичк-»; корни «мак» — «мок»; оборот с союзом «как», сложносочиненное предложение с общим для двух предложений второстепенным членом); об условиях действия (морфологических (граница приставки и корня), семантических (различение корней «равн» — «ровн», «мак» — «мок» по значению), синтаксических (бессоюзное сложное предложение), позиционных (перед «е», «ё», «ю», «я»; перед или после определяемого слова, перед союзами «и», «а»; «что», «чтобы» и т. д.); об ограничительных условиях — исключениях из правила и т. д.

Причиной ошибок при использовании грамматического правила может стать не полностью сформированная схема, если школьник усвоил только часть правила. Но одной из распространенных причин грамматических ошибок является интерференция схем разных правил. Это показывают ошибки на самые простые грамматические правила, например, правила написания «Ъ» — «Ь» и «Ы» — «И» после приставки на согласный. Схемы этих правил содержат сходные слоты. Это и «место» (условие) действия правила — граница приставки и корня, и ограничительные условия — исключение из правила представляют собой сложносокращенные слова. Часть и той и другой схемы составляют иноязычные приставки, но в случае правила «Ы» — «И» они входят в ограничительные условия (исключения), а в случае правила постановки «Ъ» — «Ь» они ведут себя так же, как и исконно русские приставки, т. е. не являются исключениями. Но интерференция схем приводит к тому, что учащиеся часто трактуют иноязычные приставки как исключения и в случае правила постановки «Ъ» — «Ь».

Интерференция схем правил дает возможность объяснить многие грамматические ошибки. Это и применение правила написания «НН» в суффиксах «-ЕНН-» прилагательных, образованных от существительных, по отношению к прилагательным, образованным от глаголов,

и использование позиционного критерия расположения оборота, который действует для правила обособления согласованных определений, по отношению к обстоятельствам, выраженным деепричастным оборотом (за точку отсчета там берется сказуемое), и использование критерия постановки запятой перед союзом «И» не только в сложносочиненном предложении, но и между однородными придаточными предложениями. И таких примеров можно привести множество. Усугубляется интерференция еще и тем, что многие правила, имеющие сходные схемы, изучаются почти одновременно.

Разные слоты схемы в разной степени подвержены интерференции, и этот процесс еще требует изучения. Слоты могут иметь разный «вес», запоминаться лучше или хуже. Причины этого могут быть как объективными (относительная важность информации), так и субъективными (способности конкретного индивида).

Избежать влияния интерференции или, по крайней мере, ограничить сферу ее действия может помочь фиксация внимания школьников на критических моментах, позволяющая глубже закодировать правило в памяти, а также предварительное ознакомление учащихся со стандартной схемой грамматического правила.

Особенности мышления и памяти: категоризация

Чтобы мы могли легко извлекать из памяти информацию, наши знания должны быть организованы в определенные структуры⁴. В целях когнитивной экономии мы отождествляем вещи и объединяем их в категории, чтобы избежать необходимости запоминать каждый отдельный объект, который мы видим. Категория организована определенным образом⁵. Члены категории различаются по их «удаленности» от имени категории, ее центра. «Пингвин», например, более удален от имени категории «птица», чем «воробей» или «малиновка», потому что является менее типичным членом категории, который не так сильно связан с категорией, как более типичные ее представители «воробей» и «малиновка». Более типичные представители категории образуют ее центр, а менее типичные — периферию.

Исследования показали, что люди тратят значительно меньше времени на верификацию утверждений о принадлежности к категории типичного объекта, чем нетипичного. Представители категории связаны между собой отношениями «семейного сходства» (family resemblance)⁶.

Категории могут быть организованы в иерархии. В такой иерархии понятие «животное», например, будет более общим (суперординатным) по отношению к понятию «собака», а понятие «живая природа» (living things) будет суперординатным по отношению к понятиям «животное» или «растение».

Понятие категории может с успехом быть применено в практике преподавания языка. Особенности строения категории можно использо-

вать для прогнозирования трудностей, возникающих у школьников при усвоении грамматического материала. Ошибки в большинстве случаев связаны именно с периферией категории. Эти ошибки могут быть двух видов: ошибки идентификации и грамматические ошибки.

В подкатегории «Подлежащее» суперординатной категории «Члены предложения», например, типичное подлежащее — это существительное или личное местоимение, а не глагол; это одно существительное, а не словосочетание; это конкретное существительное, а не абстрактное и т. д. Можно привести и другие примеры. Типичное сказуемое — это личная форма глагола, это простое глагольное сказуемое, а не составное глагольное или составное именное. Типичное определение — это согласованное определение и т. д. Центр категории «Части речи» образуют самостоятельные части речи (за исключением местоимений, причастий и деепричастий). Во многих конкретных частях речи (категориях с центром и периферией) на периферию попадают ее представители, объединяющие в себе признаки сразу нескольких частей речи. Это, например, такие формы глагола, как причастия и деепричастия, некоторые разряды местоимений. Центр категории «Предложение» образуют двухсоставные предложения, а ошибки идентификации связаны, в первую очередь, с ее периферией — односоставными предложениями. Список подобных примеров легко может быть продолжен.

Отсутствие внимания к периферии категории отражается в ошибках идентификации и, как следствие, в грамматических ошибках. Школьники, например, значительно быстрее узнают подлежащее, выраженное существительным, чем другие виды подлежащего, а в случае нетипичного подлежащего делают значительно больше ошибок в заданиях, требующих найти подлежащее в предложении или определить грамматическую основу предложения.

Важно в учебниках давать в одинаковом объеме информацию и о центре, и о периферии категории (с учетом уровня учащегося). Это произведет гораздо больший обучающий эффект, чем приведение примеров на периферию категории только в упражнениях и тестах, как это часто делается в учебниках.

Сегодня у нас есть возможность находить новые формы обучения и, используя современные достижения когнитивных наук, сделать разработку методики преподавания языка живым процессом, а не претворением в жизнь раз и навсегда сформулированных правил.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Демьянков В. З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структуры представления знаний : Сб. науч.-аналитич. обзоров / Л. Г. Лузина, Г. Д. Стрельцова. М.: ИНИОН, 1992. С. 65; Лузина Л. Г. Фигура — фон (основа) // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац и др. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 185–186.

² *Минский М.* Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: Мир, 1978. С. 249–338; *Баранов А. Н.* Введение в прикладную лингвистику: Учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.; *Whitney P.* The psychology of language. Boston; New York: Houghton Mufflin Company, 1998. 390 p.; *Eysenck M., Keane M.* Cognitive psychology. A student's handbook. Hove, New York: Psychology Press, 2003. 631 p.

³ *Кобозева И. М.* Лингвистическая семантика: Учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 65.

⁴ *Eysenck M., Keane M.* Cognitive psychology. A student's handbook. Hove, New York: Psychology Press, 2003. 631 p.

⁵ *Whitney P.* The psychology of language. Boston; New York: Houghton Mufflin Company, 1998. 390 p.

⁶ *Рахилина Е. В.* Когнитивный анализ предметных имен (семантика и категоризация). М.: Русские словари, 2000. 416 с.

Mironova N. I.

COGNITIVE FOUNDATIONS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS

The article describes the features of perception and attention, the concepts “focus of attention”, “figure” and “ground”. One of the basic concepts of cognitive psychology — the “scheme” — is analyzed. The author determines the process of categorization, the category structure, the concepts “core” and “periphery”, typical representatives of the category, the “family resemblance”, shows how a cognitive process's special features can be used in the teaching of grammar.

Keywords: focus of attention, “the figure” and “the ground”, scheme, categorization, Russian language, grammar, language teaching methods.

Митрофанова Ольга Даниловна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

Хавронина Серафима Алексеевна

Российский университет дружбы народов

khavronina@yandex.ru

НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ПОИСКИ В НЫНЕШНЕЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

В докладе освещаются основные направления в развитии методики преподавания русского языка как иностранного на современном этапе.

Ключевые слова: стандарты, тестирование, лингвокультуроведение, этнометодика, инновационно-коммуникационные технологии и (ИКТ).

Конец XX и начало XXI веков ознаменовались серьезными социально-экономическими, научно-техническими и историко-культурными сдвигами и вызовами, предопределившими во многом направления развития научного гуманитарного знания о мире и человеке в мире, его предназначении, его интеллектуальных и физических возможностях, его «Я» как личности и индивида, его языковой и культурной принадлежности и многого другого. Психология, лингвистика, педагогика и методика откликнулись на эти вызовы времени новыми лингводидактическими идеями, концепциями, теоретическими поисками и практическими воплощениями.

В методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного прежде всего видоизменялись коммуникативные цели обучения; на смену ранее поэтапно бытовавшим целевым формулам «обучать языку», «обучать языку как средству общения», появились установки «обучать общению на иностранном (русском) языке», «обучать межкультурной коммуникации».

В изменившейся лингводидактической ситуации появились новые контингенты изучающих и обучаемых — бизнесмены, деловые люди, политологи, экономисты, социологи, руководители фондов и различных общественных организаций. Для них иностранный (русский) язык не средство получения, приобретения будущей специальности, а инструмент, профессиональной коммуникации, инструмент приобщения к сложному миру бизнеса, политики, общественных отношений в достойном полноценном вхождении в который они заинтересованы.

Стремление стран и народов к единому образовательному пространству реализовалось в разработке общеевропейских компетенций, уровневом подходе к ним в сопряжении фактов родного и другого (второго, неродного, иностранного) языка, родной и другой культуры в процессе овладения иностранным языком.

В этом отношении особенно важным оказалось создание уровней системы владения русским языком, выполненное под эгидой Совета Европы.

Успешное включение русского языка как иностранного в сложившуюся лингводидактическую парадигму привело к созданию новых учебно-методических документов. Это, во-первых, лингводидактическое поуровневое описание предлагаемого для изучения языкового, речевого и социокультурного материала, отобранного и предложенного предполагаемым учащимся с учетом их (обучаемых) познавательных интересов и коммуникативных потребностей выявление списков актуальных коммуникативных задач, перечней интенций, определение объема предметного и языкового содержания конкретного практического курса русского языка.

Это, во-вторых, Государственные образовательные стандарты, которые более надежно фиксируют тот объем знаний, умений и навыков, приобретение, которых свидетельствует о получении языкового образования того или иного уровня. Более того, они являются реальным механизмом для того, чтобы сопоставить уровни владения русским языком и другими иностранными языками. Образовательные системы разных стран начинают признавать подобные описания в своих языковых программах и образовательных системах. Этим достигается более согласованная языковая политика в области образования, делается серьезный шаг навстречу осуществлению таких глобальных проблем как формирование единого образовательного пространства в рамках Европейского союза и всего мирового сообщества, о стремлении к чему разных стран и народов говорилось выше.

Стандарт — это нормативный, методический документ, в котором:

- определены цели и содержание обучения,
- сформулированы требования к знаниям, навыкам и умениям,
- указаны актуальные для каждого уровня сферы, темы и ситуации общения;
- представлены объем и состав языкового материала, необходимого и достаточно для достижения сформулированных целей.

В соответствии со стандартами создаются программы по русскому языку как иностранному для разных этапов и профилей обучения, на стандарты ориентируются авторы учебников и учебных пособий, составители типовых и контрольных тестов.

В-третьих, это методическая значимость сопровождающих подобные лингводидактические описания и образовательные стандарты тестовые практикумы (тренировочные и контролирующие материалы), которые позволяют проверить результаты, достигнутые в обучении, убедиться во владении иностранным (русским) языком на соответствующем уровне. Тестирование, стремительно вошедшее в российское образование, обеспечивает педагогическую систему научно обоснованным, объективным и независимым контролем, в отличие от традиционных форм контроля, базировавшихся не столько на измерительных техниках, сколько на впечатлениях.

Следование в практике обучения иностранным языкам этим новым учебно-методическим документам, по нашему убеждению, обеспечивает:

- формирование у учащихся по возможности строго определенных знаний, умений и навыков общения, достаточных для достижения поставленных коммуникативных целей;
- сопряженность заявленных коммуникативных целей и учебно-коммуникативных задач с адекватными им дидактическими материалами (актуальные виды речевой деятельности, аутентичные тексты, целесообразные типы упражнений и виды заданий);
- фиксирование (в лингводидактических описаниях, образовательных стандартах, программах и других учебно-методических документах) массивов сообщений и сортов изучаемых и продуцируемых устных и письменных текстов.

Реализация новой методической парадигмы в условиях серьезно изменившейся лингводидактической ситуации максимально усилила внимание не только к языку из-за традиционной привычности интереса филологов к языковым знакам, сколько к стоящей за ними культуре. Это было и раньше, в коммуникативно-ориентированном, коммуникативно-деятельностном обучении в рамках лингвострановедения как сопредмета методики преподавания русского языка как иностранного, но ныне, при доминировании диалога культур и обучения межкультурной коммуникации, этот интерес проявился с необычайной очевидностью. Лингвисты и методисты уже обозначили этот подход как культурологический или лингвокультурологический.

Культурология — это новая социально-гуманитарная область знания, которая занимается интегративным изучением мира в контексте его культурного существования и культуры как его человеческого оформления, как утонченной, исполненной разума формы жизни, результата духовной и практической деятельности»¹. Думается, что акцентируя внимание на обучающем, педагогическом аспекте этого фундаментального научного направления (а с ним будет, видимо, связана лингводидактика на многие ближайшие годы) правомернее, справедливее и целесообразнее выделить из глобального понятия «культурология» ее педагогически ориентированную часть — культуроведение в качестве прикладной, или практической культурологии по аналогии с прикладным языкознанием, прикладной лингвистикой.

Однако в нашем предложении о культуроведении речь идет не просто об уточнении названия и преемственности подходов, а о смене ориентации в обучении иностранным языкам и русскому как иностранному, об изменении инструментария анализа фактов и явлений культуры, о ценных способах приведения в известность в языковом сознании иностранных учащихся системы культурных ценностей и культурно-исторических доминант изучаемого языка и культуры.

Именно культуроведение, (а не культурология) ставит в центр методического внимания человека, носителя определенного языка и культуры, его фоновые знания и поведенческие нормы. Присущая культуроведению

адресность, нацеленность становится на наших глазах общепризнанной, интерпретируется лингводидактически, обрастает методически целесообразными решениями. Назовем лишь некоторые из них:

- достижение в качестве конечной цели обучения требуемого для полноценного общения уровня коммуникативной компетенции с неизбежностью предполагает и определенный уровень социокультурной компетенции;
- формирование коммуникативной компетенции с той же неизбежностью предполагает и формирование требуемых навыков коммуникативного поведения;
- сосредоточение внимания преподавателей и методистов на феномене языковой личности в целом (а не только на ее знаниях, умениях, навыках), на ее интеллектуальном и культурном потенциале.

Отметим в качестве недостатка в разработке данного направления неупорядочность метаязыка описания, а также определения единиц обучения. Таковыми называются *культурема*, *лингвокультурема*, *лого-эпистема*, *концепт*, *аккумуляема* и др.

Научно обоснованная лингводидактическая интерпретация двуединства «язык — культура» требует грамотного ответа на вопрос, что в этом двуединстве является ведущим — язык или культура. Декларируются разные утверждения: «язык — цель, культура — средство», «культура — цель, язык — средство», даже «язык через культуру, культура через язык».

Важнейшей проблемой лингводидактического культуроведения на современном этапе следует считать определение минимума культурологических знаний, необходимых для успешной межличностной межкультурной коммуникации представителя иной языковой и культурной общности. По словам В. В. Воробьева², в использовании лингвокультурологических сведений в практике преподавания русского языка иностранцам в настоящее время царят «стихийность, случайность, необязательность». Упорядочиванию культуроведческого содержания при обучении межкультурной коммуникации поможет также различение в культуре фактов и явлений — национально ценных и национально своеобразных, предлагаемых для усвоения в качестве устойчивых знаний и в качестве лишь представлений, необходимых для активного либо пассивного владения иностранным (русским) языком и некоторые другие.

Укажем еще на одно новейшее обстоятельство, пока недостаточно вовлеченное в коммуникативно ориентированное, коммуникативно-когнитивное обучение, в развитие билингвальной, бикультурной языковой личности — активизация этнофилологии. Учащиеся, принадлежащие к разным национальным языкам и культурам несут на себе печать господствующих в данном языке и культуре психотипов, использующих в процессе изучения языка разные когнитивные механизмы и процедуры. Кроме того, на усвоение каждого последующего языка (а русский язык далеко не всегда является первым иностранным языком) влияют господствующие, устоявшиеся при изучении предыдущего иностран-

ного языка способы и приемы учебно-познавательной работы. Влияют и другие биолого-национальные и культурно-природные факторы и обстоятельства, о которых надо знать больше и по возможности учитывать при обучении.

В связи с этим весьма перспективным направлением в развитии современной методики преподавания русского языка как иностранного представляются немногочисленные пока исследования, направленные на создание этнометодики. В соответствии с антропоцентрическим обоснованием системы образования изучаются этнопсихологические особенности иностранных учащихся — не только носителей разных родных языков и культур, но и представителей разных систем обучения, воспитанных в разных педагогических традициях.

В ряде работ зарубежных и отечественных ученых утверждается наличие культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности, то есть особых способов присвоения, приобретения, переработки и использования знаний и опыта, присущих представителям разных этносов, а значит, и преобладание в практике преподавания преимущественных приемов, форм, методов обучения. Один из путей оптимизации процесса преподавания русского языка в нерусской аудитории состоит в создании этноориентированных учебных и тестовых материалов на основе изучения этносоциопсихологических и этнокультурных особенностей иностранных учащихся из разных регионов, что требует постоянного активного обращения к данным психологических и социологических наук. Это направление нельзя назвать бурно развивающимся, но уже первые немногие исследования в этой области убедительно свидетельствуют о перспективности изучения безусловного, возможно, решающего влияния как этнопсихологических особенностей учащихся, так и этнопедагогических традиций преподавания на процесс усвоения иностранного (неродного, второго) языка³.

Важнейшим приобретением методики преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного стало развитие и внедрение в учебный процесс новых информационно-коммуникационных технологий, благодаря чему компьютерные обучающие системы и Интернет стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Компьютеризация учебного процесса, в частности, в преподавании русского языка иностранцам, идет бурными темпами. За последние годы создана методика преподавания иностранных языков, предусматривающая использование традиционных и инновационных образовательных программ и соответствующих приемов обучения: созданы обучающие программы для работы над языковыми единицами всех уровней — фонетического, лексического, грамматического. Это системы упражнений по обучению произношению, технике чтения и технике письма, компьютерные словари, грамматические тренажеры и справочники. По мнению разработчиков,

возможности компьютерной техники не ограничиваются организацией тренировочных видов работы, компьютерные программы создают условия для развития и совершенствования речевых умений — аудирования и чтения, диалогической и монологической речи.

Важное место занимают компьютеры в организации и проведении контроля, для проверки сформированности как лексических и грамматических навыков, так и умений во всех видах речевой деятельности. Применение ИКТ также позволяет стимулировать, интенсифицировать и индивидуализировать самостоятельную познавательную и учебную деятельность учащихся.

Однако следует отметить, что теоретическое, психолого-педагогическое обоснование полезности и эффективности использования явно отстает от практики применения. Надежда на то, что с помощью ИКТ можно успешно решить все или почти все проблемы преподавания и обучения, явно преувеличены. Уже раздаются голоса педагогов и психологов о негативном воздействии компьютерных технологий (клиповое мышление, ослабление памяти, небрежность речи и пр.) и необходимости психолого-педагогического осмысления их плюсов и минусов, а также проверка в экспериментальном и опытном обучении.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Библер В. С. Культурология XX век. М., 1994. С. 4.

² Воробьев В. В. Практическая лингвокультурология // Традиции и новации в профессионально-педагогической деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2003.

³ Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта : Наука, 2004. 255 с.

Mitrofanova O. D., Khavronina S. A.

NEW METHODOICAL SOLUTIONS IN NOWADAYS LINGUODIDACTIC SITUATION

The article deals with the main trends of development of the methodics of RFL teaching at the present stage.

Keywords: standards, testing, culture, linguistics, ethnomethodics, innovative technologies of communication.

ВЕБИНАР — ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ЕГО ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Настоящая статья посвящена вопросу применения IT-технологий — технологий организации и проведения вебинаров — в дистанционном обучении русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: вебинар, русский язык, IT.

В связи с высоким проникновением IT- технологий в современную жизнь подходы к дистанционному обучению русскому языку и культуре речи претерпевают значительные изменения. В частности начинает широко применяться технология вебинар, которая ранее применялась только у разработчиков программных продуктов по обмену опытом и знаниями.

Данная технология позволяет образовать единую аудиторию людей вне зависимости от их физического местоположения в режиме реального времени. Очень важно, что людям нет необходимости специально куда-либо перемещаться, они могут принять участие в вебинаре практически из любого удобного для них места, при условии наличия доступа к Интернету.

Также данная технология предоставляет уникальную возможность людям с ограниченными возможностями получать необходимые знания, учитывая современные подходы к изучению той или иной проблемы.

Вебинары предусматривают интерактивное взаимодействие преподавателя с аудиторией, которое реализуется через механизмы чатов, то есть любой участник вебинара может по чату задать свой вопрос, а преподаватель в режиме реального времени даст на него ответ (рис. 1).

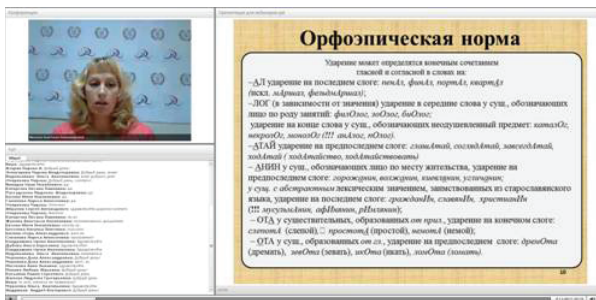


Рис. 1. Интерфейс взаимодействия

Дополнительной функциональной возможностью является создание архивной копии вебинара, и слушатель, который пропустил онлайн трансляцию, может просмотреть её позже, в удобное время.

Ещё одной важной особенностью проведения занятия с помощью вебинара является то, что информация доносится до его участников как вербально, так и визуально в виде структурированного материала, оформленного в слайды. Эффективность данной технологии подтверждается исследованиями в области психологии, где говорится о том, что информация усваивается максимально при доведении её одновременно двумя основными способами: аудиально и визуально.

При проведении обычного аудиторного занятия (если оно проводится без привлечения материалов презентации) преподаватель из своих личных материалов переносит часть их на доску (визуализирует), сопровождая написанное устными пояснениями (вербализирует), аудитория создаёт собственные материалы, отбирая на свой взгляд самые важные информативные части. Таким образом, происходит потеря информации в процессе коммуникации преподавателя и аудитории. Вебинары позволяют исключить возможные потери информации за счёт использования заранее продуманных и подготовленных информационных слайдов, на которых в достаточном объёме зафиксировано всё самое необходимое и важное. И это, на наш взгляд, ещё одна важная особенность и/или составляющая вебинара.

При всех не вызывающих сомнений достоинствах вебинара, мы уверены, что «живая», аудиторная форма проведения занятий должна оставаться ведущей формой работы, поскольку невербальные средства и способы передачи информации играют огромную роль в социокультуре языка. При «живом» общении подключается область бессознательного, мысли формируются, и возникает чувство языка. Безусловно, вебинары по силе воздействия словом не могут сравниться с совместной аудиторной работой преподавателя и обучающегося.

В силу того, что РЭУ имени Плеханова имеет множество филиалов в разных городах России, самые лучшие преподаватели работают в кабинетах дистанционного обучения, только избранным доверено донести важнейшую информацию до самой широкой аудитории. Несомненно, было бы прекрасно, если бы все квалифицированные преподаватели имели возможность беспрестанно ездить по разным городам, но, как известно, человеческие ресурсы и материальные возможности не безграничны.

Итак, вебинар — это компромисс по сравнению с «живым» общением с преподавателем в аудитории и самостоятельной работой за её пределами.

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова при поддержке Департамента образования города Москвы проводил бесплатный цикл консультаций в форме вебинаров и очных семинаров по теме:

«Русский язык и культура речи в профессиональной сфере деятельности: деловой человек говорит и пишет по-русски». Нам представляется, что полученный нами опыт при подготовке к этим вебинарам и собственные впечатления могут быть любопытны уважаемым коллегам.

Стандартная структура материалов вебинара, в нашем понимании, содержит семь типов информационных слайдов.

1. Вступительный слайд или слайд «знакомство». Это слайд, на котором мы представляем себя и тему вебинара (рис. 2).



Рис. 2. Вступительный слайд

2. Вводный слайд или слайд «погружение в тему», на котором мы фиксируем цели и задачи вебинара (рис. 3).



Рис. 3. Вводный слайд

3. Информационный или содержательный слайд. Подобного типа слайды образуют «львиную долю» или «информационное тело» вебинара (рис. 4).

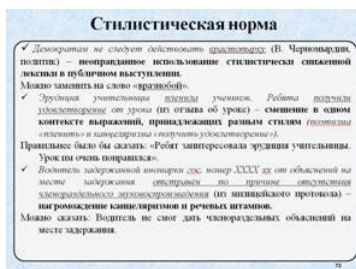


Рис. 4. Информационный слайд

4. Слайд получения обратной связи от аудитории. Желательно регулярно во время вебинара использовать слайды получения обратной связи для непрерывного контакта с аудиторией в целях понимания заинтересованности последней в теме вебинара. Кроме того, если целевая аудитория вебинара профессионалы — преподаватели языка, то применение такого способа обратной связи помогает обмениваться опытом и приобрести новые знания (рис. 5).

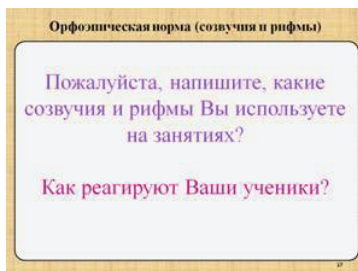


Рис. 5. Слайд обратной связи

Слайд для самопроверки (его можно предложить в заключение вебинара) (рис. 6).

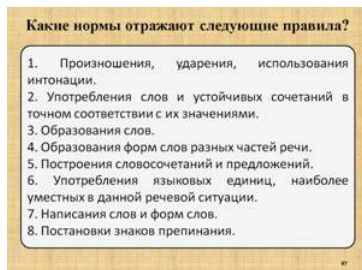


Рис. 6. Слайд самопроверки

5. Слайд подведения итогов, на котором отражаются основные достижения и выводы вебинара (рис. 7).



Рис. 7. Итоговый слайд

6. Заключительный слайд или слайд «прощание». Как правило, на этом слайде присутствует фраза: «Благодарю за внимание» (рис. 8).

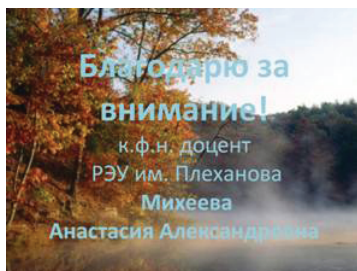


Рис. 8. Заключительный слайд

Есть у вебинара и своя специфика.

1. Ведение вебинара сильно отличается от проведения «живого» занятия: нет людей перед глазами, нет прямого контакта с аудиторией, не видишь сиюминутной реакции. Поведение аудитории во многом отличается. Чем занимаются слушатели, вам неведомо. Это, честно признаться, вызывает некий дискомфорт.
2. Ограничены возможности по управлению аудиторией — сложнее переключать людей, управлять их состоянием, так как они должны смотреть в монитор и слушать звук из наушников и/или динамиков. Поэтому утомляемость слушателей именно от доклада на вебинарах выше. Но это компенсируется относительной свободой — в процессе участники могут пить чай или кофе, сидеть в удобной позе.
3. Нужно всегда быть готовым к техническим сбоям и различным неполадкам. Важно иметь при себе несколько электронных носителей информации, а также материалы для вебинаров в бумажном виде (хотя бы частично).

В процессе работы в Российском экономическом университете имени Г. В. Плеханова мы удостоверились в том, что раскрытие гуманитарной составляющей студентам происходит наиболее эффективно, с нашей точки зрения, с помощью такого способа преподнесения материала, «при котором говорение сопровождается изображением, а наглядность используемых учебных материалов является одним из важнейших элементов учебного процесса»*. Именно такой подход мы используем для обучения студентов, в том числе с помощью существующей IT-технологии — вебинара, что является несомненным его достоинством.

Итак, вебинар, несомненно, удобная форма работы, если процесс обучения русскому языку необходимо расширять, невзирая на территориальные ограничения. Обучение русскому языку с помощью вебинара мы считаем перспективным направлением в формате концепции «Обучение без границ».

ПРИМЕЧАНИЯ

* Презентационные формы подачи материала на практических занятиях как инновационная деятельность дидактики высшей школы // Материалы Международной научно-

практической конференции «Ценности и интересы современного общества» в рамках VIII Васильевских чтений 1–26 октября. М.: Изд-во РГТЭУ, 2009. С. 401.

Mikheeva A. A.

**THE WEBINAR: A FORM OF DISTANCE RFL LEARNING,
ITS PECULIARITIES AND PROSPECTS**

The article promotes the use of IT-technologies of organizing and conducting webinars in distance learning of Russian language and culture of speech.

Keywords: webinar, Russian language, IT.

Московкин Леонид Викторович

*Санкт-Петербургский
государственный университет, Россия*

moskovkin.leonid@yandex.ru

Щукин Анатолий Николаевич

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

metod32@mail.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Статья посвящена рассмотрению прошлого, настоящего и будущего методики преподавания русского языка как иностранного. Авторы описывают результаты проведенных ими исследований в области истории преподавания русского языка как иностранного, рассматривают современное состояние методики и прогнозируют ее развитие в будущем.

Ключевые слова: методика, русский язык как иностранный, история преподавания, настоящее и будущее методики.

Методические научные дисциплины обычно занимаются анализом существующих проблем преподавания и прогнозированием проблем, которые могут возникнуть в будущем. Не является исключением и методика обучения русскому языку как иностранному. Вместе с тем, в последние 50 лет методисты обращаются и к изучению прошлого, которое позволяет лучше понять настоящее и прогнозировать будущее. Сформировалась историография методики преподавания русского языка как иностранного как особое направление методических исследований.

За эти 50 лет в России пройден большой путь от первых статей по истории методики, написанных в 1960-е годы И. М. Пулькиной и А. Н. Щукиным, до фундаментального обзорного труда Л. В. Московкина и А. Н. Щукина «История методики обучения русскому языку как иностранному» (М.: Русский язык. Курсы, 2013), в котором не только описывается история методики на протяжении почти 500 лет, но и выделяются этапы ее эволюции, анализируются особенности каждого из этих этапов и тенденции развития методики в целом. Интерес к истории преподавания русского языка как иностранного проявляется и в зарубежных странах. За прошедшие годы были опубликованы монографии К. Бабова (Болгария), Ф. Баслера (Германия), Я. Волчук и Г. Заяц (Польша), Д. Дамлянович и К. Кончаревич (Сербия) и других авторов.

В ходе историко-методических исследований были расширены существовавшие ранее представления о начале преподавания русского языка иностранцам. Еще не так давно считалось, что преподавание русского

языка в России началось после окончания второй мировой войны, когда в вузах СССР началось массовое обучение студентов из зарубежных стран. Сейчас уже было установлено, что первые сведения об изучении / преподавании русского языка как иностранного были связаны с подготовкой переводчиков Ганзейского торгового союза из числа детей немецких купцов (XIII–XVI). Первое же из дошедших до нашего времени учебных пособий — немецко-русский разговорник Томаса Шrove, написанный в 1494 году.

В упомянутой выше монографии авторами настоящего доклада основывается выделение девяти этапов развития отечественной методики, каждый из которых был связан с определенными лингвистическими, психологическими, педагогическими идеями и характеризуется специфическими особенностями целей, содержания, методов, приемов и средств обучения. Выделены имена методистов, оказывавших наиболее сильное влияние на развитие теории и практики преподавания русского языка как иностранного в разные исторические периоды: И. М. Николитч и Ф. И. Буслаев (вторая половина XIX века), Г. К. Данилов (1920-е годы), в последние 50 лет Б. В. Беляев, Е. А. Брызгунова, В. Н. Вагнер, М. Н. Вятютнев, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, Е. И. Пассов, И. М. Пулькина, Г. И. Рожкова, С. А. Хавронина и многие другие.

О бурном развитии методики преподавания русского языка как иностранного свидетельствует появление учебников. Уже в XVIII веке в России было издано более десятка учебников русскому языку для иностранцев, среди которых наиболее известными были учебники для французов И. К. Шарпантье, для немцев Я. М. Родде и И. А. Гейма, для армян К. Сарафовой, для поляков М. Любовича и Ф. Макульского, для греков М. Анастаса. Предисловие к учебнику Родде, в котором даются рекомендации по работе с глаголами, можно считать первым методическим трудом по русскому языку для иностранцев. В XIX веке было выпущено не менее 100 учебников и учебных пособий для иностранцев. Один из них, учебник для немцев В. Алексева, только в России переиздавался 9 раз (всего издавался 24 раза). Среди преподававших русский язык иностранцам и авторов учебников русского языка как иностранного были такие известные деятели русской культуры, как В. К. Тредиаковский, Н. И. Греч и В. А. Жуковский.

Наиболее яркий период развития методики обучения русскому языку как иностранному — 1960–1980-е гг., в рамках которого выделяются три этапа: 1960-е гг., 1970-е гг. и 1980-е гг. В этот период благодаря существенной государственной поддержке в вузах СССР были созданы кафедры и отделения русского языка, подготовительные факультеты для иностранных граждан, специализированные вузы — Университет дружбы народов им. П. Лумумбы и Институт русского языка им. А. С. Пушкина. Была основана Международная ассоциация преподава-

телей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), начал издаваться журнал «Русский язык за рубежом». Было создано издательство «Русский язык» для публикации учебной и методической литературы по русскому языку для иностранцев.

В этот период были созданы основные методические теории (теория методов обучения, теория учебника, теория урока, теории обучения аспектам языка и видам речевой деятельности и др.), обоснованы принцип коммуникативности, система упражнений, были разработаны и внедрены в учебный процесс сознательно-сопоставительный, сознательно-практический, аудиовизуальный, аудиолингвальный, суггестопедический и коммуникативный методы. Издано огромное количество учебников, учебных и методических пособий, в которых получали отражение все новые достижения методики.

Следует отметить, что если первые историко-методические труды носили, как правило, описательный характер, то работы последнего времени характеризуются глубоким анализом фактического материала, выявлением тенденций развития тех или иных методических идей, определением традиций и новаций в истории преподавания русского языка иностранцам.

На современном этапе развития методики остается актуальным коммуникативное направление методики, так как люди изучают языки, прежде всего, для того, чтобы на них говорить. При обосновании коммуникативной концепции обучения языку наиболее плодотворно используются следующие положения коммуникативной лингвистики: а) в качестве единицы обучения рассматриваются речевые акты, объединяемые в единицы более высокого уровня — дискурсы; б) в качестве единицы отбора речевых актов выступают речевые интенции говорящего, определяющие его намерение выразить коммуникативно значимый смысл с помощью речевых средств; в) в качестве единицы обучения выступает речевая модель, реализующая содержание речевого акта; г) в качестве единиц речемыслительного процесса рассматриваются речевые операции; конечной целью обучения признается владение русским языком, показателем которого считается коммуникативная компетенция.

В наше время также активно развиваются исследования взаимодействия языка и культуры в процессе овладения речевым общением. Остаются ведущими две тенденции в интерпретации фактов культуры в учебных целях. Согласно первой (лингвострановедческой) преподавателям рекомендовалось идти от фактов языка к фактам культуры. На занятиях по русскому языку культуроведческая информация извлекается из единиц языка, а объектом рассмотрения становятся особенности представления в языке культуры его носителей (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров). Согласно второй тенденции (лингвокультурологической) преподавателю рекомендуется идти от фактов культуры к языковым

средствам их выражения. которая исследует особенности языковой картины мира носителей русского языка (В. В. Воробьев, В. В. Сафонова). Эта тенденция отразила произошедшее в 1990-е годы смещение научных интересов в сторону изучения на занятиях по языку, прежде всего, культуры, что привело к формированию новой образовательной парадигмы: культура — цель, а язык — средство овладения культурой, нашедшей отражение в концепции коммуникативного иноязычного образования (Е. И. Пассов). Еще одним методически значимым направлением исследований, связанных с изучением языка и культуры стало направление, получившее название «диалога культур» или «межкультурной коммуникации». В рамках этого направления выдвигается цель формирования межкультурной компетенции учащихся (А. Л. Бердичевский и др.).

Современная методика испытывает значительное влияние гуманистической психологии, признающей главной общественной ценностью человеческую личность. Под влиянием гуманистической психологии получило развитие так называемое личностно-ориентированное обучение с переносом акцента в работе с управляющей роли учителя на самостоятельную работу учащихся, определяемую в зарубежной методике как *student-centered approach*. В данном случае речь идет не только о самостоятельных занятиях непосредственно русским языком, но и о непрямом обучении русскому языку как иностранному с использованием инновационных технологий обучения: театральной, экскурсионной, проблемной и т. д. (Л. В. Московкин, Г. Шамонина, Л. Шипелевич). Это обучение русскому языку в процессе выполнения какой-либо продуктивной деятельности на этом языке, которая осуществляется в таких формах, как студенческий театр, студенческое турбюро, студенческое рекламное агентство, студенческая киностудия, студенческая научная группа, студенческий литературный кружок и т. д. и предусматривает широкое использование в учебном процессе технических средств обучения.

Методическая мысль в наши дни развивается в направлении интенсивного использования в учебном процессе и современных информационно-коммуникационных технологий (Э. Г. Азимов, А. Н. Богомолов, А. Д. Гарцов и др.). Разрабатываются электронные учебники, создаются дистанционные учебные курсы, исследуются возможности использования ресурсов Интернета в учебном процессе. Можно утверждать, что развитие методики XXI столетия пойдет по пути органического включения в систему обучения языку компьютерных технологий, способствующих интенсификации учебного процесса и повышения качества формирования коммуникативной и профессиональной компетенции учащихся.

Созданная в 1990-е годы государственная система сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному потребовала создания особых форм подготовки учащихся к тестированию. В наше время, во-первых, совершенствуется сама система тестирования (Т. М. Балыхина,

Е. Л. Корчагина и др.). Во-вторых, развивается тестологическое направление в методике обучения русскому языку как иностранному, которое привело к созданию учебных материалов нового типа — тренировочных и адаптационных тестов. Тестологическое направление в методике обучения — это пример влияния идей тестирования на практику обучения.

В современной педагогике в качестве методологической основы обучения языку утвердился компетентностный подход, согласно которому целью образования должны быть не только совокупность знаний, навыков и умений, но и комплекс компетенций, отражающих способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними проблемы и преодолевать существующий в образовательном процессе разрыв между знаниями учащихся и его практической деятельностью. В методике обучения русскому языку как иностранному в качестве конечной цели обучения в рамках компетентностного подхода было провозглашено формирование *коммуникативной компетенции* как способности осуществлять общение на изучаемом языке. В качестве структурных компонентов коммуникативной компетенции получили научное обоснование лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, социальная компетенции, а также группа ключевых, общеобразовательных и профессиональных компетенций, ориентированных на будущую специальность учащихся. Их описание и методическая интерпретация применительно к разным уровням и профилям обучения являются одним из приоритетных направлений деятельности в области повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Все указанные новации, несомненно, будут характерны и для будущего нашей методики. Вместе с тем, размышляя о методике будущего, мы уже сейчас должны понимать, что она будет отличаться от современной методики. Методика будущего, наследуя идеи коммуникативности, культуроведческой направленности, технологичности и т. д. должна будет вместе с тем учитывать, что изменятся учащиеся, изменится русский язык, изменится весь мир.

Прежде всего, это будет мир, перегруженный информацией, для людей будет характерным стремление от нее спрятаться, а в процессе образования — максимально ее упростить и упорядочить. Это приведет к существенным изменениям содержания образования в школе и вузе, а в нашей области — к существенным изменениям содержания учебного предмета «Русский язык».

В этом мире нам придется иметь дело с учащимися, сознание которых формируется в условиях общения не с наставниками, а с компьютерами. Это учащиеся, живущие не в реальном мире, а в квазимире, учащиеся, которые при возникновении проблем просто перезагружают компьютер. Уже сейчас ясно, что эти компьютерные дети, обладающие

так называемым клиповым мышлением, потребуют совершенно иных подходов к обучению, новых средств обучения. Кроме того, учащиеся будущего, несомненно, будут испытывать влияние глобализирующегося мира, противоборства потребителей и создателей.

Moskovkin L. V., Shchukin A. N.

THEORY OF RFL TEACHING: PAST, PRESENT AND FUTURE

The article deals with the analysis of past, present and future of the theory of teaching Russian as a foreign language. The authors describe the result of their research of the history of teaching Russian as a foreign language, analyze its actual state and predict its future development.

Keywords: theory of teaching, Russian as a foreign Language, history of teaching, past, present and future.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ

В статье рассматривается специфика обучения иностранных аспирантов социокультурному общению. Приводятся познавательные предпочтения, социокультурные ошибки инофонов. Описываются учебные пособия, созданные на кафедре иностранных языков ИЯ РАН.

Ключевые слова: иностранные аспиранты, профессиональное общение, модель обучения, социокультурная компетенция.

Одним из проблемных вопросов обучения русскому языку иностранных аспирантов является поиск путей приобщения учащихся к русской «картине мира», освоения ими системы ценностей носителей «чужого» языка, «чужих» норм поведения. Необходимость включения в процесс обучения иностранных учащихся, в том числе иностранных аспирантов, социокультурного компонента, предполагающего знакомство со страной изучаемого языка, национально-культурными особенностями носителей языка и умение использовать свои знания, обусловлена современными требованиями к организации учебного процесса.

Психологические особенности и познавательные предпочтения иностранных аспирантов определяют специфику обучения, основывающуюся на учёте коммуникативных потребностей, на когнитивных и профессиональных ориентирах инофонов и закономерностях их процесса познания. Некоторую методическую трудность представляют гетерогенные характеристики контингента учащихся: неравный стартовый уровень владения языком, разная специализация, возрастные характеристики и др. Не способствует мотивации обучения и изменение языковой среды в современном научном обществе. Многие ученые в системе Академии наук достаточно хорошо знают английский язык (читают лекции в зарубежных сообществах, печатают статьи в иностранных журналах и т. д.), поэтому предпочитают общаться на иностранном языке, более близком аспиранту-инофону.

Специфику мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной сфер деятельности следует учитывать для создания модели обучения иностранных аспирантов, одной из составляющих которой является социокультурный компонент,

Существенными особенностями аспирантов являются: способность к активной продуктивной деятельности, наличие навыков работы с научными текстами на родном языке, достаточно высокая компетенция в своей области знаний, владение понятийным аппаратом, стремление к обмену с участниками коммуникативного акта результатами своих исследований, интенсивная потребность в получении новых знаний. Иностранные аспиранты обычно реально осознают свои возможности и уме-

ния, имеют свою систему оценок и предпочтений, считают, что готовы самостоятельно моделировать учебный процесс, ориентируясь на свой жизненный и общенаучный опыт. Их познавательная деятельность имеет индивидуальный и селективный характер, может саморегулироваться и самоконтролироваться. Но в то же время иностранные учёные в большинстве случаев болезненно ощущают, что их общенаучная и профессиональная компетенции не соответствуют низкому уровню компетентности в языковой и социокультурной областях знаний изучаемого языка.

Социокультурные ошибки могут восприниматься намного болезненнее, чем языковые, поскольку препятствуют, затрудняют общение, снижают эффективность социальных и профессиональных контактов коммуникантов, относящихся к разным культурным средам. Одной из причин ошибок является некоторая «культурологическая наивность» аспиранта-инофона, который в силу своих психологических особенностей полагает, что определенные знания в профессиональной сфере компенсируют недостаток в знаниях языка и культуры. Возникает метакогнитивное искажение, когда иностранный специалист может преувеличивать степень понимания. Подсознательная внутренняя направленность аспиранта сосредоточена на восприятие только смысла, оставляя без внимания собственно языковые средства, и это приводит к тому, что высказывание не может быть полностью услышано и понято адресатом. Аспирант-инофон также часто полагает, что профессионалы, сотрудничающие в одной сфере знаний и владеющие некоторой номенклатурой специальной лексики, могут решить все проблемы без учёта национальных особенностей речевого этикета. Но общение в профессиональной среде не ограничивается обменом специальной информацией, не менее важно межличностное взаимодействие, которое предполагает владение партнерами сходными коммуникативными кодами, обусловленными социокультурными особенностями социумов. Незнание социокультурных норм общения, невнимание к коннотативной окраске высказываний ведёт к коммуникативным неудачам. Ошибки, обусловленные различиями в менталитете, особенностями национального характера, отсутствием у инофона достаточных знаний о лингвокультурном социуме, снижают эффективность общения, приводят к нарушению коммуникации, непониманию ситуаций и негативным оценкам российских реалий.

Избежать социокультурных ошибок иностранным аспирантам помогают культурологические знания о стране, на языке которой происходит профессиональное межкультурное общение, детерминированное историческими традициями, образом жизни инокультурных коммуникантов, смысловыми ориентирами другого лингвоэтносоциума. «Подлинно глубокое знание иностранного языка не может ограничиться знанием его лексико-грамматического строя и умением говорить на нём, т. е. понимать и строить тексты. Настоящее овладение языком предполагает постижение его как «дома бытования духа народа» его носителя»¹.

Социокультурная адаптация аспиранта-инофона к инокультурному социуму не может быть адекватной без умения владеть знаниями о культурных реалиях, о русском менталитете, без осмысления национально-культурных ценностей. Процесс инкультурации аспиранта-инофона, обучающегося в системе Российской Академии наук, включает работу со специальными учебными пособиями, созданными на кафедре иностранных языков.

«Русская культура: диалог со временем»² способствует формированию социокультурных знаний, осознанию духовных ценностей русской культуры, помогает понять особенности русского самосознания и выработать собственное отношение к «чужим» культурным традициям и обычаям, дает представление о «ментальном пространстве» русского человека, содействует пониманию современных процессов через призму истории культуры. Текстовый материал содержит социально значимую, культурологически специфическую информацию о России, отражает значимые в русской культуре явления, которыми, как правило, интересуются иностранные аспиранты. С целью научить находить черты сходства и различия между сокультурами в пособии представлены вопросы и задания, активизирующие творческую деятельность учащихся и направленные на сопоставление элементов двух культур, так как именно в сравнении лучше осознаются особенности не только «чужой», но и своей культуры. Культуросообразный принцип дает возможность более свободно ориентироваться в лингвокультурном социуме.

При решении социокультурологических задач следует иметь в виду «специализированность знаний культуры в зависимости от конкретных интересов того или иного человека, группы людей, что следует, видимо, увязывать с понятием субкультуры, востребованной, актуальной для той или иной части/социальной группы языкового и культурного сообщества»³. В процессе лично ориентированного обучения необходимо выделить профессионально значимые аспекты социокультурной жизни и предлагать аспиранту-инофону осваивать их в соответствии с его индивидуальными интересами и потребностями. Однако необходимо корректировать, объяснять, предотвращать неадекватные ассоциации, обусловленные культурно-историческими, социально-психологическими особенностями и своеобразием национальной культуры.

Методической доминантой в приобщении к социокультурным знаниям является обучение особенностям коммуникации, в том числе профессиональной. Формированию умения правильного употребления социально маркированных языковых единиц в речи, выработке коммуникативных навыков, необходимые для участия в научном общении способствует один из разделов пособия «Русский язык для иностранных аспирантов и соискателей учёной степени»⁴. В нем отрабатываются важные с точки зрения социальной и языковой значимости коммуникативные задачи: установление личных контактов, выбор и обсуждение темы

исследования; участие в научных дискуссиях, конференциях, симпозиумах, конгрессах; написание и защита диссертации и др. Материалы составлены с учетом целей и задач обучения, определяемых коммуникативными и познавательными потребностями аспирантов, имеют практическую коммуникативную направленность.

Диалогические и полилогические тексты лежат в основе коммуникативной программы обучения иностранных аспирантов, они моделируют реальные ситуации профессионального общения с учётом социокультурной специфики коммуникантов. Каждому разделу предшествует каталог наиболее значимых для акта коммуникации языковых структур и конструкций, которые отрабатываются и активизируются в упражнениях.

Комплекс заданий, направленных на овладение типичными стереотипами речевого поведения, а также на освоение возможных стратегий коммуникативного поведения в профессиональном общении, интенсифицирует учебный процесс, формируя социокультурную компетенцию, обеспечивает усвоение практических навыков, необходимых для эффективного участия в межкультурном общении.

Наличие страноведческих комментариев, объясняющих особенности поведения русских людей в конкретных сферах жизни, обеспечивают возможность вхождения иностранных аспирантов в ценностно-смысловое поле русской культуры через язык.

Целенаправленное формирование социокультурной компетенции является одним из обязательных условий обучения аспиранта-инофона.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Санчес Пуиг М., Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А. Ассоциативные нормы испанского и русского языков. М.; Мадрид: Азбуковник, 2001. С. 16–17.

² Мошчинская Н. В., Разинкина Н. М. Русская культура: диалог со временем. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы. 2013. 416 с.

³ Митрофанова О. Д. Культурологическая составляющая современной парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) // Тезисы докладов IV Междунар. науч. конф. «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». Варшава, 2008. С. 143.

⁴ Мошчинская Н. В. Русский язык для аспирантов и соискателей учёной степени. Кандидатский экзамен / науч. ред. Л. И. Зильберман. М.: Наука, 2001. 128 с.

Moshchinskaya N. V.

SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO FOREIGN POSTGRADUATES

The article describes the socio-cultural, communicational and educational specificity of foreign postgraduates teaching, cognitive preferences, socio-cultural mistakes of foreigners, and training manuals developed at the Department of Foreign Languages of the Institute of Linguistics (Russian Academy of Sciences).

Keywords: foreign postgraduates, professional communication, learning model, socio-cultural competence.

НОВОЕ ПОСОБИЕ ПО АУДИРОВАНИЮ «ПОЁМ И УЧИМ РУССКИЙ ЯЗЫК»

В январе 2015 года в Тбилиси в издательстве «Петити» вышло пособие по аудированию для изучающих РКИ «Поём и учим русский язык» (218 с.), авторы А. Мхеидзе, И. Лордкипанидзе. В пособие включены 32 песни. К тексту каждой песни предлагается от 15 до 20 заданий. Задания конкретны, каждое из них имеет определенную цель. Их выполнение способствует развитию креативности, легкому запоминанию новой лексики, развитию фонематического слуха, развитию навыков языковой догадки, выявления подтекста, устной речи, коммуникативного письма и т. д. К пособию приложены «Ключи» с ответами к заданиям, а также «Заметки для преподавателей» с рекомендациями по работе с пособием, которые основаны на авторском опыте использования этого пособия: большая часть песен апробирована в аудиториях с различными группами младших, средних и старших школьников, студентов грузинских университетов, взрослых студентов-иностранцев (родной язык французский) и др. Использование данного пособия способствует повышению мотивации в изучении русского языка, делая процесс весёлым, позитивным и познавательным.

Ключевые слова: задания, песни, мотивация, навыки, лексические единицы, фонематический слух.

В январе 2015 года в Тбилиси в издательстве «Петити» вышло первое в Грузии пособие по аудированию для изучающих РКИ «Поём и учим русский язык» (218 с.), авторы А. Мхеидзе, И. Лордкипанидзе.

В пособие включены 32 песни. Среди них песни из детских мультфильмов «Антошка», «Крокодил Гена и его друзья», «Бременские музыканты» и др., песни из кинофильмов «Ирония судьбы, или с лёгким паром», «Мери Поппинс, до свидания!», «Белое солнце пустыни» и др., песни поэтов и исполнителей Б. Окуджавы, В. Высоцкого, А. Розенбаума, супругов Никитиных и т. д. Несмотря на огромное желание, авторы не смогли приложить к данной книге диски с видео и аудиозаписями, поскольку это связано с вопросами соблюдения авторских прав. Все песни педагог может легко найти на YOUTUBE и списать на диск, а в конце книги авторы предлагают упрощенный поиск соответствующих электронных адресов.

К тексту каждой песни предлагается от 15 до 20 заданий. Задания конкретны, каждое из них имеет определенную цель. Их выполнение способствует развитию креативности, легкому запоминанию новой лексики, развитию фонематического слуха и навыка языковой догадки, использованию заученных конструкций в разговорной речи, развитию навыка выявления подтекста, обсуждению поставленных в песне вопросов/проблем в рамках изученного языкового материала, развитию навыков коммуникативного письма и т. д.

Книга делится на три части: Песни для детей, Песни для подростков и взрослых и Песни для взрослых. Деление это достаточно условно и ставит целью облегчить ориентацию педагога в материале. В каждом разделе песни расположены по возрастающей сложности языкового материала.

К пособию приложены «Ключи» с ответами к заданиям, а также «Заметки для преподавателей» с рекомендациями по работе с пособием. Рекомендации основываются на непосредственном авторском опыте работы с книгой: большая часть песен апробирована в аудиториях с различными группами студентов государственного университета Илии (уровни владения А1.2; А2; В1; В1+), со взрослой аудиторией слушателей-иностранцев в том же университете (А1.2), с семиклассниками и девятиклассниками двух частных школ (уровень владения — А2; В1) и с частными учениками разного возраста. Разработки двух песен были предложены педагогам, проходившим тренинги по методике преподавания РКИ в Тбилисском Доме учителя (TPDC) в 2013 году, и одобрены ими.

Пособие красочно оформлено, что имеет целью не только сделать книгу эстетически привлекательной, но и — в первую очередь, — визуализировать новую лексику: абсолютное большинство новых лексических единиц представлено в картинках.

Разработки детских песен очень подробны, отличаются большим количеством иллюстраций, в заданиях используется более крупный шрифт — авторы постарались учесть, что маленькие дети не умеют читать, или читают с трудом. В нескольких случаях авторы предлагают разработку всего мультфильма. («Два весёлых гуся», «Антошка», «Как львёнок и черепаха пели песню»).

Первые одно-два задания к любой песне всегда направлены на усиление мотивации и развитие креативного мышления: например, предложить версии на основе данных иллюстраций, отдельных слов, фраз или, основываясь на развитии сюжета в первом куплете, предугадать, что произойдёт потом и т. д.

Затем идут задания, связанные с освоением новых лексических единиц. Для усвоения новой лексики предлагаются работа с картинками, соединение синонимичных выражений, кроссворды и другие. Эффективным заданием для закрепления новой лексики является упражнение «Устно составьте небольшой рассказ со словами и выражениями, которые даны под иллюстрациями». Над ним хорошо работать «по цепочке». Придуманые учащимися рассказы часто бывают забавны, вызывают улыбки и смех, что также способствует лучшему запоминанию отдельных слов, идиоматических выражений и целых фраз.

Далее следуют задания, непосредственно связанные с прослушиванием отдельных частей песни. Они направлены на развитие фонематического слуха учащихся, например, «Слушайте куплет и впишите недостающие слова». Вариантом этого же задания является задание «Постарайтесь заполнить пробелы в куплете новыми словами. Затем

прослушайте куплет и впишите недостающие слова». Куплет прослушивается два раза. Учащиеся, заглядывая в предыдущие задания, или по памяти вписывают слова, а затем прослушивают куплет и дописывают недостающие. Задание направлено на закрепление новой лексики и её использование в контексте.

Далее следуют задания на общее понимание прослушанного\прочитанного текста и поиск в нём конкретной информации (Кто герой песни? Что он собирается сделать?; Найдите в тексте фразы, которые указывают на то, что...; О чём эта песня?; Верны ли утверждения? Припишите/обведите, «да» или «нет». ; и др.); а также на понимание подтекста (Припишите к утверждениям фразы из песни, которые доказывают, что...; Можно ли заключить из... и др.)

Поскольку аудирование напрямую связано с устной речью, авторы поставили своей целью «разговорить» учащегося, помочь ему преодолеть языковой барьер. Устно выполняются все задания, в которых учащимся предлагается высказать предположения, пересказать сюжет песни и т. д. Устно проводится проработка подтекста. Учащимся предлагается ответить на вопросы и порассуждать, высказаться по поводу проблемы, поставленной в песне, оценить поступки героя или приведенные в песне спорные мысли и др. Выполнение этих заданий часто приводит к дискуссии. Задания с выходом в «говорение» являются обязательной и важной частью разработки каждой отдельной песни. Данные задания способствуют развитию у учащихся навыков устной речи.

Письменные работы предназначены как для взрослой, так и для подростковой аудитории, например, по песне О. Митяева «С добрым утром любимая» — «Опишите всё, что происходит в клипе», по песням UMA2RMAN «Куда приводят мечты», Б. Окуджавы «Ваше благородие, госпожа удача», А. Розенбаума «Как-нибудь где-нибудь» — «Напишите, все, что вы узнали и думаете о жизни героя песни», или по песне Ю. Визбора «Телефон» — «Перескажите сюжет песни и опишите то, какое впечатление она произвела на вас» и т. д. Письменная работа предлагается только после того, как исчерпаны все задания для аудирования и говорения, учащиеся овладели необходимым для письменного задания лексическим материалом, и варианты текста письменной работы уже проговорены ими на уроке.

Песни создаются для того, чтобы их петь. В процессе работы учащиеся постоянно возвращаются к отдельным куплетам, которые поют вместе с исполнителями, а в заключение исполняют песню под караоке. Это также способствует повышению мотивации в изучении русского языка, делая процесс весёлым, позитивным и познавательным.

Mkheidze A. I.

NEW TEXTBOOK ON LISTENING COMPREHENSION “WE SING AND STUDY RUSSIAN”

The paper presents the new textbook “We Sing and Study Russian”.

Keywords: listening comprehension, RFL.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕПЕРЕХОДНЫМ ГЛАГОЛАМ

В статье рассматриваются преимущества модульной организации грамматики русского языка как иностранного. Функциональный подход в рамках первого модуля проиллюстрирован на примере отбора и организации материала при обучении итальянских студентов по теме «Непереходные глаголы».

Ключевые слова: модуль, функциональный подход, непереходный глагол.

Объём содержания обучения практической грамматике иностранного языка в значительной степени обусловлен используемым методическим подходом. Компетентностный подход к обучению иноязычной грамматике предполагает организацию грамматических явлений в виде **модулей**. При этом общий подход при работе с любым модулем должен быть функциональным, то есть характер подачи грамматического материала, и упражнения должны концентрироваться на функциональных возможностях грамматических структур.

Функциональный подход сам по себе предполагает как жесткий отбор материала для развития лингвистической компетенции, так и развитие других компонентов коммуникативной компетенции, хотя и на достаточно ограниченном числе тем. В частности, говоря о работе по формированию социолингвистической компетенции, обычно подразумевают способность использовать и интерпретировать языковые формы в ситуативном контексте.

Формирование дискурсивной, стратегической и социальной компетентности обучающихся будет вынуждено носить ограниченный характер в силу специфичности аспекта грамматики. Как показывает практика преподавания грамматики русского языка итальянцам, эти компоненты коммуникативной компетенции могут выделяться в малообъемные модули.

Перечислим примерный **набор модулей**, который можно предложить при разработке курса практической грамматики русского языка как иностранного.

Модуль для формирования лингвистической компетенции в пределах определенной грамматической темы. Он включает необходимый и достаточный минимум для обеспечения грамматически правильной устной и письменной речи при доминировании развития навыков и умений говорения.

Модуль для формирования лингвистической компетенции в специфических грамматических характеристиках письменной речи. Предна-

значен для углубленной проработки грамматического материала в рамках продуцирования письменных произведений и чтения.

Модуль для формирования лингвистической компетенции относительно грамматических особенностей разговорной речи. Он содержит грамматические, преимущественно синтаксические, особенности русской речи.

Модуль по формированию социолингвистической компетенции. Он состоит из отдельных блоков, присоединяемых, где это возможно, к прохождению тех или иных тем из других модулей. Овладение грамматическим материалом, который содержится в отдельных блоках, должен помочь студентам успешно справиться с языковыми проблемами в тех случаях, когда нужно принести извинения, корректно потребовать объяснения и т. д.

Модуль для формирования дискурсивной компетенции способствует формированию речевых навыков грамматических средств при различных дискурсивных стратегиях, когда в этом возникает необходимость в разговоре, как, например, выражение несогласия, аргументация своего мнения, обеспечение логических связей в высказывании и др.

Дополнительные (индивидуальные и повторительные) модули.

Проиллюстрируем данный подход при отборе и организации грамматического материала по блоку **Глаголы с аффиксом — ся** в рамках первого модуля.

При изучении русского языка в искусственно созданной языковой среде возникает масса проблем, связанных с особенностями русского глагола. Кроме общепризнанных трудностей в изучении совершенного и несовершенного видов и глаголов движения, не меньшие сложности вызывает изучение глаголов с аффиксом *-ся* (их употребление, образование, перевод).

В отличие от итальянского языка, глаголы на *— ся* в русском языке имеют широкое употребление. Часто такие глаголы называют возвратными, что не совсем точно. На самом деле они образуют целую группу семантических классов:

- собственно возвратные глаголы, показывающие направленность активного действия агентом на самого себя; например: *умываться* (умывать самого себя);
- взаимно возвратные действия, направленные каждым из агентов на другого; например: *мальчики дерутся* (не каждый дерет самого себя, а один другого), *любленные целуются*;
- страдательный залог; например: *работа делается* (сама она вовсе не является агентом);
- действие происходит по причине, которая остается неизвестной; например: *рампа опускается* (ее что-то опускает, но неважно, что);
- действие сосредоточено в субъекте, а его направленность не имеет значения; например: *свитер колется* (создается ощущение колкость, когда надеваешь свитер), *начальник ругается* (он ругает кого-то, но неважно, кого);
- безличное действие; например: *кажется, хочется*;
- общее значение ненаправленного действия; например: *улыбается*;
- спонтанная склонность к действию; например: *не спится, хорошо работается*; и многие другие.

В итальянском языке существует форма, соответствующая русскому аффиксу — *ся* (себя) с использованием возвратной частицы *-si*. Форма *-si* стоит после инфинитива и пишется с ним слитно. Она присуща лишь **рефлексивным (возвратным)** глаголам, которые не всегда соответствуют русскому варианту. Например, *улыбаться* по-итальянски *sorridere*, а *alzarsi* значит *вставать*.

В итальянском языке, как и в русском, многие переходные глаголы могут иметь соответствующие возвратные формы, например: *lavare* — *мыть*; *lavarsi* — *мыться*; *guardare* — *смотреть*; *guardarsi* — *смотреться*. Но существует и ряд глаголов, которые **без аффикса — *si*** не употребляются: *accorgersi* (*заметить*), *pertirsi* (*раскаиваться*), *vergognarsi* (*стесняться*). Некоторые русские глаголы используются **только с аффиксом —*ся***, например: *бояться* (*aver paura*), *гордиться* (*essere fiero*), *нуждаться* (*aver bisogno*), однако их итальянские аналоги не являются возвратными.

В русских глаголах аффикс *—ся* (*-сь*) остается неизменным во всех лицах, в итальянском языке *-si* при спряжении глаголов употребляется только в 3 лице единственного и множественного числа, в других лицах *—ся* соответствуют другие формы местоимений в зависимости от существительного, которые переносятся в позицию перед глаголом (в повелительном наклонении местоименная частица пишется в конце глагола). Вместо *я моюсь* итальянец скажет *я меня мою*, вместо *ты моешься* — *ты тебя моешь*.

Io mi lavo con l'acqua fredda. — Я умываюсь холодной водой.
Guardati nello specchio. — Посмотришь в зеркало.

Таким образом, при спряжении итальянских возвратных глаголов используется два слова; например, *Alzarsi* это *alzare+si*; *munirsi* это *munire +si*; *mettersi* это *mettere+si* и т. д. Вот настоящее время возвратных глаголов трёх групп спряжения:

alzarsi: io — mi alz-o; tu- ti alz-i; lui (lei) — si alz-a; noi — ci alz-amo; voi- vi alz-ate; loro — si alz-ano.

В конструкции **модальный глагол + инфинитив** возвратного глагола в русском языке глагол с *—ся* остается неизменным; например: *Ты должен слушаться. Он не может не бояться*. В итальянском языке местоименная частица согласуется в лице и числе с подлежащим:

Dovete nascondervi bene. — Вы должны хорошо спрятаться.
Voglio vestirmi bene. — Я хочу хорошо одеться.

Все возвратные глаголы являются **непереходными**, поскольку их действие переходит на самого деятеля через постфикс *—ся* (сокращенное возвратное местоимение *себя*). По словам академика В. В. Виноградова «общая функция *—ся* — устранение переходности глагола или усиление его непереходности...»*. Часто при прибавлении аффикса *—ся* к переходной

форме глагола изменяется смысл действия, например: *находить (trovare) — находиться (essere), приходить (arrivare)- приходить (dovere), занимать (prendere in prestito) — заниматься (occuparsi)*. Это вызывает недоумение у итальянского студента.

Глаголы, обозначающие начало, конец, интенсивность действия (*начинать — начинаться, кончать-кончатся, продолжать-продолжаться*) в русском языке имеют некоторую особенность. Она связана с тем, что данные глаголы с *-ся* могут использоваться в качестве сказуемого только в предложениях, где в качестве подлежащего выступают только неодушевленные существительные третьего лица (единственного и множественного числа).

В итальянском языке в использовании обеих форм глагола (переходной и непереходной) нет существенной разницы. Например:

Я начинаю работать с 8 часов. — Comincio lavorare alle 8.00.
Занятия начинаются с 8 часов. — Le lezioni cominciano alle 8.00

В итальянском языке рефлексивная конструкция используется для устранения конкретной информации о семантическом субъекте или при обобщенно-мыслимом субъекте в значении **можно** или **нельзя** что-либо, и образуется при помощи частицы *-si* и формы 3-го лица практически от любого переходного глагола, например:

Qui si paga bene. — Здесь хорошо платят.
Così non si dice. — Так не говорится.
Adesso si lavora. — Начинаем работать.
Non si fuma. — Нельзя курить.

Это недопустимо в русском языке и требует использования других конструкций, которые итальянский студент не знает или в которых пытаются по аналогии использовать глаголы с *-ся*.

Ещё одной трудностью является трансформация аффикса *-ся* в *-сь* при склонении глаголов настоящего (будущего) времени, образования форм прошедшего времени и императива, например:

Я учусь, ты учишься.
Он влюбился. Она влюбилась.
Поздоровайся! Улыбнись!

Для устранения такого рода трудностей при обучении русскому языку за границей необходимо использовать ряд упражнений, основанных на сравнении использования возвратных глаголов в русском и родном языках студентов, а также детальное изучение глаголов в парах (переходный-непереходный), организуя их в отдельный модуль.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Виноградов В. В.* Русский язык [Электронный ресурс] // СЛОВАРИ.РУ: [сайт]. URL: <http://www.slovari.ru> // (дата обращения 24.11.2014).

Naletko I. N.

FUNCTIONAL APPROACH AND DIFFICULTIES IN TEACHING INTRANSITIVE VERBS

The article deals with the advantages of the modular organization of the RFL grammar and the proposes an approach according to the first module illustrated in the example of the selection and organization of the material to teach intransitive verbs to the Italian students.

Keywords: module, functional approach, intransitive verbs.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК РОДНОМУ И НЕРОДНОМУ**

Статья посвящена проблемам овладения научным стилем русской речи. В данной статье приводятся примеры некоторых типичных ошибок и даются рекомендации по их преодолению в процессе обучения русскому языку как родному и неродному.

Ключевые слова: норма, литературный язык, русский язык как родной, русский язык как неродной, научный стиль речи.

В последнее время в педагогической практике наблюдается тенденция к снижению уровня владения нормами русского литературного языка как в письменной, так и в устной научной речи среди контингента учащихся, для которых русский язык является как родным так и неродным. Особенно это заметно в тех случаях, когда речевое общение учащихся происходит в форме монолога — выступление на семинаре с докладом, участие в ролевой игре «круглый стол», участие в научно-практической конференции и т. п.

Важной и необходимой составляющей профессиональной компетенции современного специалиста является владение русским языком и культурой русской речи. Культура речевого общения предполагает такой подбор и организацию языковых средств, которые дают возможность достигнуть поставленных в общении целей с неизменным учетом норм русского литературного языка. Под нормой литературного языка понимается общепринятое употребление языковых средств: звуков, интонации, слов, лексических единиц, их форм, синтаксических конструкций. Основным свойством норм является их обязательность для всех говорящих и пишущих по-русски¹. Нормам свойственна также устойчивость, которая является относительной, так как норма может меняться под влиянием разговорной речи, лексики различных национальных, социальных и профессиональных групп населения, заимствований и т. п.².

Большинство исследователей-филологов считают, что в современном русском литературном языке существует пять функциональных стилей: разговорный или разговорно-бытовой, научный, официально-деловой, публицистический и стиль художественной литературы. Каждый из перечисленных функциональных стилей обусловлен содержанием, характером общения и имеет свои особенности, жанры и специфический строй речи. В процессе обучения особое внимание, на наш взгляд, должно уделяться *научному стилю речи*, для которого, как известно, харак-

терна письменная и устная формы речи и каждая из них имеет определенную специфику.

В научном стиле речи принято выделять следующие жанровые разновидности:

- 1) собственно научный подстиль, к которому относятся статьи в журналах, научных трудах, диссертации, монографии и доклады;
- 2) научно-популярный подстиль, жанрами которого являются очерки, книги, лекции, статьи;
- 3) учебно-научный подстиль — учебники, учебные и методические пособия, программы, сборники задач и упражнений, лекции, конспекты, учебно-методические материалы;
- 4) научно-деловой, включающий в себя техническую документацию (конспекты и инструкции для предприятий, сообщения об испытаниях и анализах, формулы изобретений и рефераты и т. д.);
- 5) научно-информативный подстиль, лежащий в основе при создании рефератов, аннотаций, патентных описаний;
- 6) научно-справочный, необходимый при создании словарей, справочников, каталогов³.

Письменная научная речь строго нормирована, насыщена специальными лексико-грамматическими конструкциями, выражающими логико-смысловые связи. Сложные синтаксические конструкции с причастными и деепричастными оборотами, цепочки несогласованных определений, вставные словосочетания и предложения, характерные для письменного научного текста, особенно затрудняют аудиальное восприятие научной речи.

В отличие от письменной научной речи *устная научная речь* предполагает доступность и стимулирование аудитории к диалогу. Чтобы «перевести» сложный письменный научный текст в устную речь, необходимо сформировать у учащихся ряд умений и навыков. В связи с этим при подготовке устного научного текста выступления желательно на примере микротекстов продемонстрировать учащимся применение некоторых способов перефразирования текста и показать использование таких приемов, как:

- употребление связующих средств, выполняющих текстообразующую функцию;
- применение повторов в качестве логической структуры текста;
- использование по возможности конструкций простого более короткого предложения;
- употребление указательных местоимений в качестве связующего средства;
- замена причастного оборота придаточным определительным предложением или изменение структуры большого сложного предложения;
- риторический вопрос как фигура речи, способствующая «оживлению» научного текста;
- использование интонационных конструкций в качестве средства выделения смысловых частей высказывания.

В качестве примера можно привести такой микротекст из учебника: «Неолиберализм (либеральный институционализм) — теоретический подход в международных исследованиях, исходящий из того, что

поведение государств невозможно объяснить исключительно их национальными интересами; значит, следует включать в анализ сотрудничество государств в рамках международных институтов (организаций, традиций, правил, договоров), способных гармонизировать анархическую среду международных отношений и определяющим образом влиять на поведение самих государств. Отвергает положение реализма об автономии политики и экономики, уделяя особое внимание роли хозяйственных взаимодействий как фактора сотрудничества в международных отношениях. Неолиберализм возник в 1980-е гг. в ходе адаптации классического либерализма к новым условиям мировой политики»⁴.

Для устного выступления, например, выступления на семинаре, этот фрагмент может быть изменен и будет иметь следующую форму:

Неолиберализм *или, другими словами*, либеральный институционализм — это, *в первую очередь*, теоретический подход в международных исследованиях. *Этот подход обусловлен* тем, что поведение государств невозможно объяснить только лишь их национальными интересами. *В связи с этим* следует включать в анализ сотрудничество государств в рамках международных институтов, различных организаций, традиций, правил, договоров. *Эти институты* способны не только сделать более гармоничной анархическую среду международных отношений, но и серьезно влиять на поведение самих государств. *Следует отметить*, что неолиберализм отвергает положение реализма об автономии политики и экономики. Он уделяет особое внимание роли хозяйственных взаимодействий как фактора сотрудничества в международных отношениях. *Неолиберализм* возник в 1980-е гг. *в результате необходимости адаптировать* классический либерализм к новым условиям мировой политики.

Следует отметить, что при аудиальном восприятии невозможно удерживать в памяти все грамматические и синтаксические связи текста, и это надо учитывать при подготовке устного научного текста. В связи с этим можно использовать повторы, а также изменение последовательности подачи материала при помощи введения соответствующих конструкций. Например, в научном письменном тексте «Мажоритарная избирательная система» при классификации понятия используется сокращенная форма подачи материала без средств выделения видов данного понятия:

«Мажоритарная избирательная система — (от фр. *majorité* — большинство) — система выборов, при которой избранными считаются кандидаты, получившие большинство голосов по избирательному округу, где они баллотировались. Различают М. и с. абсолютного, относительного и квалифицированного большинства (последняя применяется редко). В первом случае достаточно получить более половины всех голосов, во втором — большинство относительно всех остальных кандидатов, в третьем — большинство, превышающее половину голосов, — 2/3, 3/4

и т. д. М. и. с. часто комбинируется с пропорциональной избирательной системой (напр., в РФ по М. и. с. относительного большинства избирается одна половина состава Государственной Думы, а по пропорциональной системе — другая)»⁵.

Для устного выступления этот фрагмент может быть изменен и будет иметь следующую форму:

Мажоритарная избирательная система *представляет собой разновидность* (является разновидностью) системы выборов. *Данная система позволяет считать избранными тех кандидатов, которые получают большинство голосов по избирательному округу, где они баллотировались. Различают несколько видов М.и.с. Так, например, в М. и. с. абсолютного большинства кандидату достаточно получить более половины всех голосов, в М. и. с. относительного большинства необходимо получить большинство относительно всех остальных кандидатов. Что же касается М.и.с. квалифицированного большинства, то необходимым считается большинство, которое превышает половину голосов, — 2/3, 3/4 и т. д. Однако такой вид М. и. с. применяется редко.*

М.и.с. часто комбинируется с пропорциональной избирательной системой. *Характерным примером является РФ, где по М.и.с. относительного большинства избирается одна половина состава Государственной Думы, а по пропорциональной системе — другая.*

Чтобы помочь учащимся в решении данной задачи («перевода» письменного научного текста в устную монологическую речь) необходима система упражнений, формирующих навыки владения устной научной речью. Например, упражнения на замену причастного оборота придаточным определительным предложением, на замену деепричастного оборота придаточными предложениями, выражающими временные, причинно-следственные и условные отношения, упражнения на употребление интонационных конструкций русского языка, на употребление предложений с пояснительным значением, с факультативно-комментирующим и градационным значениями⁶.

Другой, не менее важной проблемой, является употребление цепочки несогласованных определений в одном предложении. Несогласованное определение связано с определяемым словом по способу беспредложного и предложного управления или по способу примыкания. Выражается преимущественно существительными в косвенных падежах, чаще всего — это цепочки существительных в родительном падеже. Для того чтобы текст можно было легко воспринять на слух, цепочка несогласованных определений должна состоять не более чем из трех (максимум четырех для письменной речи) лексических единиц, как например, в предложении: *Основное содержание следующей стадии (1) в развитии (2) воззрений (3) на политику (4) связано с анализом взаимодействия государства и гражданского общества.*

Для того чтобы закрепить это умение, необходимо разработать систему упражнений, способствующих формированию навыка грамотного употребления цепочки несогласованных определений, например, предложить найти ошибки, связанные с неправильным употреблением несогласованных определений, перефразировать каждое предложение, по возможности «разбив» некоторые из цепочек. Примером может послужить следующее предложение: *Координация экономической и социальной деятельности (1) специализированных комитетов (2) и органов ООН по проблемам (3) развития (4) мировой торговли (5), индустриализации, освоения природных ресурсов осуществлялась через Экономический и Социальный совет (ЭКСОС).* В этом предложении цепочка несогласованных определений состоит из пяти слов, что затрудняет восприятие текста: деятельности — комитетов — по проблемам — развития — торговли + однородные члены (индустриализации, освоения...). Возможные варианты правки.

1. Координация экономической и социальной деятельности специализированных комитетов и органов ООН, *в частности*, по проблемам развития мировой торговли, индустриализации, освоения природных ресурсов осуществлялась через Экономический и Социальный совет (ЭКСОС).
2. Координация экономической и социальной деятельности специализированных комитетов и органов ООН, *которые занимались проблемами* развития мировой торговли, индустриализации, освоения природных ресурсов осуществлялась через Экономический и Социальный совет (ЭКСОС).

Учитывая все вышеизложенное, необходимо отметить, что только при системном и научном подходе к изучению русского языка как родного и неродного можно добиться того, чтобы сформировать у учащихся навыки и умения, необходимые для устной научной речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Русский язык и культура речи: Учебник / под ред. В. И. Максимова. М.: Гардарики, 2007. С. 272

² Там же. С. 272

³ Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации. М.: Флинта, Наука, 2003. 288 с.

⁴ Политология: Учебник / А. Ю. Мельвиль и др. М.: МГИМО (У), Проспект, 2004. С. 575

⁵ Большой юридический словарь онлайн. URL: <http://law-enc.net/word/mazhoritarnaja-izbiratel'naja-sistema-3263.html> (дата обращения: 6.12.2014).

⁶ Русская грамматика: В 2 т. / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1982. Т. 2. С. 630–633.

⁷ Недосугова А. Б., Недосугова Т. А. Деловое письмо: стилистика и структура текста: Методические рекомендации. Сер. Русский язык для дипломатов. М.: РУДН, 2013. С. 16.

Nedosugova A. B.

LINGUODIDACTIC ASPECT OF FORMING ORAL SCIENTIFIC SPEECH IN TEACHING RUSSIAN AS NATIVE AND NON-NATIVE LANGUAGE

The article is devoted to the actual problems of mastering the rules of scientific speech, gives some examples of typical mistakes and recommendations for overcoming these difficulties.

Keywords: norm, standard language, Russian as a native language, Russian as a non-native language, scientific speech.

КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются лингвометодические основы организации курса русского языка как иностранного для учащихся продвинутого этапа обучения в ИМОП СПбПУ. Предлагается учебно-методический комплекс для подготовки иностранных студентов к прохождению субтеста по аудированию в рамках тестирования на второй сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: продвинутый этап обучения, аудирование, учебно-методический комплекс.

Международное сотрудничество является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений работы по интернационализации образования, которое дает толчок для развития многих других видов деятельности вуза: совершенствованию государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ; внедрению новых технологий профессиональной подготовки, формированию позитивного имиджа российской высшей школы.

Институт международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета был и остается многонациональным учебным заведением, на подготовительном факультете которого ежегодно проходят обучение иностранные граждане из разных стран мира. В Институте международных образовательных программ, который является структурным подразделением Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, реализуется программа дополнительного образования «Базовая подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации».

Каждый год на обучение по данной программе в ИМОП СПбПУ приезжает более 500 иностранных студентов более чем из 60 стран мира. Наиболее многочисленным является контингент учащихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Ежегодно учащиеся из Китая, Вьетнама, Кореи, Таиланда, Монголии и других стран АТР составляют более 60% всех слушателей Программы. Стабильным по численности студентов является контингент из стран Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки. В последнее время увеличивалось число учащихся из стран СНГ и Балтии¹.

В последние десятилетия изменяются качественные характеристики контингента учащихся: на обучение в ИМОП СПбПУ приезжают не только выпускники школ, но и высококвалифицированные специалисты

разного профиля с высшим образованием. Последние являются представителями новой интеллигенции, в отличие от большинства студентов принадлежат к другой возрастной категории, имеют высокую мотивацию к обучению, разносторонние интересы, серьезный уровень требований к качеству предлагаемых образовательных услуг. Также увеличивается численность граждан, приезжающих в ИМОП СПбПУ с целью последующего обучения в магистратуре и аспирантуре.

Эти учащиеся также имеют более высокую общеобразовательную подготовку. Многие из них, планируя в дальнейшем, так или иначе, связать свою деятельность с проживанием в России, не всегда могут четко определить цели изучения языка. При этом, как правило, они выражают желание освоить такую специфическую функциональную подсистему русского языка, как разговорная речь. Традиционно на начальном и среднем этапах считается достаточным освоение учащимися только кодифицированного литературного языка. Однако в настоящее время актуальным является создание учебных курсов, включающих языковой материал обиходно-разговорного стиля речи, обеспечивающий возможность выхода в реальную коммуникацию. Из всего этого следует, что курс русского языка в период базовой подготовки должен быть более универсальным и объемным, нежели в прежние времена, поскольку спектр языковых потребностей современных учащихся значительно расширился.

Особенности языковой системы и изменения в грамматике и лексике во многом обусловлены особенностями современной культуры и политической обстановки. В основе обучения языку должно быть знание основных закономерностей этого языка и особенностей его функционирования. Преподавателю русского языка нельзя иметь упрощенное представление о языке и воспринимать его только как средство передачи внешней информации. Для того чтобы подготовить студентов, владеющих русским языком на достаточно высоком уровне, необходимо знакомить их с основами теории русского языка, сложившейся в русской лингвистике.

На кафедре русского языка как иностранного ИМОП СПбПУ для учащихся продвинутого этапа обучения созданы новые учебные планы и программы². В первом семестре для данного контингента выполняется программа второго семестра программы дополнительного образования «Базовая подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации».

В программу по русскому языку включены занятия по фонетике, направленные

на корректировку произносительных навыков на основе лексико-грамматического материала, интонационное оформление речи и разучивание стихов русских поэтов.

Занятия по грамматике направлены на формирование навыков грамматического оформления речи и включают следующие разделы:

- обобщение информации о склонении имен существительных, прилагательных, личных, указательных и притяжательных местоимений в единственном и множественном числе;
- образование видо-временных форм глаголов;
- глаголы движения с приставками и без приставок;
- образование наречий, количественных и порядковых числительных;
- синтаксис простого и сложного предложения (союзного и бессоюзного);
- прямая и косвенная речь;
- причастный и деепричастный обороты;
- грамматическое выражение времени.

Занятия по чтению предполагают включение различных его видов: изучающего, просмотрового, аналитического и др. Занятия по разговорной практике направлены на подготовку монологических высказываний по различным темам и ведению диалогов и полилогов.

В занятия по письму включено написание изложений с элементами сочинения, создание текстов различных жанров, написание эссе по заданным темам.

Преподаватели кафедры русского языка как иностранного особое внимание уделяют вопросам повышения уровня подготовки учащихся в области межкультурной коммуникации. Очевидно, что процесс «вхождения» личности в новую образовательную и социокультурную среду сопровождается значительными трудностями. Большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; осуществляющей в Российской Федерации системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости осуществления коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур. Согласно учебному плану студентам предлагаются к изучению такие тематические блоки, как «Родная страна», «Родной город», «Россия», «Санкт-Петербург», «Система образования России», «Система здравоохранения», «Экологические проблемы» и др., что способствует обмену информацией между учащимися, накоплению практического лингвистического и культурологического опыта общения. В ходе занятия каждый студент группы рассказывает о себе, своей стране и своем городе, своих увлечениях, семейных традициях, о том, как он проводит свободное время. Дискуссия как одна из форм учебной деятельности на занятиях по русскому языку играет неопределимую роль в формировании межкультурной толерантности. Иностранные студенты учатся формулировать и выражать свои мысли посредством монологических высказываний, аргументированно отстаивать свою точку зрения при диалогическом общении и адекватно воспринимать чужую. Данная форма работы позволяет студенту развивать уровень интеллектуальной

и личностной активности, приводит его к пониманию того, что другое мнение также имеет право на существование.

В рамках занятий по русскому языку иностранными учащимися проводятся обязательные презентации, на которых и студенты, и преподаватели знакомятся с историей, религией, географией, экономическим положением, фольклором, искусством родных для учащихся стран. В ходе таких занятий студенты получают возможность увидеть мир глазами представителей других культур, участвовать в межкультурном диалоге. Такое толерантное отношение к другим культурам из пространства учебной аудитории переносится учащимися и в сферу бытового повседневного общения. На занятиях по русскому языку из состояния закрытости, замкнутости на своей родной культуре и языке учащиеся постепенно переходят к межкультурному опыту общения.

Многие учащиеся продвинутого этапа обучения в качестве формы итогового контроля выбирают тестирование на второй сертификационный уровень владения русским языком. Наличие сертификата предполагает подтверждение практических навыков его обладателя в той или иной области применения русского языка в требуемом объеме, дает возможность продолжать образование в России и иметь преимущества при трудоустройстве в условиях существующей конкуренции на рынке труда. Кроме того, учащийся имеет возможность осуществить независимую максимально объективную оценку своих знаний, сдав экзамен соответствующего сертификационного уровня. Сертификат ТРКИ-2 свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции иностранного гражданина во всех сферах общения. Этот уровень позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного (нефилологического), инженерно-технического, естественно-научного профилей.

В настоящее время сертификационное тестирование является частью языковой политики России по распространению и укреплению позиций русского языка в мире. Можно с уверенностью констатировать, что в связи с увеличивающимся количеством совместных предприятий растет интерес к получению сертификата как у иностранных учащихся, так и у работодателей в разных странах мира.

Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений при реализации определенных тактик речевого поведения в основных видах речевой деятельности — чтении, письме, говорении и аудировании.

Аудирование традиционно считается одним из самых сложных видов речевой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку. Особо актуальной проблема формирования навыков аудирования русской речи становится при подготовке учащихся к тестированию на II уровень владения русским языком как иностранным. В систему

тестов по аудированию на указанном уровне включены задания на понимание диалогов, рекламной информации, фрагментов художественных фильмов, интервью, новостных сообщений на русском языке. При этом адекватное понимание предъявляемых аудиотекстов проверяется на уровнях общего, детального и критического понимания, оценивается также умение понимать эксплицитно выраженные социокультурные мотивации и формы поведения. Предъявляемый аудиотекст должен соответствовать нормам современного русского литературного языка. Тестируемому не предъявляются фрагменты звучащей художественной речи, аудиотексты, содержащие диалектные, просторечные, жаргонные языковые единицы, а также аудиотексты, понимание которых требует высокой степени языковой догадки.

При подготовке к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в области аудирования соискателю следует обратить серьезное внимание на работу с рекламными текстами³.

Рекламные тексты благодаря своей динамичности и отзывчивости на актуальные процессы, происходящие в современном русском языке, выступают в роли естественного контекста для введения, тренировки и закрепления языкового материала.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, где уже 16 лет функционирует Центр тестирования (региональный филиал Головного центра тестирования зарубежных стран по русскому языку), осуществляется тестирование иностранных граждан на I, II, III и IV уровни владения русским языком. Преподавателями кафедры русского языка как иностранного разработан учебно-методический комплекс для подготовки к прохождению субтеста «Аудирование», созданный на основе рекламных текстов, которые сопровождаются системой притекстовых упражнений. Данный учебно-методический комплекс включает учебное пособие, аудиокурс, а также компьютерную программу.

Использование учебно-методического комплекса будет способствовать формированию навыков аудирования рекламных текстов и повышению качества подготовки учащихся к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Таким образом, с учетом изменившихся качественных характеристик контингента в ИМОП СПбПУ в настоящее время особое внимание уделяется подготовке иностранных студентов продвинутого этапа обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Никитина Е. А.* Тенденции развития подготовки иностранных учащихся в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете к обучению в отечественных вузах // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академи-

ческой среде: Коллективная монография / под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. Томск: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2013. С. 62–75.

² *Никитина Е. А.* Подготовка иностранных граждан в вузы Российской Федерации на основе гибких моделей обучения // Изв. Волгоградского гос. техн. ун-та: межвуз. сб. науч. ст. Сер. Проблемы социально-гуманитарного знания. Вып. 12. 2013. № 2 (105). С. 50–58.

³ *Никитина Е. А.* Формирование навыков аудирования при подготовке к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным // Матер. XIV междунар. науч.-практ. конф. 29 сентября — 1 октября 2011 «Русистика и современность», посв. 20-летию кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена. Т. 2. Методика преподавания русского языка как иностранного и обучение русскому языку как неродному в поликультурной среде. СПб.: Северная звезда, 2012. С. 71–75.

Nikitina E. A.

THE RFL COURSE FOR ADVANCED STUDENTS

The article describes the linguomethodical basics of the RFL course for advanced students and offers a training and methodical complex on listening comprehension of Russian speech.

Keywords: advanced level, listening comprehension, training and methodical complex.

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья рассказывает о том, как преподаватели РКИ могут овладевать современными компетенциями, о цели и задачах семинара по применению информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания РКИ. Давая обзор последним выступлениям на семинаре, выявляет новейшие тенденции в преподавании РКИ с применением современных технологий. Семинар является взаимным мастер-классом для специалистов РКИ самого высокого уровня. Создание семинара — наглядный пример реализации на практике идеи непрерывного образования.

Ключевые слова: современные компетенции, информационно-коммуникационные технологии, непрерывное образование.

Как известно, в современной образовательной среде, насыщенной образовательными ресурсами нового поколения, принципиально меняется роль преподавателя. Новые педагогические компетенции должны быть адекватны возможностям современных инструментов и технологий.

Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя определяется как компонент общей профессиональной компетенции, позволяющий преподавателю использовать информационно-коммуникационные технологии для оптимизации всех аспектов профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая информационно-коммуникационная компетенция преподавателя включает владение: основными программно-ресурсными средствами, используемыми в обучении; средствами электронной учебной коммуникации; навыками оценки качества образовательных электронных ресурсов; принципами и методами интеграции ИКТ в учебный процесс; навыками проектирования учебных курсов с использованием ИКТ; для различных форм обучения (очной, дистанционной, комбинированной); навыками создания компьютерных учебных материалов на основе шаблонов и инструментальных программ; навыками планирования и проведения учебных занятий, организации самостоятельной и внеаудиторной работы с применением ИКТ¹.

Международное исследование² показало, что чем интенсивнее преподаватели погружаются в усовершенствование своих ИКТ-навыков, тем более эффективным и увлекательным становится учебный процесс. Согласно предварительным результатам, степень, в которой учащиеся владеют «знаниями и навыками XXI века», на 90% зависит от квалификации преподавателя и его умения пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями. Вместе с тем одним

из главных препятствий внедрения ИКТ в учебный процесс является недостаточное владение педагогов навыками того, как встраивать в него ИКТ. Необходимо преодолеть этот барьер, который зачастую носит чисто психологический характер, изменить отношение наших коллег к использованию информационных технологий в образовательном процессе.

В решении этой задачи важная роль отводится системе непрерывного образования, которая включает периодическое повышение квалификации преподавателей, куда входят различные курсы, семинары и т. д.

Семинар «Применение информационно-коммуникационных технологий ИКТ в практике преподавания РКИ» был создан в январе 2008 года. Создание и плодотворная работа Семинара явились ответом на вызовы времени, ведь «современное развитие общества напрямую связано со становлением и развитием информационных и мультимедийных технологий»³.

Семинар объединил преподавателей различных вузов России и тех стран мира, где ведется обучение РКИ, а также исследователей, интересующихся инновациями в области изучения и преподавания РКИ.

Миссия Семинара — *пропаганда и внедрение в широкую практику преподавания РКИ инновационных достижений ИКТ, формирование нового уровня компетенций профессионального сообщества преподавателей и стимулирование научных практико-ориентированных исследований.*

В соответствии с этими задачами Семинара являются: освещение новейших достижений в области применения ИКТ в преподавании РКИ (теория и практика); обмен опытом преподавания РКИ в различных вузах России и за рубежом; создание в образовательном пространстве России и мира положительного имиджа вузов, где информационно-коммуникационные технологии активно осваиваются в области РКИ; сотрудничество кафедр русского языка по вопросам управления учебным процессом с использованием ИКТ; пропаганда качественных учебных продуктов, созданных в различных вузах с целью их практического использования в учебном процессе коллегами из других вузов, из других стран.

Решение задач Семинара проходит вполне успешно, потому что удается «из первых уст» узнавать о новых учебных материалах с применением ИКТ в области РКИ еще на стадии разработки.

Заседания Семинара проходят на площадках различных вузов и лингвистических школ с возможностью информационно-технического обеспечения заседаний (мультимедиа, видеотрансляции через Интернет и т. д.) Это позволяет широкой заинтересованной преподавательской обществу знакомиться с деятельностью Семинара, узнавать о новых интересных проектах в практике преподавания РКИ, о последних достижениях в области электронной лингводидактики.

Этой же задаче служит и издание сборника статей участников семинара, который подводит итоги работы за 3 года. В сборнике нашли отражение многие направления, связанные с основной проблематикой Семинара⁴.

В большинстве статей представлены пособия с применением ИКТ, рабочие материалы с применением ИКТ, методика их создания и технология работы с ними, например, технологии гипертекста, гипермедиа, обучающей среды и т. д. Сегодня преподавателю необходимо работать с различными типами текстов: *линейным* текстом (обычным текстом, в котором информация располагается последовательно), *креолизованным* текстом (текстом, включающим вербальный и невербальный компоненты), а также с *гипертекстом* и *гипермедийным текстом* — текстами нового поколения, построенными на применении компьютерной техники, Интернета. *Гипермедиа* — это гипертекст, совмещающий в себе информацию разных типов: текст, трехмерную графику, речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т. д.

Мультимедийные тексты, воздействуя на различные органы чувств, способствуют лучшему восприятию учебного материала, оптимальному запоминанию. Исследования показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 16%, зрительного — 25%, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%⁵.

В ряде материалов рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий на разных уровнях организации и учебного процесса по РКИ. Например, в университете МАДИ ИКТ используются на всех уровнях организации профессионально направленной довузовской подготовки иностранных граждан⁶.

Некоторые статьи посвящены обобщению терминологии компьютерной лингводидактики и определению роли и места ИКТ в обучении РКИ. В основные направления поиска в электронной лингводидактике входят: разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку, а именно методические проблемы компьютерной (электронной) лингводидактики, типология компьютерных учебных материалов, оценка эффективности электронных средств обучения, пути интеграции электронного обучения в общий процесс обучения языку⁷.

Предложенные в сборнике материалы полезны для преподавателей и исследователей, интересующихся инновациями в области РКИ, а также для повышения эффективности и модернизации современного учебного процесса.

Создание семинара — наглядный пример реализации на практике идеи непрерывного образования, которая стала одним из вызовов XXI века, т. к. развитие способности человека к самообразованию является одним из главных условий его (как специалиста) успешности в непрерывно меняющемся мире. «Непрерывное образование перестает быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека...», — подчеркивается в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза⁸.

В данной статье хотелось бы также остановиться на тех новых тенденциях в применении ИКТ в практике преподавания РКИ, которые проявились в последнее время. Дело в том, что в докладах на нашем семинаре как раз и проявляются последние достижения в электронной лингводидактике.

Несколько заседаний было посвящено проектам Московского государственного университета. Текстотека ЦМО МГУ создавалась как интернет-сборник текстов для студентов-иностранцев разных уровней. Сейчас в текстотеке есть следующие разделы: «Элементарный», «Базовый», «Первый сертификационный», «Материалы прессы», «Второй сертификационный», «Современная российская проза», «Для детей соотечественников, проживающих за рубежом». Текстотека доступна практически из любой точки планеты, ею успешно пользуются преподаватели и учащиеся из самых разных стран. Создатели проекта приглашают всех желающих к сотрудничеству.

Темой следующих заседаний стали Интернет-проекты филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Электронная хрестоматия «Из истории русской культуры» (координатор проекта — доц. канд. филол. наук Е. А. Кузьмина), проекты «Веселые падежи», «Дистанционный курс по методике преподавания РКИ» (автор — доц. канд. пед. наук Е. Ю. Николенко).

Хрестоматия состоит из следующих разделов: Из истории русской азбуки, Из истории русского авангарда, Из истории русского кино, Современный этикет общения. Тексты научно-популярные, учебные, мемуарно-автобиографические, художественная литература, сценарии художественных фильмов. Присутствуют два типа комментариев: лексико-стилистический и толкование имен собственных, названий, цитат. Проект открытый, подвижный, предоставляет возможности для включения новых текстов, заданий, тестов, использующий различный иллюстративный материал: аудио, видео, изображения и т. д.

Тренажер «Веселые падежи» представляет собой интерактивные уроки по активизации и автоматизации навыков употребления падежных форм. Тренажер рассчитан как на начинающих изучать русский, так и на тех, кто хотел бы скорректировать навыки употребления падежных форм. В нем представлены только основные значения падежей, которые тренируются на материале базовой грамматики и наиболее употребительных слов — 1000 наиболее частотных слов. Уроки построены как неформальные интерактивные диалоги каждого Брата-падежа с пользователем. Весь курс построен как рассказ о семье братьев-падежей. Тренажер «Веселые падежи» представляет собой интерактивные уроки по активизации и автоматизации навыков употребления падежных форм.

Эти проекты объединяет то, что они находятся в открытом доступе. Зайдя на сайт филологического факультета или ЦМО МГУ, любой может воспользоваться материалами либо для работы в классе, либо для самостоятельной работы студентов.

Задачи дистанционной программы филологического факультета МГУ «Методика преподавания РКИ»: дать углубленное представление о методических и лингвистических основах преподавания РКИ; о целях и современных задачах преподавания русского языка иностранцам; об эффективной организации учебного процесса по РКИ; о современном его оснащении. Данный образовательный ресурс включает: лекции в текстовом формате, аудиолекции, презентации к лекциям, вопросы и задания к лекциям, в том числе: тесты для самопроверки; письменные задания по материалам лекций; коммуникативные задачи; списки литературы к лекциям; творческие задания по методической литературе. В процессе обучения слушатели имеют возможность постоянно поддерживать связь с преподавателем, получать необходимые консультации.

Дальнейшее развитие Семинара предполагает пропаганду качественных учебных продуктов, проведение мастер-классов по работе с ними, решение всех других задач, о которых говорилось выше. Если раньше ИКТ рассматривались как инструментальный комплекс, то сейчас мы переходим к этапу, когда ИКТ становятся основной технологией любого образования, в том числе и преподавания иностранных языков. ИКТ как господствующая технология будет требовать не только специальных языковых исследований, но и совместных исследований лингвистов, психологов и специалистов по информационным технологиям. Поэтому роль Семинара состоит не только в решении поставленных выше задач, но и в том, чтобы выявлять новейшие тенденции в преподавании РКИ с применением современных технологий обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-struktura-i-soderzhanie-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentsii-prepodavatelya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo#ixzz3L9DsCREh> (дата обращения: 20.02.2015).

² Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ict.edu.ru> (дата обращения: 20.02.2015).

³ *Луценко Л. М.* Концепции информационного общества и социальная функция информации // *Ценности и смыслы.* 2010. № 5 (8). С. 136–152.

⁴ Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного // *Матер. междунар. межвуз. семинара 2008–2011: сб. статей / под ред. Е. Ю. Николенко.* М.: Изд-во Росноу, 2011.

⁵ Открытое образование — объективная парадигма XXI века: сб. статей / под ред. В. П. Тихонова. М.: Изд-во МЭСИ, 2000. 288 с.; *Акишина А. А., Тряпельников А. В.* Мультимедийные учебно-методические комплексы по развитию русской речи для студентов-иностранцев «Русский язык в зеркале истории России» и «История России в событиях и судьбах» // *Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного: сб. статей / под ред. Е. Ю. Николенко.* М.: Изд-во РосНОУ, 2011. С. 13–35; *Анопочкина Р. Х.* Гипертекст и возможности его применения в системе обучения РКИ // Там же. С. 45–55; *Амдитис Е. К.* Как построить эффективные упражнения с использованием аутентичных материалов из Интернета для студентов, изучающих иностранные языки на разных уровнях // Там же. С. 36–44.

⁶ *Артемова Г. В.* Организация учебной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий // Там же. С. 67–75.

⁷ *Тряпельников А. В.* О современных средствах обучения РКИ в компьютерной лингводидактике // Там же. С. 127–136.

⁸ Commission of the European Communities. A Memorandum on Lifelong Learning // URL: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf> (дата обращения: 28.07.2014).

Nikolenko E. Yu.

AQUIRING OF MODERN COMPETENCES OF RFL TEACHERS: CURRENT STATE AND PERSPECTIVES

The article describes how RFL teachers become competent in modern technologies, the mission and tasks of the Seminar for using of ICT (information communicative technologies) in RFL teaching. The Seminar is an example of the realization of the idea of permanent education and mutual master-class for professionals.

Keywords: modern competences, information communicative technologies (ICT), permanent education.

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ РКИ

В предлагаемой статье представлены основные факторы, которые могут служить стимулами в процессе развития мотивационных целей студентов. Студенты не всегда четко разграничивают цель и мотивацию в изучении иностранного языка. Следовательно, при отсутствии четкой цели отсутствует и ясное продвижение к ее достижению и развитию основных умений владения языком в разных аспектах: в чтении, письме, понимании устной речи. Рассматриваются принципы организации учебного процесса, способствующие достижению конкретных результатов в обучении.

Ключевые слова: мотивация, процесс обучения, русский как иностранный, стимулы в обучении.

В процессе обучения и изучения как преподаватель (обучающий), так и учащийся (обучаемый) должны четко определить цели и результаты, которых хотят достичь в конце своей совместной работы. Обучение является двусторонним процессом достижения результатов, т. е. предполагает становление и преподавателя-педагога, совершенствующего свой профессионализм, и обучаемого, развивающего свои знания в определенной области образования. Для четкого определения задач следует ясно задать условия, сроки и цели для успешного достижения конкретных результатов, что само по себе тоже является двусторонним процессом взаимодействия между обучаемым и обучающим.

Любое действие, предпринимаемое человеком, требует побуждения потребности, желания, т. е. осознания мотивации отдельным индивидуумом. А мотивация есть желание достичь определенную цель, что вызывает потребность поиска средств и приемов, а также их последовательности для оптимизации и получения максимального положительного результата¹. В свою очередь положительный результат в достижении поставленной цели при обучении обеспечивает сильную мотивацию, поддерживает ее и иногда усиливает. Напротив, мотивация может снизиться, если человек начинает терять почву в достижении поставленных целей. В обучении иностранным языком проблема мотивации очень сильно выражена. Опыт показывает, что это связано с тем, что зачастую обучаемые настроены на получение более быстрого результата, рассчитывают на свободное общение в письменной и устной форме, чтение и понимание текстов на иностранном языке. Здесь интересно отметить, что, несмотря на близость русского и болгарского языков, такая проблема тоже является актуальной. Так как на уровне понимания и восприятия письменного текста результат может быть получен достаточно быстро

еще на начальном этапе обучения, но процесс говорения и понимания устной речи, производство собственного текста отстаёт и наступает лишь на более продвинутом этапе обучения. Спад процесса мотивации, несомненно, ведет и к снижению активности и успеваемости при усвоении новой лексики, грамматики и соответственно к отдалению от поставленной цели — усвоения иностранного языка.

Обучающий должен ознакомиться с мотивацией обучаемых, чтобы найти правильный подход в развитии мотивации в процессе обучения, адаптируя учебный процесс к мотивации на всех этапах обучения. Как известно, мотивация бывает *внешняя* и *внутренняя*. Отличаются эти два основных вида мотивации тем, что внешняя вызвана и определяется внешними социальными факторами, которые оказывают влияние на решения отдельного человека, а при внутренней определяющим является личность отдельного человека, стремление к успешности. Разумеется, можно говорить и о *положительной* и *отрицательной* мотивации, но в данной работе мы рассматриваем мотивацию как положительный компонент в процессе изучения иностранного языка (в частности русского как иностранного).

Другим видовым признаком можно считать мотивацию, ориентированную на достижение целей в *долгосрочном плане* и такую, которая ориентируется на достижение более *ближких, актуальных целей, на близкие планы* в реализации каких-либо целей. Когда говорим об усвоении иностранного языка таким примером может послужить долгосрочная цель — усвоение языка на всех уровнях понимания, чтение, письмо, говорение в определенной профессиональной сфере реализации, а мотивация как актуальный план на ближайшее время — усвоение того же иностранного языка на уровне А1 или А2, В1 или В2 и т. п. Социальная мотивация как внешний (широкий) фактор — чувство долга перед страной, перед близкими, в том числе и знание собственной истории, литературы своего народа и национального языка — при изучении иностранного языка не является основным, т. к. знание иностранного языка является лишь дополнительным инструментом к получению большего объема информации в определенной профессиональной сфере и общению с коллегами из других стран. Такую характеристику мотивации можем отнести к сугубо личной внешней мотивации, которая способствует самоутверждению, как в профессиональном, так и в личном плане благополучия. Таким образом, такая мотивация, которую определяем как внешнюю, реально относится к дистантной мотивации, способствует реализации долгосрочных планов. Такая мотивация довольно сильно и четко выражена, но ее постоянно следует стимулировать, поддерживать на каждом этапе обучения, изучения иностранного языка, показывать обучаемому его самоусовершенствование на протяжении обучения в постепенном приближении к поставленной цели.

Для развития внутренней мотивации следует обратиться к стимулированию такого компонента, как коммуникация на иностранном языке (в частности на русском языке). Несомненно, это коммуникация на всех уровнях и прежде всего развитие речевых умений. Неформальная обстановка, дружеское отношение преподавателя к обучаемым обязательно приведет к соответствующему настроению и в обратном отношении, т. е. обучаемого к преподавателю, что способствует преодолению языкового барьера на любом уровне обучения. В центре образовательного процесса должен быть обучаемый и его мотивация усвоить соответствующий материал, а преподаватель лишь тот модератор и источник знаний, который в процессе общения помогает, способствует достижению поставленной цели — овладению иностранным языком на уровне профессионального использования.

Итак, для достижения внутренней мотивации и ее развития у обучаемых следует правильно и четко определить задачи достижения коммуникативной компетентности во всех видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании, письме. Любой урок/задание/новый материал преподаватель представляет образно и наглядно, становясь частью «драматизации», играя «главную роль», но при этом стараясь найти такой подход, при котором сумеет вовлечь в процесс представления учебного материала самих обучаемых. Таким образом, способствуя идентификации обучаемых с конкретной ситуацией и помогая им освоить материал, преподаватель содействует преодолению языкового барьера у учащихся, он организует урок, чтобы учащийся мог включиться в живую коммуникативную игру, в общение, и тем самым развивает их речевые и коммуникативные умения.

Коммуникативную мотивацию можно развивать путем движения от известного к сообщению нового, представлению новой информации с опорой на знакомую лексику и грамматику, расширяя сферу общения новыми темами, но знакомыми средствами, обогащая материал новыми значениями знакомых слов в новом контексте употребления в научной, экономической, культурной, информационной и других областях знания и постепенно вводя «мимоходом» новый материал на всех уровнях языка.

Таким образом, можем наблюдать, как в работу преподавателя вводится такой компонент как управление знанием путем управления содержанием и направлением этого знания в определенное русло на пути к достижению конечной цели — усвоения соответствующего материала заданного и определенного мотивацией.

Следует искать баланс между индивидуальными речевыми задачами и реализацией коллективных задач, чтобы сохранить мотивацию на протяжении всего занятия всех участников в процессе обучения. На занятиях по русскому языку мы вводим игровой элемент для реализации речевых видов деятельности, как в виде диалога преподаватель — студент,

но также и студент — преподаватель или же студент — студент, т. е. непосредственное общение по группам в целях решения поставленной речевой задачи под наблюдением преподавателя или же взаимное оценивание групп студентов между собой. У. М. Риверс пишет: «Разумеется, нельзя просто разбить обучаемых на пары или группы и приказать им общаться на иностранном языке: необходимо создать мотивы для этого общения, предложив интересное для всех задание»². Сформировавшейся группе дается определенное время, чтобы подготовить свое «выступление», этот процесс сам по себе является ключевым на пути к общению. Именно тогда в процессе подготовки своего обучаемые смогут привести в соответствие «мысль, ищущую своего выражения» (Л. В. Щерба) и тогда возникает коммуникативное намерение, связанное с определением своих возможностей. Такие задачи «сообща» в группе побуждают развитие взаимоконтроля и взаимопомощи на всех уровнях языка, как например: содержание и способы выражения. Именно тогда преподаватель входит в роль наблюдателя, помощника-советчика, при этом основная роль в такой речевой коммуникации (в такой задаче) отводится обучаемым.

Другим ключевым компонентом в работе со студентами нефилологического профиля при обучении иностранному языку становится постановка задач, связанных с поиском тематического материала по заданной теме на русском языке. Обработка собранного материала и представление в сжатом виде как ответ на поставленную задачу.

Итак, мотивация является движущим рычагом в процессе достижения определенных результатов. Внешними мотивирующими факторами являются сам преподаватель, обучаемый и атмосфера, в которой осуществляется процесс обучения.

Взаимодействие цели и плана её реализации определяют ресурсы, средства, задачи, определение и формулировку задач, включая также оценку и оценивание достигаемых результатов. Очень важно, чтобы процесс оценивания формировался на сопоставлении начального и последнего этапа, т. е. следует оценивать самоусовершенствование и самодостижения отдельного обучаемого, тем самым формируя индивидуальные критерии оценивания.

В целях достижения максимальных результатов по отношению к каждому обучаемому в определенной группе следует предоставить выбор в процессе обучения, предложить альтернативное проектное оценивание, сформулировать полезность действий в процессе обучения, обеспечить связь обучения и реальных потребностей в предоставляемых знаниях.

Составление хорошего плана уровневого обучения не только по иностранному языку, но и определение взаимосвязи всех предметов в курсе обучения (получения средней общеобразовательной степени или же профилированного высшего образования — степени бакалавр или магистр)

приведет к улучшению результатов и повышению мотивации и инициативности обучаемых в их стремлении получить, развить определенные знания и речевые умения. Мотивация является стимулом, движущей силой на пути к достижению поставленной цели — усвоить русский язык на достаточном уровне коммуникативных умений для последующей лучшей профессиональной реализации наших студентов, специалистов разных направлений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ О роли мотивации в процессе обучения и изучения иностранного языка см.: Мотивация в изучении иностранных языков. URL: <http://www.uchiyaziki.ru/index.php/stati-pro-yazikam/2-motivaciya> (Дата обращения: 30.01.2015); Мартынюкова М. А. Развитие мотивации при обучении иностранному языку на среднем этапе обучения. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped4.html> (Дата обращения: 30.01.2015); Еманакова М. Э. Роль мотивации в изучении иностранного языка. URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/03/26/rol-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (Дата обращения: 28.01.2015); Гранкина Л. А. Значение мотивации в обучении иностранному языку. URL: <http://festival.1september.ru/articles/562328/>. (Дата обращения: 20.01.2015); Данилова О. А., Дукин Р. А., Конова Д. В. Роль мотивации в изучении иностранных языков. URL: <http://study-english.info/article018.php> (Дата обращения: 25.01.2015).

² Rivers W. Teaching foreign language skills 2nd. ed. Chicago; London: The Univ. of Chicago press, 1981.

Nikolova V. V.

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND MOTIVATION TO STUDY RFL

The paper provides main reasons that may stimulate students to set goals. Foreign language students often confuse goals and motivation, but if they do not have clear goals, they lack the incentive to advance their language skills: reading, writing, understanding and development of written and oral speech, i.e. achieving results.

Keywords: motivation, education, Russian as a foreign language, study incentives.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ — ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется роль и место родного языка при изучении иностранного (английского), определяются трудности, которые современная методика обучения отводит языку — посреднику в учебном процессе. Приводятся аргументы в пользу того, что обращение к родному языку учащихся считается методически оправданным и целесообразным.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, трудности, опора на родной язык, посредник.

Как показывает ознакомление с историей методов обучения иностранным языкам, мнение ученых по вопросу соотношения между овладением родным языком и иностранным языком варьировались от акцентирования внимания исключительно на различиях между названными случаями до признания их идентичности. В последнее время все более распространенным становится мнение, что между речевой деятельностью на родном и иностранном языках одни и те же обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок и т. п. Происходит также пересмотр представлений об интерферирующем влиянии родного языка на овладение иностранным языком с выдвиганием на первый план роли положительного переноса из родного языка в иностранный язык, в т.ч. - в отношении стратегий овладения и пользования языком.

Однако до сих пор существуют сомнения: целесообразно ли обращение к родному языку учащихся при обучении иностранному. Большинство методистов сходится во мнении, что без опоры на русский язык и интеллектуальный запас полноценно изучить иностранный язык невозможно. Чем ниже исходный уровень, тем актуальнее это правило. Лишь на продвинутом этапе необходимость в использовании русского языка начнет отпадать. В этом случае можно воспользоваться уже хорошо известной формулой “Use English when possible and Russian when necessary”.

Довольно трудно дать четкие инструкции для руководства. Вместе с тем можно используя формулу “when necessary”, реально опираться на родной язык в качестве помощника в освоении иностранного языка.

1. Объяснение фонетических и интонационных особенностей. Английский язык отличается богатством звуковой системы (очень богатый набор звуков: например, (through — 2 гласных, 5 согласных). Затруднительно заниматься постановкой звуков, которых нет в русском языке, но есть, ко-

торые похожи, и можно при обучении фонетической стороне речи на них опираться. В свою очередь, при организации тренировки фонетических и интонационных навыков возможно применение приемов осознанной имитации на основе разъяснения обучаемым на родном языке различий в произнесении звуков, как внутри иностранного языка, так и в сопоставлении с родным языком, различий в интонационных рисунках.

2. Непонятный порядок слов. В английском языке есть требования к определенному порядку слов, который даже носители редко осознают. В качестве примера можно привести следующее предложение; “a cute little Prince George” и только этот вариант является правильным, тогда как второй вариант “a little cute Prince George” звучит безграмотно. Важно тщательно продумывать и объяснять такую последовательность в порядке слов, используя язык-посредник.

3. Учет особенностей грамматики родного языка. Так при ознакомлении со значениями видовременных форм перфекта и длительного времени в английском языке целесообразно обратить особое внимание на особенности формы, продемонстрировать употребление в речи, где примеры на русском языке могут быть наглядным материалом для сопоставления. Если делать объяснение на иностранном языке, то не останется времени на тренировку и употребление грамматического материала. А главное в работе над грамматическим материалом, чтобы учащиеся почувствовали желание использовать ту или иную форму в речи. Очень важно, чтобы было сформировано умение, а оно достигается в деятельности, тогда ознакомление с грамматическими явлениями на родном языке учащихся может быть оправдано.

4. Учет особенностей лексики при семантизации лексических единиц. Здесь отдельную группу составляют слова, имеющие сходное или одинаковое лексическое значение, но различную, а иногда и полярную, эмоционально — оценочную окраску. В случае, когда не всегда срабатывают беспереводные приемы иноязычных слов, используется родной язык. В этой ситуации применяется перевод, что позволяет экономить время при ознакомлении с новыми словами, увеличивая время на тренировку.

5. В силу разнообразных этимологических истоков английский язык богат огромным количеством синонимов. Здесь необходимо знать, какие слова использовать в определенном контексте. Несмотря на идентичное словарное значение, разные синонимы могут передавать различные нюансы настроения и идей.

6. Обсуждение идиоматических оборотов. После того, как учащиеся догадались о смысле из контекста и обсуждения значения иностранного языка, следует подобрать русский эквивалент схожий по смыслу.

7. При работе с терминологией в той или иной сфере. Целесообразно использование именно перевода того или иного слова.

8. При объяснении ошибок, рефлексивной деятельности учащихся и преподавателя имеет смысл в некоторых случаях использовать родной язык для осмысления и самоконтроля при использовании явлений иностранного языка.

9. Особое место в использовании родного языка при обучении иностранному языку занимает его применение при ведении урока. Здесь очень важно уметь адаптировать иностранный язык под определенный уровень подготовки учащихся. Следует чувствовать, когда наступает непонимание, где учащиеся не воспринимают иноязычную речь преподавателя и найти способы преодоления «непонимания». Без опоры на родной язык можно обойтись — но при необходимости целесообразно использовать его.

Безусловно, функции родного языка при обучении иностранному не исчерпываются, поскольку возможности его применения разносторонние. Одним из факторов, способствующим эффективности обучения является неизбежный процесс взаимодействия родного и изучаемого языка.

Nikonova N. K.

ON EFFECTIVENESS OF MASTERING FOREIGN LANGUAGE: INTERACTION OF RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES

The paper discusses some current pedagogical ideas reflecting the role of the native language in learning English as a foreign language. The author describes the factors attributed to the native language by the modern methods of teaching English as a foreign language in the teaching process. It is concluded that addressing the native language is methodologically justified if it helps to make the teaching process more effective.

Keywords: Russian language, foreign language, counting, difficulties, helper.

Новиков Андрей Борисович

*Организация Объединённых Наций
(Женевское отделение), Швейцария*

anbono@gmail.com

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЪЕДИНЁННЫХ НАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЕНИЯ ООН В ЖЕНЕВЕ)

В докладе рассматривается ряд вопросов, связанных с преподаванием русского языка в Женевском отделении Организации Объединённых Наций: специфика учебного процесса и контингента учащихся, учебные материалы, квалификационный экзамен по русскому языку, смешанное обучение и использование системы управления обучением Moodle.

Ключевые слова: Организация Объединённых Наций, обучение иностранцев русскому языку, квалификационный экзамен по русскому языку, система управления обучением Moodle.

В докладе мы хотим познакомить с основными аспектами работы секции русского языка Женевского отделения ООН, а также с некоторыми проблемами и вопросами, которые встают перед преподавателями во время учебного процесса.

Вначале следует сказать несколько слов о структуре Организации Объединённых Наций. Штаб-квартира ООН находится в Нью-Йорке, там проходит Генеральная Ассамблея и находится Совет Безопасности. В системе ООН также работают специализированные агентства, программы, фонды, учебные учреждения, экспертные, консультативные и вспомогательные органы, которые занимаются более узкими направлениями деятельности. В Женеве сконцентрировано очень большое количество организаций системы ООН (37 из 134)¹.

Русский язык является одним из шести официальных языков ООН, на котором издаются все основные документы ООН, включая резолюции. Русский язык широко используется в женевских международных организациях. Перечислим лишь некоторые из тех, в которых он является официальным — это Совет по правам человека (СПЧ), Всемирная торговая организация (ВТО), Международный союз электросвязи (МСЭ), Всемирная организация интеллектуальной собственности (ВОИС), Всемирная метеорологическая организация (ВМО), Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Международная организация труда (МОТ). Только по названиям этих организаций можно представить спектр сотрудников, изучающих русский язык.

Один из базовых принципов функционирования ООН — многоязычие, то есть справедливое и равное использование официальных и рабочих языков, что обеспечивает эффективное и более активное участие сотрудников в рабочем процессе².

Организация языковых курсов — важная составляющая часть реализации принципа многоязычия в системе ООН. Русский язык преподаётся в отделениях ООН в Нью-Йорке, Женеве, Вене, с недавнего времени в Найроби, Бангкоке и во Всемирной продовольственной и сельскохозяйственной организации ООН в Риме. В настоящее время занятия по русскому языку в отделениях ООН проводятся по разным программам и учебникам. Языковые курсы различаются также по количеству академических часов в семестре, числу учебных групп, наличию или отсутствию индивидуальных занятий, степени использования электронных средств обучения.

Преподавание официальных языков ООН в Женевском отделении организовано на секции обучения и повышения квалификации персонала. Русский язык в ООН начали преподавать с января 1950 года. В настоящее время каждый год на курсах русского языка обучается около 180 студентов. Состав слушателей очень широк по возрасту, национальной принадлежности и профессиональному составу. Учебные группы часто неоднородны по языковому уровню слушателей, так как открыто только 8 из 16 возможных групп и не проводятся индивидуальные занятия. Ещё одна особенность языковых курсов в ООН — большое количество студентов часто вынуждено прерывать учебный процесс в связи с рабочими командировками или проведением конференций.

Статус русского языка как одного из официальных языков этой глобальной международной организации и особенности контингента учащихся требуют от работающих в системе ООН преподавателей РКИ выполнения специфических задач и функций, а также особого подхода к построению учебного процесса.

Для учебного процесса в языковых школах ООН выбрана система триместров, то есть трёх модулей в течение учебного года (каждый продолжается двенадцать недель). На наш взгляд, эта модель подходит для работающих сотрудников организации: короткие семестры ограничивают количество пройденного материала, что даёт возможность слушателям, пропустившим занятия, подготовиться к экзамену во время **повторительной** последней недели. Короткий семестр легче повторить целиком в случае, если студент не сдал финальный экзамен. Группы занимаются 4 часа в неделю по схеме: четыре раза по часу, или два раза по два часа. Расписание построено таким образом, чтобы по возможности не прерывать работу сотрудников — занятия проходят рано утром до начала работы или в обеденный перерыв.

Полная программа обучения русскому языку женевского отделения ООН включает 8 уровней и 8 подуровней, то есть всего 16 триместров. В конце каждого курса проводятся письменный и устный экзамен. Выполнение программы 16 триместров (на что уходит четыре с половиной года) соответствует уровню, по достижению которого студенты допускаются к сдаче квалификационного экзамена по русскому языку.

В период с 2012 по 2014 год была создана новая программа секции русского языка Женевского отделения ООН, согласованная с Общеευропейскими рамками владения иностранными языками³. Программа секции рассчитана на четыре уровня владения русским языком как иностранным (А1, А2, В1 и В2). Однако выбор учебника для курсов оказался более сложной задачей, чем составление программы.

При выборе учебника Т. Эсмантовой «Русский язык. 5 элементов»⁴ мы руководствовались тем, что этот учебник:

- создан с учётом последних достижений коммуникативной методики преподавания РКИ: особое внимание уделяется не только грамматике, но и комплексному развитию четырёх видов речевой деятельности (т. е. чтению, аудированию, говорению и письму);
- содержит материал, рассчитанный на 3 уровня языковой компетенции (А1, А2 и В1), что позволяет соблюдать преемственность лексики и грамматики;
- не ориентирован на слушателей, обучающихся в России, или какую-либо национальную или профессиональную группу учащихся;
- построен по модульному принципу, что позволяет пропускать части материала или давать дополнительный материал на опережение;
- имеет исчерпывающее методическое сопровождение;
- содержит большое количество аудиоматериалов, которыми легко пользоваться благодаря продуманной системе индексации;
- последовательно соблюдает принцип одной трудности: новая грамматика даётся на старой лексике.

Однако некоторые особенности учебника затрудняют его адаптацию к программе по русскому языку и специфике учебного процесса в Женевском отделении ООН. Среди них:

- недостаток предложенных в учебнике разговорных тем и их наполненность лексикой;
- слишком облегченные объяснения грамматических тем;
- недостаточное количество проверочных материалов по грамматическим темам;
- отсутствие ключей к подавляющему большинству упражнений.

После завершения работы с учебником «Русский язык. 5 элементов» на продвинутом уровне (В2) на занятиях используются преимущественно материалы из средств массовой информации. Последний триместр программы полностью посвящён теме «Работа в ООН» и построен на материалах, подготовленных преподавателями Женевского отделения ООН.

Раз в год в сентябре во всех отделениях ООН проводится квалификационный экзамен по русскому языку. Экзамен определяет уровень общего владения языком, достаточный для того, чтобы сотрудник ООН мог использовать его на работе. Экзамен состоит из пяти субтестов. Субтест «Аудирование» включает 5 диалогов, 10 предложений, 5 информационных сообщений и 1 интервью. В субтесте «Письмо» предлагается написать 180–200 слов на одну из двух тем, одна из которых обычно связана с работой в международной организации, а другая — с какой-нибудь социально-значимой проблемой (темы даются в развёрнутом виде с помощью вопросов). В субтесте «Чтение» — 4 коротких отрывка из текстов и 2 текста. Субтест «Лексика и грамматика» состоит из 50 предложений.

Во всех субтестах квалификационного экзамена используются задания закрытой формы с выбором одного ответа из 4 вариантов.

Экзамен по устной речи длится около 30 минут, за это время экзаменатор задает от 20 до 25 вопросов, связанных преимущественно с работой экзаменуемого, что напоминает интервью при поступлении на работу.

Для сдачи экзамена необходимо набрать не менее 60 баллов из 100, устный субтест оценивается отдельно. Требования к лексическому минимуму, грамматический материал и набор умений, которые необходимо знать тестируемому, соответствуют сертификационному уровню ТРКИ-1, выходя за его рамки, но не достигая уровня ТРКИ-2. Однако по сравнению с российской системой тестирования проверяемые в тесте коммуникативные задачи и сферы общения значительно ограничены. Материалы по аудированию не требуют знания страноведческой и культурологической информации о России. Это касается и субтеста по чтению — в экзамен не включаются рекламные тексты, объявления, анонсы, отрывки из художественной литературы. В субтесте «Письмо» нет заданий, связанных со стилями письменной речи. В устном экзамене отсутствуют задания на выполнение коммуникативной задачи (выражение просьбы, совета, побуждения и пр.). Содержание субтеста «Лексика и грамматика», в отличие от других частей экзамена, более соответствует уровню материалов второго сертификационного уровня.

Подготовку к экзамену затрудняет отсутствие описания требований к проходному уровню квалификационного экзамена по каждому из субтестов. В связи с этим приходится использовать стандарты, типовые тесты и тестовые практикумы для подготовки к сертификационным экзаменам ТРКИ, что имеет и свою положительную сторону, так как помогает сближению целей и содержания обучения на секции русского языка ООН с российской системой языковых уровней.

Перечисленные выше специфические проблемы — регулярное прерывание студентами обучения во время семестра, недостаток учебных часов, неоднородность учебных групп, неполное соответствие материала учебника программе — в определённой степени помогает решить использование системы Moodle.

Эта система управления обучением применяется на языковых курсах ООН для смешанного обучения, т. е. сочетания обычного классического курса в аудитории и электронных образовательных технологий. С помощью инструментов и ресурсов этой системы преподаватели представляют развёрнутые планы занятий и дополнительные материалы, позволяющие усилить некоторые грамматические темы комментариями или ввести необходимые разговорные темы. Moodle служит хранилищем учебного и справочного материала, своеобразным порталом ссылок и файлов, которые сгруппированы соответственно неделям семестра.

Система также предлагает большой выбор групповых и индивидуальных тренировочных заданий: установление соответствий, заполне-

ние пропусков, кроссворды, множественный выбор, восстановление последовательности, краткий ответ и др. Moodle является средством для организации коммуникации, которая возможна и в отсутствие студента в аудитории: учащиеся выполняют задания, загружают их в систему, а преподаватели выставляют оценки и дают комментарии в письменной, аудио или видео форме. В форумах системы можно обмениваться информацией из области страноведения, культуры, организовывать группы для подготовки презентаций; ресурсы Moodle, которые называются «Глоссари» и «ВиКи», позволяют коллективно создавать словник по теме или редактировать текст.

Moodle также помогает реализовать различные формы контроля, создавать вариативные наборы тестовых заданий, как обучающих (с предоставлением правильных ответов), так и контрольных (с сообщением итоговой оценки). С помощью системы в секции русского языка проводится промежуточное и финальное тестирование студентов.

В заключение перечислим задачи, которые стоят перед секцией русского языка Женевского отделения ООН в ближайшее время:

- создать учебник, соответствующий программе и отвечающий профессиональным потребностям слушателей;
- скоординировать программы по русскому языку разных отделений ООН;
- приблизить уровень квалификационного экзамена к уровню ТРКИ-2 с тем, чтобы интегрировать экзамен в российскую национальную систему тестирования;
- повышать уровень владения преподавателями электронными средствами обучения для максимального использования возможностей, которые предоставляет система управления обучением Moodle;
- сделать контакты по обмену опытом между преподавателями РКИ ООН и заинтересованными коллегами из разных стран регулярными и взаимно полезными.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Организации системы ООН [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/ru/un-system/list.asp> (дата обращения: 28.11.2014).

² Доклады Генерального Секретаря ООН по пунктам повестки дня 61 сессии Генеральной Ассамблеи ООН (пункт 114: Многоязычие). 2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/ru/ga/61/docs/sgreports.shtml> (дата обращения: 28.11.2014).

³ Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы, Департамент по языковой политике. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.

⁴ *Эсмантова Т. Л.* Русский язык: 5 элементов. Уровень А1 (элементарный). СПб.: Златоуст, 2013. 320 с.; Уровень А2 (базовый). СПб.: Златоуст, 2013. 328 с.; Уровень В1 (базовый — первый сертификационный). СПб.: Златоуст, 2011. 300 с.
Novikov A. B.

TEACHING RUSSIAN IN THE UNITED NATIONS SYSTEM: EXAMPLE OF THE UNITED NATIONS OFFICE AT GENEVA

The paper deals with a range of the questions related to teaching Russian in the UN Office at Geneva: the specific character of the teaching process and students, teaching materials, the Russian language proficiency exam, blended learning and use of the Moodle learning management system.

Keywords: United Nations, teaching Russian to foreigners, Russian language proficiency exam, Moodle learning management system.

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОКУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье анализируется опыт использования видеокурсов, созданных с целью совместного изучения русского языка, истории и культуры России учащимися продвинутого (B2–C1) этапа обучения, и рассматриваются возможности использования аутентичных видеоматериалов как средства формирования социокультурной компетенции и частичной компенсации отсутствия естественной языковой среды.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, аудиовизуальные средства, языковая среда, аудирование.

Интерес к изучению русского языка в мире обусловлен постоянно растущим количеством деловых контактов, но все более важным мотивом становится и политическая и культурная жизнь России, интерес к которой приводит в учебные аудитории все больше и больше людей, причем как тех, кто только хочет начать изучение русского языка, так и тех, кто изучал его ранее.

Цели, которые преследуют учащиеся за рубежом, выбирая русский язык для изучения, часто сугубо прагматические — деловое и личное общение, научные исследования, туризм и др., однако все больше значения придается проблемам межкультурной коммуникации, пониманию национально обусловленных мотивов и особенностей поведения и общения русских партнеров по бизнесу, коллег, друзей и т. п. В этой связи представляется актуальным мнение Ю. Е. Прохорова об обучении русскому языку как *средству сосуществования* (выделено мною — В. Н.): «Учащийся должен точно представлять: решаемая мною задача овладения русским языком в полной мере обеспечит мне сосуществование в этом мире в моей сфере деятельности с теми, кто владеет русским языком с этими же целями»¹.

Растёт потребность в создании учебных пособий и материалов, способных обеспечить процесс изучения русского языка вне русской языковой среды, так как многие учащиеся в силу тех или иных причин начинают или продолжают свое обучение либо в родной стране, либо зачастую даже в какой-то «третьей» стране (это обычная ситуация не только для деловых людей, но и для студентов). Использование видеоматериалов разного рода в обучении РКИ представляется хорошим инструментом для частичной компенсации отсутствия языковой среды, а также для повышения мотивации учащихся к изучению языка, особенно тех, чей уровень владения русским языком достаточно высок. Широкая доступность

разнообразных видеоматериалов — художественных и документальных фильмов, телепередач и др. — в Интернете дает возможность вынести работу над ними за пределы аудитории, организовать самостоятельную работу учащихся в удобное для них время, учит пользоваться ресурсами Рунета и находить там информацию, необходимую для их личных и профессиональных целей.

Для создания видеокурсов для учащихся продвинутого (Advanced) этапа обучения в Центре русского языка были выбраны документальный сериал Л. Парфенова «Намедни» и художественные фильмы (Л. Гайдай, Э. Рязанова, фильмы «лихих 90-х» и др). В материалы, посвященные кинокартинам, вошли также отрывки из телевизионных передач и документальных фильмов, аутентичные текстовые материалы, рассказывающие либо о создании этих фильмов, либо об особенностях эпохи, нашедшей в них свое отражение. Видеокурсы создавались со следующими целями: а) познакомить студентов со значимыми для носителей русского языка и культуры историческими эпохами и их феноменами; б) актуализировать различные прецедентные феномены, историзмы, идиомы, фразеологизмы, так или иначе знакомые учащимся; в) улучшить навыки аудирования и извлечения информации из звучащего текста. Курсы предусматривали значительное количество внеаудиторной работы (студенты смотрели художественные фильмы полностью самостоятельно, в аудитории просматривались только отрывки, выполнялись различного рода задания по аудированию, лексическая работа, проводились обсуждения и т. п.).

Выбор телевизионного проекта «Намедни» в качестве материала для изучения был обусловлен несколькими причинами. Первая (и основная) — интерес учащихся к истории СССР и новейшей истории России как источникам информации для понимания современной общественно-политической ситуации внутри России и взаимоотношений России с другими странами. Этот документальный сериал ценен и уникален подбором отраженных в нем событий, фактов и явлений (сериал охватывает период с 1961 по 2003 год). В фильме содержится информация как о внутренней и внешней политике СССР и России, так и о значимых для любого носителя русского языка вещах: музыке, фильмах, книгах, телепередачах, предметах быта, спортивных событиях, науке, моде, о деятелях науки, культуры и искусства, сыгравших важную роль в тот или иной период и о многом другом. Все эти вещи носители языка знают «по умолчанию» и порой не осознают их значение для формирования национального характера и менталитета, для иностранца же (особенно того, кто изучает русский язык вне России) овладение этим «багажом» представляет огромную трудность.

Вторая причина — это качество, разнообразие и компактность представленного материала: каждый феномен представлен не только расска-

зом ведущего и комментариями приглашенных экспертов, но и визуальным рядом: документальными кадрами, слайдами, кадрами из фильмов, телепередач, хроник, музыкальных клипов и др. (причем все это умещается в 2–7-минутный отрезок времени), что значительно облегчает восприятие и вызывает интерес у учащихся (в том числе — и к самостоятельному исследованию деталей заинтересовавшего их события). У проекта «Намедни» существует также и печатная версия, совпадающая с телевизионной по тематике, но отличающаяся текстовым и иллюстративным материалом, и это значительно расширяет возможности варьирования видов работы как в аудитории, так и за ее пределами. Другими достоинствами сериала является четкость дикции и темп речи ведущего (это отметили все студенты) и возможность привлечения в любой момент дополнительных материалов — художественных и музыкальных произведений, фильмов, биографий известных людей, материалов Интернета (например, после изучения событий 60-х годов учащимся было гораздо легче и интереснее смотреть и понимать комедии Л. Гайдая и т. п.). Отдельно хочется отметить и наличие фактов и феноменов других культур (американской, британской, французской и др.), оказавших значительное влияние на русскую культуру, что позволяет учащимся и преподавателю вести активный «диалог культур».

Первоначально аудиторная работа над видеоматериалами сериала «Намедни» была рассчитана на 25 аудиторных часов (10-тинедельный курс по 2,5 часа в неделю). На каждую декаду (60-е, 70-е, 80-е, 90-е и начало 2000-х гг.) было отведено 5 аудиторных часов. В начале работы над каждой декадой группа проводила «мозговой штурм», отвечая на следующие вопросы: «Что происходило в мировой политике в это десятилетие? Что происходило в СССР/России? Имена каких политиков, деятелей культуры и искусства вы можете назвать? Что было модно — в одежде, в музыке? Какие научные достижения этой декады вы можете назвать?», что позволяло перейти к работе над первым видео- или тексто-фрагментом.

В работе над видеофрагментом обычно использовалась традиционная система заданий, состоящая из трех групп: *предпросмотровых* (направленных на «развитие у учащихся навыков узнавания — понимания вводимой лексики на уровне графического, звукового, артикуляционного и изобразительного (стоп-кадр, фотография) образа ключевых для телематериала понятий и слов, а также установки на восприятие главной информации, содержащейся в тексте»², лингвокультурологический комментарий разных видов: прагматичный, проективный и прецедентный³); *заданий, выполняемых во время просмотра* (проверка общего понимания информации — обычно в форме множественного выбора или тестовых заданий других видов); *послепросмотровых* (задания на осмысление просмотренной информации с содержательной и языковой точек

зрения: анализ стиля речи ведущего и героев сюжета, особенности употребления лексики и грамматики, способов выражения эмоций и др.; обсуждение сюжета, выражение собственного мнения и чувств, вызванных просмотром сюжета, групповое обсуждение).

Проиллюстрируем это на примере сценария по сюжету о полете в космос Юрия Гагарина в 1961 году.

1. Вопросы для обсуждения перед просмотром фрагмента:

- что вы знаете о развитии космических исследований в СССР?
- какие факты из биографии Ю. А. Гагарина вам известны?
- как вы думаете, какое значение имел полет первого человека в космос для СССР и его граждан?

2. Подберите синонимы к словам:

Виток, прямодушный, ликовать, строй (*советский*), эра, достояние

3. Составьте словосочетания, соединив слова из левой и правой колонок:

космический	лейтенант
прямодушный	эра
совершить	советский строй
достижение	шнурок
развязавшийся	улыбка
старший	виток

4. Посмотрите видеосюжет и ответьте на вопросы:

- 1) Какого числа состоялся полет Гагарина?
- 2) Во сколько начался полет Гагарина и сколько он продолжался?
- 3) Где находился космодром, откуда произошел запуск космического корабля?
- 4) Какие звания были присвоены Гагарину еще до его возвращения на Землю?
- 5) Какие факты стали «достоянием отечественной мифологии»? (назовите 3)
- 6) Что произошло, когда Гагарина встречали в Москве?

5. Посмотрите видеосюжет еще раз и сравните его с текстом⁴. Какая дополнительная информация есть в тексте?

6. Вопросы для обсуждения после просмотра фрагмента:

- вспомните ваши ответы на вопрос о значении полета Ю. А. Гагарина для СССР, что вы думаете сейчас? Изменилось ли ваше мнение?
- как первый полет человека в космос был воспринят в вашей стране?
- с чем для вас лично связано это событие?

После обсуждения видеофрагмента заинтересовавшимся студентам было предложено провести самостоятельное исследование биографии первого советского космонавта, послушать песню «Знаете, каким он парнем был...». Раздаточные материалы были проиллюстрированы фотографиями, взятыми из печатной версии «Намедни» и Интернета. Обсуждение сцены встречи Гагарина и Хрущева на улицах Москвы позволило перейти к обсуждению хрущевской «оттепели» и к событиям XXII съезда КПСС (следующий видеофрагмент).

Опыт использования видеокурса по сериалу «Намедни» и отзывы учащихся показали, что работа с видеоматериалами очень эффективна, так как не только развивает умение воспринимать самые различные виды звучащей речи и улучшает качество коммуникации с носителями

языка, но и формирует социокультурную компетенцию учащихся, а также решает и предупреждает многие проблемы межкультурной коммуникации. Наибольший интерес у студентов вызывает история России (в особенности новейшая), восприятие и трактовка её ключевых событий русскими людьми, сходство и различия этих трактовок с принятыми в стране, где происходит обучение, роль и место этих событий в мировой истории. От преподавателя в данном случае требуется — кроме хорошего знания истории — также и знание «точек напряжения», тех событий или личностей, разность в восприятии которых может привести к конфликту (в особенности это характерно для мультинациональной группы).

С точки зрения студентов, самым полезным в изучении материалов «Намедни» (а после них — художественных фильмов различных эпох) была возможность систематизировать имеющиеся у них знания о культуре и истории СССР и России, проследить связи между историческими и культурными событиями в различные исторические эпохи, определить их причины и следствия, а также «поместить те факты, о которых мне было известно раньше, в их настоящий контекст» (цитата из отзыва одной из студенток). Все студенты отмечали повышение у них мотивации к дальнейшему изучению русского языка (чего не так просто добиться на высоких уровнях обучения вне языковой среды при почти полном отсутствии внешней мотивации — учащиеся уже накопили очень большой учебный опыт, знакомы со многими видами работами и нуждаются в чем-то качественно новом) и самостоятельному изучению заинтересовавших их событий и персоналий, более эффективное использование поисковых систем Интернета, а также повышение качества и осознанности общения с носителями русского языка (коллегами, друзьями, родственниками) за счет расширения как собственно языковых знаний, так и знаний о важных для русских феноменах культуры и истории.

Таким образом, использование видеоматериалов в условиях обучения вне зоны функционирования русского языка представляется обязательным компонентом обучения. Потенциал таких материалов огромен: на их основе можно создавать различного рода тематические учебные курсы и материалы для внеаудиторной работы, призванные частично компенсировать отсутствие естественной языковой среды.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Прохоров Ю. Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. 2012. № 3. С. 4–10

² Богомолов А. Н. Работа с аутентичными телевизионными материалами на уроках РКИ (средний и продвинутый этапы обучения) [Электронный ресурс] // [e-Learning Russian through Media Materials]. [М., 2007]. URL: <http://www.dist-learn.ru/?id=publications> (дата обращения: 5.11.2014)

³ Там же.

⁴ Студентам предлагался текст из книги «Намедни. Наша эра 1961–1970», содержащий некоторые дополнительные единицы информации о биографии Ю. Гагарина, из-за ограниченного объема данной статьи мы не приводим этот текст полностью.

Novikova V. V.

**ON THE EXPERIENCE OF CREATING AND USING RUSSIAN-LANGUAGE
VIDEO COURSES OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT**

The article analyses the use of video courses aimed at the combined study of Russian language, Russian history and Russian culture in teaching at B1-C2 levels. It examines the potential for using different types of authentic video resources to develop sociocultural competence and to create a learning environment which can partially compensate for the absence of a natural language environment.

Keywords: Russian as a foreign language, cross-cultural communication, sociocultural competence, audio-visual resources, language environment, listening.

К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ ВУЗОВ АРМЕНИИ

В предлагаемой статье рассматриваются некоторые проблемы преподавания русского языка в вузовской национальной моноязычной аудитории Армении. Автор делает акцент на оптимизацию метода обучения путем привлечения некоторых приемов интенсивных методик и на примере проделанной работы показывает эффективность данного педагогического подхода к проблеме подготовки специалистов XXI века, которые должны свободно ориентироваться в огромном информационном пространстве.

Ключевые слова: преподавание русского языка, интенсивный метод, национальная аудитория, моноязычная среда.

Подготовка специалиста XXI века ставит перед преподавателями вузов целый ряд задач, связанных с огромными завоеваниями современной науки и ее быстрым развитием.

Информационное поле расширяется самым активным образом. Пути доступа к нему разнообразны: интернет, печатная литература, аудиосредства, электронные книги и т. д.

В этом плане преподавателям русского языка в национальной аудитории вуза необходимо готовить студентов к тому, чтобы они могли ориентироваться в научном тексте таким образом, чтобы получить из него максимальную информацию. В то же время в процесс подготовки полноценного специалиста входит задача не только обучения навыкам получения информации, но и привитие умений и навыков передачи информации на русском языке как в устной, так и письменной форме. Для достижения этих целей преподаватели обязаны все время совершенствовать свою квалификацию, повышая уровень своей профессиональной компетенции, постоянно следя за новыми прогрессивными изысканиями в области лингвистики, педагогики и методики преподавания русского языка. В настоящее время информационная сфера представляет много важных и нужных сведений в области продвинутых прогрессивных методик обучения языкам. «С тех пор, как в человеческом обществе возникла необходимость в обучении иностранному языку, появилась и задача поиска эффективных путей достижения цели»¹. Методики эти сейчас активно применяются, они уже успешно зарекомендовали себя как работающие, эффективные, дающие на завершающем этапе обучения стабильно высокие результаты. Это методики интенсивного обучения языкам (Г. Китайгородская, И. Шехтер, Е. Галстян и т. д.), основная цель которых обеспечение получения оптимальных результатов.

В предлагаемой вниманию методистов статье рассматривается работа в аудитории, где студенты являются носителями армянского языка — представителями моноязычной языковой среды.

На начальной стадии обучения студенты демонстрируют практически нулевые знания. Их познания в русском языке в лучшем случае сводятся к нескольким словосочетаниям бытового содержания, представляющих некорректные лингвистические формы.

Именно на этой стадии усилить усвоение учебного материала, расширить рамки получаемых знаний можно при помощи привнесения в плановую работу новых эффективных приемов интенсивных методик обучения языкам.

Работа в аудитории, несомненно, связана с учебным планом, который необходимо модернизировать с помощью привлечения эффективных методик. Следовательно, необходимо содержание учебного материала гармонически совместить с оптимальными способами достижения его успешного усвоения, что позволит в результате создать **конструктивную модель преподавания**. Речь идет о языковом материале — будущей основы для активной речи, которая, в свою очередь, может возникнуть лишь после преодоления речевого барьера.

Первейшей задачей преподавателя на начальном этапе должно стать **создание мотивации** для желания обучаемого говорить на изучаемом языке. Преподаватель должен построить свою работу таким образом, чтобы у студента психологически возникла готовность к говорению даже на базе минимальных лингвистических знаний, которыми он располагает на данном уровне овладения русским языком.

Сама попытка говорить должна быть **обязательна поощрена**. Это, несомненно, будет способствовать освобождению студента от комплексов, открывать пути более уверенной речи. Первый этап — это этап речепорождения. Развитие и коррекция речи — задача последующих этапов обучения. Доброжелательная атмосфера обучения, организация учебного процесса в формате **ролевой игры** создают у обучаемых мотив и желание говорить наравне со всеми, изъясняться, доказывать свою точку зрения. Это способствует спонтанному речепорождению, укреплению уверенности в себе, готовности к переходу на новые уровни развития речи, цели и задачи которых — выход на высокий уровень владения русским языком.

Ролевая игра в учебном процессе должна обязательно быть связана с избранной обучаемыми специальностью. Допустим, в аудитории со студентами физическо-математического факультета преподаватель может в ходе ролевой игры предложить обсудить проект некоего новейшего оборудования, произвести расчеты, вывести необходимые формулы, давая полную свободу их фантазии. Главная цель преподавателя — подтолкнуть их к активной речи, заинтересовать их в выполнении творческого «технического» задания. Можно организовать дискуссию,

в процессе которой студенты имели бы возможность использовать все свои речевые ресурсы, при этом параллельно с обсуждением ненавязчиво обучать их правильному употреблению определенных лексических единиц и грамматических конструкций.

Далее обязательно следует проработать речевой материал, сформулировать домашние письменные и устные задания. Преподаватель должен организовать ролевую игру психологически правильно, чтобы у обучаемых возникло желание **заговорить на русском языке**. Учитывая возраст обучаемых, преподаватель может рассчитывать и на психологию соревнующихся между собой молодых людей. Стремление занять позицию языкового лидера усилит мотивацию говорить по-русски. «Принципы отбора лексики, необходимые для речевой практики учащихся, также определяются общими принципами методики, но на первый план в работе по лексике выдвигается принцип методической целесообразности, так как в отборе материала в первую очередь должна быть учтена категория учащихся и целевые установки обучения»².

Каждое речевое задание и ролевая игра в том числе, как задание более крупное, импровизационное, планируется обязательно на базе определенного лингвистического материала. Речевое задание всегда должно быть целенаправленным, никогда не должно превосходить возможности студентов, чтобы не вызвать **демотивацию процесса говорения**.

Добившись хороших результатов по преодолению речевого барьера, преподаватель должен усилить работу по обогащению речевого запаса. Необходимо обратить особое внимание на запоминание грамматических конструкций в процессе выполнения творческих заданий, которые способствуют спонтанному речепорождению, укреплению уверенности в себе, готовности к развитию речевых навыков.

Возможна работа с **ритмико-музыкальными приемами** запоминания и усвоения нужных конструкций или наращивание идентичных конструкций в ходе обсуждения необходимых для научной работы материалов.

Безусловно, студенты должны выполнять домашние задания и по учебникам, а также творческие задания, предлагаемые преподавателем. Речевая коммуникация на занятиях обязательно должна быть мотивирована психологически и организована лингвистически.

Каждое занятие должно быть расписано с точки зрения правильно продуманной мотивации речевых заданий, учитывая также языковые возможности обучаемых. Каждое задание должно быть организовано по принципу максимального приближения к **естественным условиям языкового общения**. При этом должно быть порцилировано вокабулярное (словарное) обогащение речи, а также подобраны грамматические задания, направленные на достижение коррекции речи.

Работа по обучению языку должна быть направлена как на развитие устной речи, так и на развитие письменной речи. С некоторого этапа

обучения оба вида овладения речью должны развиваться параллельно. Естественно, на начальном этапе обучения развивается устная речь. Обучение письменной речи начинается с развития навыков и умений чтения на русском языке. Отработка материала на простых речевых конструкциях при определенном накапливании речевого опыта сменяется новым витком обучения, когда коммуникативные задания усложняются, давая возможность обучаемым реализовать все возможные активные и пассивные языковые знания для успешного выполнения задания.

Параллельно с накоплением опыта устной речи необходимо обучать студентов навыкам чтения текстов по специальности, на понимание письменной речи, на извлечение необходимой информации. На этом этапе следует использовать возможности, которые нам обеспечивает электронная техника. Обучаемых нужно привлекать к работе с мультимедиа, давая им определенные задания по поиску нужной информации. Далее стоит проводить обсуждение информации в процессе работы в аудитории. Продолжением этой работы может стать составление студентами собственной информации. Естественно, они захотят написать грамотный текст. Такой подход будет поддерживать и усиливать мотивацию на обучение и совершенствование заданий.

Успех и признание успеха — лучшая мотивация. Обучаемому приятно подниматься по шкале знаний. Он сам начинает оценивать результаты обучения, осознавать положительные результаты. Простые задания сменяются сложными. Студент, общаясь с другими учащимися, как с коллегами, использует и их речевой опыт, делится своим. Ролевая игра становится для них почти реальностью, тем более, что профессионально-ориентированное обучение основывается на реалиях будущей специальности. Можно рекомендовать воспользоваться увлеченностью молодежи работой в мировой информационной сети. Участие в форумах, переписка в интернете, осознание того, что их понимают, им отвечают — все это вдохновляет студентов. Таким образом, успех порождает успех.

Преподаватель русского языка обязательно должен работать в контакте с преподавателями специальных дисциплин. Это только расширит круг проблем, обсуждаемых в аудитории. Приблизить учебный материал к современным актуальным проблемам специальности — задача преподавателя. Для обсуждения этих проблем преподаватель может проводить на уроках импровизированные конференции, назначать докладчиков и оппонентов.

В настоящее время мы работаем по описанной системе. Результат воодушевляет. Компьютеризация аудиторий, внедрение новых технических достижений в учебный процесс и постоянный обмен опытом с преподавателями и методистами, работающими в области прогрессивных методик, могут только оптимизировать процесс обучения русскому языку в национальной армяноязычной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Алхазивили А. А.* Основы овладения устной иностранной речью М.: Просвещение, 1988. С. 3.

² *Рожкова Г. И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 78.

Hovakimyan N. V.

ON OPTIMIZING RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO NATIONAL GROUPS AT THE ARMENIAN UNIVERSITIES

The article deals with the problems of teaching Russian language in national monolingual audience at the universities of Armenia. The author focuses on the optimization method of teaching by bringing some of the intensive techniques and methods, and gives examples of effectiveness of this pedagogical approach to the training of specialists of the 21st century, which should be free to navigate in the vast information space.

Keywords: problems of teaching Russian language, intensive methods.

ИНТЕРНЕТ-ДИДАКТИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Медиаобразование (media education) — *деятельностный* процесс развития и *саморазвития* личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа). В первом случае речь идет об информационной грамотности (ИГ), во втором — о медиаграмотности (МГ). В течение последних десятилетий использование медиасредств в процессе обучения русскому языку как иностранному весьма популярно. Их ассортимент существенно расширился за счет применения интернет-технологий. Это дало основание ввести в образовательное пространство такое понятие, как «интернет-дидактика».

Ключевые слова: медиаобразование, медиадидактика, медиаобразовательные технологии, интернет-дидактика, интернет-ориентированная педагогика, русский язык как иностранный.

Средства массовой информации — как традиционные, так и новейшие — не были придуманы специально для обучения иностранным языкам¹. Тем не менее преподаватели-практики, методисты, в том числе преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) давно и по достоинству оценили их обучающий потенциал и ныне имеют солидный опыт использования периодики, радио, кино, телевидения в учебном процессе. Об этом идет речь в нашей монографии «Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному», увидевшей свет в 2012 г. в немецком издательстве «Lambert Academic Publishing»² (и где комплексно представлены как составляющие медиадидактики прессодидактика, пресолингводидактика, теледидактика, радиодидактика), а также в публикациях медиаобразовательной направленности, которых с каждым годом становится все больше.

Медиаобразование (media education) — *деятельностный* процесс развития и *саморазвития* личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа)³. В одном случае речь идет о формировании информационной грамотности (ИГ), в другом — о медиаграмотности (МГ). Поскольку этот деятельностный процесс, как правило, проходит одновременно, в последнее время актуализировалось еще одно понятие — медиа-информационная грамотность (МИГ)⁴. Его некоторое исследователи рассматривают как зонтичный термин, объединяющий понятия, в состав которых входит лексема «грамотность».

В течение последних десятилетий медиасредства в процессе обучения стали весьма популярны. Их ассортимент существенно расширился за счет того, что в учебном процессе нашли применение интернет-технологии. Л. Шипелевич из Варшавского университета акцентирует внима-

ние на том, что на формирование личности влияет уже не только реальная социальная среда, в которой находится учащийся, но и виртуальная среда Интернета, которую необходимо учитывать при отборе содержания обучения⁵.

Вопросам использования интернета в образовательном процессе уделялось большое внимание в выступлениях участников XII конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) «Русский язык и литература во времени и пространстве» в Шанхае⁶, что дало нам основание считать возможным ввести в круг наук, входящих в медиадидактику, интернет-дидактику⁷. (Прогнозируем, что актуальность этого направления подтвердит и Конгресс в Гранаде). В этой связи В. В. Сафонова⁸ из научно-исследовательского центра «Еврошкола» (Москва), представляя интернет-ориентированную методику обучения РКИ через освещение проблем, тенденций и перспектив ее развития, сформулировала ряд вопросов, актуальность которых очевидна и сегодня: Каковы особенности интернета как новой среды обитания человека? Как она влияет на образование человека в целом и каждого индивида в частности? Насколько частные методики обучения иностранным языкам, в данном случае методики обучения РКИ, действительно готовы к эффективному методическому использованию информационно-коммуникативных технологий? В какой мере предлагаемые языковые курсы ориентированы на современные принципы обучения иностранным языкам? Открывают ли они какие-либо новые перспективы в обучении РКИ или заводят в методические тупики и наводняют языковой рынок методически неприемлемой учебной продукцией? Для реализации каких именно целей имеет смысл развивать интернет-ориентированную методику РКИ? Как избежать рисков, сопряженных как с использованием интернет-среды в учебных целях, так и с неиспользованием ее в языковой педагогике? Эти и другие вопросы побудили исследователя обратиться к осмыслению интернет-среды как частного случая культурного пространства, специально созданного в процессе развития человеческой цивилизации для использования в разных сферах жизнедеятельности как глобального сообщества, так и различных культурно-языковых сообществ. Современную интернет-среду В. В. Сафонова характеризует как открытое (незамкнутое) коммуникативно-информационное мультимедийное пространство, в котором культурно-языковые сообщества живут вне границ государств и континентов: «Нахождение, познание и общение в ней существенно менее ограничено временными и целым рядом других факторов человеческого взаимодействия, характерных для естественного общения. Ныне безграничность, многоязычие и поликультурность являются неотъемлемыми и постоянными чертами Интернет-среды» (В. В. Сафонова).

Современные производственные процессы изменяются в силу использования новых — электронных — средств и технологий производ-

ства: электронных устройств, электронных средств обучения — ЭСО, визуальных редакторов, систем управления контентом, систем управления обучением, сетевых каналов передачи данных, цифровых методов хранения и передачи информации и т. п. Использование электронных технологий способно также обеспечить оптимизацию учебной работы на практических занятиях по РКИ: «Методика преподавания языка, ориентированная на работу в электронном формате, не может не учитывать существенные характеристики веб-страницы как основной формы организации образовательного контента», — отмечает А. Д. Гарцов⁹. По мнению исследователя, термин компьютерная лингводидактика, обозначающий область лингводидактики, предполагающей изучение теории использования компьютеров в обучении языку, был во многом противоречив и не мог способствовать развитию электронного языкового образования в широком смысле этого явления по ряду объективных причин. Исследователь считает, что переход к изучению иностранного языка в электронном формате не отменяет сложившихся традиций и предлагает создать классификацию ЭСО, разделив их, например, по структурно-функциональным критериям на презентационные (их основная функция — введение нового обучающего материала), информационно-справочные (основная функция — экспликация и семантизация вводимого материала), тренировочные (основная функция — отработка навыков использования введенного нового материала), контролирующие (основная функция — проверка усвоения введенного материала). Автор признает заслуги электронной лексикографии, которая в настоящее время вышла на довольно высокий уровень: «С динамическим развитием сетевого мира и образованием глобальной мультилингвальной, кросскультурной, полиэтнической среды возникла необходимость в многоязычных словарях-переводчиках, позволяющих пользователям оперативно осуществлять перевод слов, фраз, текстов, веб-страниц и целых сайтов».

С точки зрения А. Н. Богомолова (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова), в условиях активного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), складывается «новая педагогическая реальность», для которой характерно появление новой концепции образования, состоящей в непрерывном обучении на протяжении всей жизни; формирование информационно-дидактического пространства учебного процесса; появление нового типа учащегося — ИКТ-грамотного пользователя образовательных услуг, обладающего новым типом мышления, привыкшего к новым способам восприятия и представления информации. Изменились и требования к «профессиограмме» преподавателя, который должен уметь организовывать учебный процесс и управлять им в ИКТ-насыщенном пространстве. В новой образовательной модели «знаниевый» подход к обучению сменяется ценностно-смысловым и личностно-развивающим¹⁰, все чаще

речь идет об информационной и медиакомпетентности специалиста, его информационной и медиа культуре. В этой связи разрабатываются широкомасштабные дистанционные научно-практические проекты (например, «Русский язык — дистанционно (по материалам СМИ)» в Центре международного образования МГУ имени М. В. Ломоносова. «Созданная в ходе его реализации дистанционная языковая среда обслуживает коммуникативные и информационные потребности иностранных учащихся базового и первого сертификационного уровней владения русским языком и направлена на формирование у них навыков восприятия и понимания аутентичных материалов российской прессы, телевидения и русскоязычных сайтов», — отмечает А. Н. Богомолов.

Исследователи из США — В. Зингер, Н. Зингер, А. Зингер (Университет штата Аляска) на последних конгрессах МАПРЯЛ в Варне и Шанхае представляли свое понимание современной интерактивной формы онлайн-преподавания как расширенной традиционной формы с увеличением интерактивности и ресурсности. По их мнению, развитие высокоскоростного интернета позволяет внедрять «веб-базируемое обучение», а дальнейшее усовершенствование телекоммуникационных технологий приводит к созданию «Систем по организации и управлению обучением» (LMS), «Интерактивных обучающих платформ», инструментов WEB 2.0 и WEB 3.0. Ими в Университете Аляски апробирована «пилотная» программа, предназначенная для обучения студентов РКИ в виртуальном пространстве по трем основным направлениям: «Симуляционные ролевые игры», «Знакомство с культурой представителей изучаемого языка в интерактивном режиме погружения в языковую и культурную среду», «Отработка разговорных навыков с носителями языка». Первым заданием для студента является создание в виртуальном пространстве аватара, который затем становится персонажем обучающих виртуальных взаимодействий. Например, преподаватель может дать задание виртуально посетить Россию с целью получения информации о ее культуре и проведения интервью с носителем языка¹¹.

Интернет-преподавание РКИ в разных аудиториях имеет свою специфику. Мотивы обращения объединяют слушателей в группы учащихся. Ими могут быть: 1) бизнесмены и туристы (обычно это нулевой уровень), которые едут в Россию и хотят овладеть элементарными навыками русского речевого этикета, стереотипами речевого общения в наиболее распространенных коммуникативных ситуациях; 2) люди, увлекающиеся Россией, ее культурой, литературой, спортом с учебной установкой на чтение текстов и беседу по интересующей их тематике; 3) те, кто когда-то изучал русский язык и не хочет забыть его; 4) те, кому предстоит сдать какой-либо экзамен по русскому языку; 5) «чудаки-оригиналы», которые в качестве хобби выбрали изучение русской грамматики как «невероятно трудной» ради своего рода преодоления экстрима. Испол-

зование мультимедиа превращает изучение иностранных языков из явления элитарного в явление массовое и общедоступное¹².

В интернет-дидактике особое внимание уделяется опыту создания и использования нового поколения компьютерных программ для обучения языкам. В университетах Америки, например, программы создаются таким образом, что любой информационно грамотный преподаватель, имеющий базовые навыки работы с компьютером, способен самостоятельно наполнить форму нужным ему содержанием и организовать дистанционную работу со студентами¹³, т. е. он должен быть медиаграмотным.

Исследователи справедливо считают, что в настоящее время особо остро стоит проблема определения круга ключевых понятий интернет-педагогике, разработка вариативных интернет-ориентированных методик с учетом мировых тенденций в развитии языкового образования, а также национальных образовательных приоритетов и достижений. Нуждается в уточнении компонентный состав интеркультурной либо поликультурной билингвальной коммуникативной компетенции с последующим включением в нее информационно-коммуникационного компонента. Интернет-дидактика поможет расширить типологию видов и разновидностей речевой деятельности, разработать технологии создания учебной литературы с учетом современных потребностей человека в межкультурном общении и возможностей Интернет-среды.

Мы представили лишь несколько направлений из проблем, обсуждаемых на XII Конгрессе МАПРЯЛ в Шанхае, на примере *интернет-дидактики*. Но понятие *медиадидактика* значительно шире. Неподдельный интерес участников конгресса к использованию *медиаобразовательных технологий* убеждает нас в том, что медиаобразование становится одним из приоритетных, стремительно развивающихся направлений в обучении русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Онкович Г. В. Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху: на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО-2014 // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 9–14.

² Онкович А. В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному: монография. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 332 с.

³ Onkovych G. V. Vectors of Modern Media Education Development // Modern Tendencies in Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration. Ariel (Ariel University Center of Samaria), Israel, 2014. Issue № 5. P. 385–292.

⁴ Онкович Г. В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Вища освіта України, 2014. № 2. 128 с. С. 80–87.

⁵ XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова и др. Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. Т. 3. С. 723–728.

⁶ Там же.

⁷ Онкович А. В. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному (по материалам XII конгресса МАПРЯЛ) // Научный диалог. 2012. № 1. С. 201–208. [Электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-didaktika-v-obuchenii->

russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-po-materialam-hii-kongressa-mapryal (дата обращения: 10.12.2014); Рычкова Л. В., Половец М. В. Интернет-дидактика в области русского языка как иностранного // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: матер. V Междунар. науч. конф., Варшава, 9–13 мая 2012 г. Варшава: [Б. и.], 2012. С. 1149–1153 и др.

⁸ Сафонова В. В. Материалы выступления на XII Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык во времени и пространстве», 10–15 мая 2011 г., Шанхай, КНР. М.: Еврошкола, 2011. 36 с.

⁹ XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы... Т. 3. С. 364–367.

¹⁰ Там же. С. 324–329.

¹¹ Там же. С. 431–434.

¹² Там же. С. 629–630.

¹³ Там же. С. 313–318.

Onkovych A.V.

INTERNET DIDACTICS IN RFL TEACHING

The author argues that media education is an activity process for development and self-development of a personality with the help and on the material of mass communication means (media). In the first case we are talking about information literacy (IL), in the second case — media literacy (ML). In recent decades, the use of media in teaching Russian as a foreign language is very popular. Their range has expanded due to the use of Internet resources. This suggested the introduction of the term “Internet didactics “into the educational area.

Keywords: media education, media didactics, media education technologies, online didactics, Internet-oriented pedagogy, Russian as a foreign language.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье речь идет об обучении студентов-медиков актуальным для них речевым жанрам. Это жанры: диалог-расспрос (устная речь) и история болезни (письменная речь). В статье описывается система упражнений и учебное пособие, посвященное обучению данным жанрам.

Ключевые слова: русский язык, жанр, профессионально ориентированный подход, медик, обучение.

Целью высшего образования, с позиций современного компетентностного подхода, является формирование всех составляющих профессиональной компетентности и личности будущего специалиста, которые определяют его готовность к профессиональной деятельности. Необходимой составляющей профессиональной компетентности врача является лингвистическая составляющая, поскольку известно, что профессия врача является лингвоактивной. Знаменитые слова Бехтерева о том, что «если после разговора с врачом пациенту не стало лучше, значит, это не врач», — актуальны и в наше время.

В рамках профессионально ориентированного подхода при обучении русскому языку особенно эффективным является обучение студентов актуальным, профессионально значимым, речевым жанрам. В след за Бахтиным, под жанрами мы понимаем относительно устойчивые типы высказываний, которые объединяются тематическим содержанием, стилем и композиционным построением¹.

Самыми актуальными профессионально ориентированными жанрами для студентов-медиков являются: в устной речи — расспрос, или сбор анамнеза; в письменной речи — написание истории болезни.

Известно, что расспрос является наиболее сложным для освоения методом диагностики для студентов. Обследование больного не является конечной целью врачебной деятельности. Латинское высказывание, известное всем медикам «Qui bene diagnosticit, bene curat», — переводится как: «Кто хорошо диагностирует, хорошо лечит». Сбор анамнеза необходимо проводить для точной диагностики, которая является основой успешного лечения. Известно, что, несмотря на технические достижения медицины, по данным анамнеза диагноз устанавливается в 50% случаев.

Расспрос представляет собой профессиональный диалог врача с пациентом, который совмещает в себе особенности устной разговорной речи, устной деловой и устной научной, профессиональной, речи. Сложность данного жанра определяется тем, что диалог врача с пациентом совмещает в себе особенности сразу трех стилей речи: разговорного, науч-

ного и официально-делового. Особенности разговорной речи во многом диктуются условиями, в которых диалог протекает: неподготовленностью, ситуативностью, спонтанностью, отсутствием предварительного обдумывания, возможностью сопровождения интонацией, мимикой, жестами, конкретной адресованностью. Все это делает диалог врача с пациентом эмоциональным и экспрессивным. С другой стороны, официально-деловой стиль речи предполагает соответствие нормам официального этикета; достоверность и объективность; точность, исключаящую двойное понимание текста; максимальную краткость, лаконизм формулировок; безупречность в юридическом отношении; стандартность языка при изложении типовых ситуаций делового общения; нейтральный тон изложения; зачастую долженствующе-предписывающий характер изложения; он отличается безэмоциональностью. Научный стиль речи, характеризующийся абстрактностью, обобщенностью, точностью и логичностью изложения, отличается наличием специальной лексики, терминологии, однозначностью слова, ограниченным использованием эмоционально-оценочной лексики.

Официально-деловой стиль речи диалога врача с пациентом диктует соблюдение определенных этикетных норм. Этикетные нормы имеют ряд универсальных черт, общих для различных народов. Это вежливость, позитивное отношение к собеседнику, сдержанность, эмпатия (сочувствие), использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения и т. п. Этикетное поведение предполагает учет национально-культурных традиций в общении. Оно предполагает соблюдение правил вербального и невербального общения. Вежливость как центральная категория этикета предполагает сформированность определенных коммуникативных интенций таких, как обращение, приветствие, благодарность, просьба, сочувствие, соболезнование и т. п. — и формул их выражения.

Научный стиль речи предполагает наличие определенной композиции, соответствие теме и стилю изложения. Так, для диалога врача с пациентом характерно использование определенной схемы вопросов и ответов, которые заданы необходимостью детализации ведущих жалоб пациента в соответствии с той или иной системой человеческих органов. Например, по системе органов дыхания жалобы, или субъективные симптомы, пациента будут связаны с возможным наличием кашля, мокроты, кровохарканья, боли в грудной клетке, одышки, удушья. Студенты должны не только знать данные субъективные симптомы, но и уметь задавать необходимые вопросы для детализации данных жалоб. Кроме того, они должны знать возможные варианты ответов пациентов, чтобы уметь давать адекватные речевые реакции на слова пациента.

Закончив обследование больного, необходимо корректно оформить его результаты: дать описание жалоб, анамнеза и объективного статуса, а также обосновать предварительный диагноз и наметить план диагно-

стического обследования, определить цели лечения, дать оценку степени тяжести состояния пациента, — т. е. оформить историю болезни. История болезни — медицинский документ, отражающий этапы постановки диагноза, лечения пациента, наблюдения за ходом лечения и оценки его эффективности. История болезни — это также актуальный для студентов-медиков письменный речевой жанр. Он имеет свои композиционные и стилистические особенности. Композиционные особенности определяются схемой написания истории болезни, которая включает в себя: Паспортную часть. Жалобы. Анамнез заболевания. *Anamnesis morbid*. Анамнез жизни. *Anamnesis vitae*. Общий осмотр. Настоящее состояние. *Status praesens*. Обследование по системам и т. п.

Каждая часть истории болезни имеет составные части. Так, первая, «Паспортная часть», предполагает наличие следующих сведений: Фамилия, имя, отчество. Пол. Возраст. Профессия, должность, место работы. Образование. Место жительства (место прописки). Дата поступления в больницу. Дата курации. Вторая часть «Жалобы» содержит детализацию ведущих жалоб пациента по различным системам: системе органов дыхания; системе органов кровообращения; системе органов пищеварения и т. п.

Сбор сведений предполагает сформированность умений в области устной речи и письменной речи.

В устной речи это умение вести расспрос больного: задавать необходимые вопросы, прогнозировать ответы, понимать ответы, давать адекватные речевые реакции с целью выяснения: 1) общего состояния пациента; 2) причин возникновения болезни; 3) условий возникновения болезни; 4) характера проявления симптомов и синдромов заболевания; 5) локализации, иррадиации, длительности и повторяемости симптомов и т. п.

В письменной речи должны быть сформированы следующие умения: использовать логико-смысловые и композиционные схемы оформления записи в истории болезни; составлять различные варианты записей в истории болезни в зависимости от характера заболевания; осуществлять компрессию и суппрессию сообщения, полученного в ходе расспроса больного; использовать в процессе записи специальные языковые средства, в том числе необходимую терминологию; осуществлять межстилевые языковые трансформации (устная разговорная речь — письменная официально-деловая и научная (профессиональная) речь).

Как показывает практика, труднее всего у студентов формируются умения использовать в процессе записи специальные языковые средства, в том числе необходимую терминологию и умения осуществлять межстилевые языковые трансформации. Как правило, на младших курсах большой проблемой студентов является незнание медицинских терминов, на старших — неумение заменить термины разговорными аналогами, отсюда диалог выпускника вуза с пациентом строится с использованием большого количества зачастую непонятных больному терминов. Например, если при сборе анамнеза задать вопрос пациенту: «Чем купируется

боль?» или «Куда боль иррадирует?», то не каждому пациенту будут понятны данные вопросы. При диалоге врача с пациентом следует заменить данные вопросы следующими синонимичными: «Чем устраняется боль?», или «Чем останавливается боль?» и «Куда распространяется боль?». Однако при записи в истории болезни следует использовать глаголы «купировать» и «иррадиировать», иными словами, должны быть сформированы умения осуществлять межстилевые языковые трансформации.

Для формирования умений осуществлять межстилевые языковые трансформации нами используются языковые и речевые упражнения, как на уровне лексемы, так и на уровне словосочетания, предложения и СФЕ. Приведем примеры данных упражнений.

Прочитайте синонимы, соединив их союзом *или*. Определите ситуации, в которых они используются (дан термин и его разговорный аналог, например: происхождение (причины и условия) заболевания — этиология заболевания).

К словам из 1-й группы подберите синонимы из 2-й группы (дан термин и его разговорный аналог, например: телосложение — конституция).

Соедините синонимы: разговорное и научное названия заболеваний (например, малокровие — анемия).

Напишите устойчивые медицинские словосочетания, например:

*Собрать диагноз
 анамнез*

Задайте вопросы, чтобы они стали понятнее пациенту: Где локализуется боль? Наблюдаются ли у Вас диспепсические расстройства?

Запишите в историю болезни характер заболевания научным языком:

*Пациент говорит, что у него Врач записывает в историю болезни
боли в груди грудинные боли
... ...*

Запишите в историю болезни характер заболевания научным языком:

*Больной о себе Врач записывает в историю болезни
... ...*

1. Голова рвется на части — сильная боль в области головы распирающего характера.

2. Наблюдаются приступы удушья — не хватает воздуха.

Данная система упражнения содержатся в нашем пособии «Сбор анамнеза и оформление истории болезни: Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов»², которое имеет целью обучение студентов-медиков диалогу-расспросу (в устной речи) и оформлению истории болезни (в письменной речи).

При создании пособия использовался интеграционный, межкафедральный, подход. Оно создано преподавателем русского языка как иностранного с помощью преподавателей клинических кафедр ИвГМА: кафедры пропедевтики внутренних болезней, кафедры факультетской терапии и профессиональных болезней, кафедры урологии и т. п.

Работа с пособием организуется на 2-м курсе на кафедре русского языка. Затем работа по обучению сбору анамнеза и написанию истории болезни продолжается на 3-ем курсе на кафедре пропедевтики внутренних болезней, на 4–5 курсах — на клинических кафедрах при изучении основных методов диагностики и синдромов патологии внутренних органов.

Пособие составлено в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, 08.11.2010; ФГОС ВПО, 14.01.2011) по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело», 060103 «Педиатрия», 060201 «Стоматология», согласно которым выпускник с квалификацией «специалист», должен обладать следующими компетенциями:

- а) общекультурными (ОК), а именно: способность и готовность овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6).
- б) профессиональными (ПК): способность и готовность проводить и интерпретировать опрос,... написать медицинскую карту амбулаторного и стационарного больного (ПК-5).

Пособие написано в соответствии с Федеральными государственными требованиями по русскому языку как иностранному языку II сертификационного уровня (Приказ Минобрнауки от 28.10.2009, № 463).

В конце пособия имеются тесты для проверки уровня сформированности компетенций, полученных при работе с пособием. Тесты имеют ключи. Особенно сложные задания в пособии отмечены знаком *, в конце пособия к ним также даны ключи.

Пособие рассчитано, согласно европейской системе уровней владения иностранным языком, на уровень В2 — пороговый продвинутый уровень; в соответствии с российской классификацией, на студентов 2-го сертификационного уровня обучения. Пособие «Клиническое обследование пациентов и оформление истории болезни: Учебное пособие для иностранных студентов» предназначено для иностранных студентов 2–3-го курсов, обучающихся в медицинских вузах России.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. С. 159–206.

² Орлова Е. В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2012. 64 с.

Orlova E. V.

ACTUAL PROFESSIONAL SPEECH GENRES FOR MEDICAL STUDENTS

The article focuses on training medical students in urgent speech genres — genres-questioning dialogue (spoken language) and medical history (written language) — and describes a system of exercises and the tutorial devoted to these genres.

Keywords: Russian language, genre, professionally oriented approach, medic training.

ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается одна из сложнейших методологических проблем методики — проблема принципов. Автор пытается ответить на пять существенных вопросов, составляющих содержание проблемы: почему методика всерьез не занимается решением проблемы принципов; почему нужны принципы и какова их природа; зачем нужны принципы иноязычного образования, а не обучения иностранным языкам; почему нужна именно система принципов, а не их множество; обязательна ли иерархия принципов.

Ключевые слова: принцип, иноязычное образование, система принципов, иерархия принципов.

Почему мы имеем то, что имеем?

Современный мир несомненно продвинулся **технически**: созданы все мыслимые удобства для неумелых, ленивых и занятых.

Не менее успешно продвинулся мир и **технократически** — полезность покорила нравственность: всё, что возможно стало можно.

Эти две тенденции регресса человеческого духа, подогретые философией прагматизма, ускорялись ещё в силу иных факторов — падения уровня образования и уровня просвещения. Будучи деидеологизированы обе эти сферы общественной жизни не могли устоять под напором сил, несущих энтропийный заряд под лозунгом «До основания, а затем...». Всё произошло потому, что в основу системы образования были положены принципы, которые, оценивая строго научно, принципами по сути не являлись. Это были некие положения, продиктованные «революционной необходимостью», волюнтаристски сформулированные на базе собственной политической ориентации и чуждой философии.

Такой краткий экскурс в недавнее прошлое позволяет понять, почему столь горьки плоды так называемой «модернизации образования».

1. Почему принципы?

Принцип есть одна из форм научного знания и уже по одной этой причине требует серьёзного к себе отношения. Главное, чем следует руководствоваться в решении проблемы принципов — это положение, принятое в гносеологии в качестве аксиомы: принципов в природе нет, принцип есть некая познанная закономерность, возведённая в ранг принципа.

Именно это не позволит исследователю выдвигать в качестве принципа какое-либо положение, если в его основе не лежит закономерность.

К сожалению, подобными казусами полна история методики и её современный дискурс. Примеры приводятся.

2. Почему принципы иноязычного образования?

До сих пор в методике, если и формулировались принципы, то это были «принципы **обучения** иностранным языкам». Поскольку методика приобретает (по крайней мере, претендует на это) новый статус — методики как теории и технологии **иноязычного образования**, необходимы принципы иноязычного образования. Эти два процесса (феномена) — «обучение языку» и «иноязычное образование» — по сути различны. Цель обучения — овладение знаниями, навыками, умениями; содержанием служат те же феномены. Цель образования — формирование человека; содержанием же является культура. Различны и философия (аксиология), и методология, и парадигма, и структура процесса, и роли субъектов обоих процессов и др.

Вполне понятно, что и принципы иноязычного образования будут во многом своеобразны.

3. Почему система принципов?

Ещё одной стороной проблемы формулирования принципов является их **системность**.

Необходимость этого проистекает из того факта, что система иноязычного образования очень сложна не только по своему объёму и конструкции, но и по своей структуре. В теории систем утверждается, что структура есть то главное, что необходимо знать о системе. Если под структурой понимать инвариантные связи между элементами системы (а только так и следует понимать структуру), то возникает мысль об инвариантных связях как источниках выявления **сущностных** закономерностей. По крайней мере на уровне гипотезы эту мысль принять можно. И если гипотеза будет доказана, то мы получим подлинные, сущностные закономерности системы (в нашем случае системы иноязычного образования), а на их основе — систему принципов, охватывающих весь процесс образования.

4. Почему иерархия принципов?

Необходимость в иерархии обусловлена иерархичностью самой системы иноязычного образования, которую принципы выражают имплицитно в сжатой форме постулата. Как известно, любой закон действует **только** в строго ограниченном пространстве действительности, в зависимости от характера, онтологической сущности каждого пространства. В системе образования есть «пространства» разного объёма (сравните, скажем, «пространства» овладения каким-либо грамматическим явлением, говорением как ВРД в целом и всем умением общаться).

Кроме того, нельзя не учесть того факта, что в методике как подлинной науке существуют два уровня — теоретический и эмпирический, которые «управляются» ещё двумя уровнями — методологическим и аксиологическим.

Таким образом, вырисовывается по крайней мере **четырёхъярусная** иерархия принципов иноязычного образования (схема).



Схема. Иерархия принципов иноязычного образования.

Естественно, что всякий нижележащий уровень «пронизывается» вышележащим (закон иерархизации).

Возвращаясь к началу данных тезисов, замечу, что только создание иерархии принципов уберезит методику от технизации и технократизации и приведёт её к **технологизации**, к пониманию того, что есть подлинная технология. Всякая научно обоснованная технология основывается на принципах, и только на них. Содержание технологии зависит от толкования принципов. Двадцать первый век становится веком технологий. Методика обязана идти с веком наравне, если мы хотим иметь подлинное образование.

Что касается предлагаемых мною принципов и их трактовки, то об этом можно прочесть в брошюре, изданной специально для этого Конгресса. Цель данных тезисов заключалась лишь в том, чтобы объяснить значимость проблемы, сформулированной в заглавии.

Passov E. I.

HIERARCHICAL SYSTEM OF PRINCIPLES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article deals with one of the most complicated methodological problems in the theory and practice of foreign language education - the problem of principles. The author attempts to answer five essential questions comprising the scope of this problem: why scholars are not engaged in solving the problem, why we need principles and what is their nature, why we need principles of foreign language education rather than teaching, why we need a system rather than aggregation of principles, and whether the hierarchy of principles is indispensable?

Keywords: principle, foreign language education, system of principles, hierarchy of principles.

Пахалкова-Соич Татьяна Владимировна

*Харьковский национальный
университет радиоэлектроники, Украина*

p-soich@mail.ru

Иванова Наталия Георгиевна

*Одесский национальный университет
имени И. И. Мечникова, Украина*

nat-iva@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО XXI ВЕКА: ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ЛИТЕРАТУРЕ, СТРАНОВЕДЕНИЮ

В статье говорится об использовании экскурсий как одного из методов обучения иностранных учащихся русскому языку, русской литературе, страноведению. Включение экскурсий в общую учебную и внеаудиторную работу обеспечивает коммуникативные потребности широкого круга учащихся. Участие в экскурсионной программе совершенствует устную речь слушателей на страноведческом материале и углубляет знакомство со страной пребывания.

Ключевые слова: учебная экскурсия — реальная и виртуальная, классификации, характеристика, организация и методическое обеспечение.

В настоящее время в методике преподавания РКИ признается, что «для успешного приобщения к культуре и традициям страны изучаемого языка необходимо обращение к виртуальной экскурсии как средству обучения»¹.

Поскольку целью учебных экскурсий (в том числе и прежде всего виртуальных!) является совершенствование устной речи всех участников экскурсии на данном страноведческом материале и, конечно, углубленное знакомство со страной пребывания, городом, где учатся студенты и т. д., то следует разграничить организационно-методическую деятельность по созданию виртуальной экскурсии и обеспечение методическими материалами **экскурсантов** и **экскурсоводов**, представленными в системе так называемых предэкскурсионных, приэкскурсионных и послеэкскурсионных заданий (данные термины предлагаются нами по аналогии с общепринятыми: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые упражнения²), хотя некоторые авторы придерживаются традиционной терминологии³.

Организационно-методическая деятельность по созданию виртуальной экскурсии начинается с размещения информации на сайте учебной группы, где традиционно можно получить сведения об учебных мероприятиях (расписание, задания, учебники), о запланированных вирту-

альных экскурсиях. Далее (в зависимости от желания студентов) происходит распределение ролей и/или объединение в группы (экскурсовод/экскурсоводы — экскурсант/экскурсанты), для каждой из которых формулируются цели и задачи.

Особое внимание следует уделить совместному планированию работы над проектом и выбору маршрута экскурсии: **экскурсовод** самостоятельно (или консультируясь с преподавателем) отбирает и накапливает до оптимального уровня достоверную информацию, необходимую для презентации, причем вероятность неоднократного представления тех или иных данных не исключается.

Кроме того, следует выполнить корректировку текста, фото/видео съемку необходимых объектов и т. д.; разработать сайт учебной группы, в меню которого должен присутствовать раздел «Виртуальная экскурсия», при создании которого следует указать следующее:

1. Экскурсии — раздел, содержащий основную информацию о самой экскурсии (подразделы: «Виртуальное путешествие», «Маршрут путешествия» и т. д.) и участниках (подразделы: «Заявка на экскурсию», «Регистрация участников», «Наши экскурсоводы» и т. д.).

В этом разделе должны быть размещены задания для активизации познавательной деятельности учащихся, т. е. весь комплекс предэкскурсионных, приэкскурсионных и послеэкскурсионных заданий (см. ниже). В процессе подготовки материалов по теме виртуальной экскурсии большое значение имеют разнообразные источники информации (как литературные издания, фотодокументы, так и различные звуко- и видеозаписи, научно-популярные, хроникально-документальные, учебные и художественные видео- и кинофильмы и т. д.), которые целесообразно представить т. н. **виртуальным экскурсантам** в полном объеме. Кроме того, необходимо составить перечень источников материалов по теме экскурсии с указанием местонахождения и названия материалов. Таким образом, в данном разделе будет содержаться весь материал, составляющий так называемое ядро учебной виртуальной экскурсии, ее неизменную часть.

2. Дополнительная информация — раздел, представляющий ссылки на сайты, выходящие за рамки экскурсии, дающий информацию о сайтах общенаучного содержания, также сюда можно включить ссылки на энциклопедии, словари, научные или научно-популярные журналы, например, <http://www.vokrugsveta.ru/> — сайт журнала «Вокруг света», а также содержащий ссылки на энциклопедии и базы данных, например, http://ukraine3d.com/ru/Virtual_travel_in_Ukraine_3D/ — Украина 3D и т. д. Данный раздел предоставляет возможность экскурсантам проявлять инициативу.

3. Форум — обратная связь с пользователем. Данная страница создается для подведения итогов экскурсии, которые можно подводить раз-

личными способами, позволяющими убедиться в позитивной обратной связи. Предлагается: тестирование; обсуждение экскурсии на форуме; интерактивная конференция; обмен информацией по электронной почте; творческие задания по материалам экскурсии, например, создание презентации, написание статьи, эссе, отзывов; создание фоторепортажа (с комментариями экскурсанта), составление «Дневника экскурсанта/экскурсовода», которые должны быть отправлены по электронной почте на проверку преподавателю с последующим размещением на сайте. Возможно оформить результаты деятельности иным образом, предложив более оптимальные формы подведения итогов (например, разработать различные системы поощрений — участие в конкурсе, викторине и т. д.). В правилах форума необходимо предоставить учащимся определенные направления обсуждения.

Такая структура раздела сайта учебной виртуальной экскурсии отражает переход экскурсии иллюстративной (традиционной, соответствующей базовому уровню знаний) в исследовательскую (дополненную найденной самими учащимися в глобальной сети Интернет информацией, выходящей за рамки известной им ранее темы), что значительно увеличивает дидактический потенциал учебных виртуальных экскурсий как метода преподавания.

Методическое обеспечение проведения учебной виртуальной экскурсии заключается в разработке комплекса предэкскурсионных, приэкскурсионных и послеэкскурсионных заданий

Предэкскурсионные задания облегчают первичное восприятие текста для самостоятельного чтения дома с последующей проверкой понимания в аудитории. Этот этап работы обязателен для всех студентов — и будущих **экскурсоводов** и будущих **экскурсантов**, так как предлагаемый текст дает основные сведения по теме, без которых восприятие дополнительной информации, входящей в объем учебной виртуальной экскурсии, будет весьма затруднительным. Особое внимание уделяется заданиям по развитию речи, направленных на подготовку **экскурсоводов к проведению экскурсии**.

Приэкскурсионные задания способствуют проверке восприятия информации, несущей **элемент новизны** при проведении учебной виртуальной экскурсии. Задачей является формирование коммуникативной установки на чтение. Приэкскурсионные задания, как и притекстовые упражнения, «должны нацелить учащегося на извлечение информации из текста и проверку того, как эта информация понимается и усваивается»⁴.

Послеэкскурсионные задания призваны обеспечить контроль понимания услышанного (увиденного и/или прочитанного), успешность выполнения смысловой обработки информации⁵, т. е. продемонстрировать «практическую способность студента порождать развёрнутый монологический текст с элементами повествования, описания и рассуждения»⁶.

Здесь считаем целесообразными упражнения, где используются приемы сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения. Несмотря на то, что сравнение с целью установления сходства и различия, мысленное расчленение на части (анализ) и затем соединение этих частей в единое целое (синтез), выделение каких-либо общих отличительных свойств предметов (обобщение) и т. д. происходит на базе понятий, суждений и умозаключений, эти приемы имеют ряд особенностей. Поэтому следует выделить речевые дискуссионные упражнения, содержательной основой которых являются указанные приемы мышления. Они позволяют развивать следующие дискуссионные умения: сравнивать предметы и явления друг с другом; устанавливать сходства и различия предметов и явлений; мысленно расчленять предмет на его составляющие части с целью их детального анализа; мысленно выделять какие-либо общие отличительные свойства, принадлежащие данному классу предметов и т. д.

Подобные упражнения выполняются в форме обсуждения микроситуации с предварительно поставленной задачей сравнить, проанализировать, обобщить и т. д.

Далее предлагается дополнительный текст/аудиотекст/видеофильм. Задания к нему носят проверочный характер. В них предусмотрены задания с опорой на текст и изобразительную наглядность, задания тренировочного и творческого характера; причем последние имеют ответ вариативного характера.

Наряду с этим, обучаемым можно предложить сравнить, проанализировать и т. д. те или иные высказывания, картинки, фотографии и т. д.

Авторы сочли необходимым ввести примерные темы учебных виртуальных экскурсий (рабочие названия): «Достопримечательности города, в котором я сейчас живу»; «Наш университет: вчера, сегодня, завтра», «Жизнь и творчество выдающихся писателей (ученых)», «Милый сердцу край. (Природа страны, в которой я сейчас живу)» и т. д.

Каждая из тем включает несколько текстов различных жанров, с разных сторон освещающих тему. Представленные тексты должны соответствовать следующим методическим требованиям: 1) должны быть информационно-познавательными; 2) коммуникативно-значимыми, т. е. создавать потребность в общении; 3) доступными для студентов; 4) иметь эстетическую значимость и гуманистическую направленность.

Особенности представления учебной виртуальной экскурсии для начинающих изучать русский язык заключаются в том, что на базе каждой из тем учебных виртуальных экскурсий вводится/закрепляется основная грамматическая тема (например, «Выражение субъектно-предикативных отношений», «Выражение изъяснительных отношений», «Выражение определительных отношений» и др.).

Система заданий в учебной виртуальной экскурсии предусматривает развитие таких навыков и умений, как: 1) воспроизведение образца тек-

ста; 2) некоторая переработка образца текста (как формы, так и содержания); 3) развитие подготовленной речи учащегося на материале нескольких источников; 4) развитие неподготовленной речи учащегося.

К системе послеэкскурсионных заданий примыкают разработанные нами тесты диагностического, текущего, промежуточного и итогового контроля: 1) задания с выбором одного или нескольких правильных ответов (где дается инструкция указать на номер только правильного/-ых ответа/-ов); 2) задания открытой формы; 3) задания на установление соответствия; 4) задания на установление правильной формы⁷. Кроме того, использовались системы заданий в тестовой форме, к числу которых относятся: 1) цепные; 2) тематические; 3) текстовые и 4) ситуационные системы заданий⁸.

Таким образом, тесты помогают, с одной стороны, автоматизировать расчленение текстов на информационные составляющие и добраться до сути, до основного содержания учебных текстов виртуальных экскурсий, а с другой — алгоритмизировать процесс поиска решения учебной задачи. В этом и видится связь между учебными текстами и учебными тестами как дидактическими формами предъявления знаний и контроля знаний. Именно эти формы позволяют учащимся воспринять информацию, понять ее и, наконец, усвоить требуемое содержание не только путем продуманного и осознанного выбора заведомо верного решения из ряда предположений, но и путем эвристических усилий, спонтанному проявлению которых и содействуют различные типы тестовых заданий.

Подводя итоги, следует сказать, что, поскольку данная форма организации учебной деятельности положительно зарекомендовала себя, считаем целесообразной и перспективной дальнейшую разработку теоретических и практических основ создания учебных виртуальных экскурсий и их сайтов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Миржанова Е. Р.* Учебная виртуальная экскурсия как средство обучения социокультурной компетенции. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2012/VI/uch_2012_VI_00011.pdf (дата обращения: 20.03. 2015).

² *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

³ Валова-Горожанкина Л. В. Мамаев курган — главная высота России: материалы для проведения экскурсии // Русский язык за рубежом. 2011. № 1. С. 4–11.

⁴ *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Указ. соч. С. 220.

⁵ Там же. С. 205.

⁶ *Соколова Т. М.* Учебная экскурсия в практике преподавания РКИ: лингвокультурологические и методические аспекты // VI Междунар. науч. конф. «Русский язык в языковом и культурном пространстве европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». 22–25 мая 2014 года. Лёвен, Бельгия / науч. ред. Т. Солдатенкова, Л. Шипелевич. Левен, 2014. С. 1649–1657.

⁷ *Аванесов В. С.* Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. С. 21–112.

⁸ Там же. С.113–144.

Pakhalkova-Soich T. V., Ivanova N. G.

**EDUCATIONAL SPACE OF THE 21ST CENTURY:
ORGANIZATION OF VIRTUAL TOURS AS A FORM OF LEARNING
RUSSIAN LANGUAGE, LITERATURE AND AREA STUDIES**

The article discusses the need to include different kinds of excursions into common educational and cultural work as one of the methods of teaching foreign students Russian, Russian literature and culture. The usage of excursions in educational work satisfies the needs of wide circle of students. The participation in the excursion program improves speech skills of students and deepens their acquaintance with the country of staying. It can make students a confident, persuasive speakers.

Keywords: field trip, real and virtual, classification, characteristics, organization and methodological support.

К ВОПРОСУ О НЕПОЛНОМ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА У РАННИХ БИЛИНГВОВ

Целью статьи является анализ уровня владения русским языком у ранних русско-голландских билингвов. На основе проведенного письменного тестирования выявлены аспекты языка, хорошо усвоенные испытуемыми, и те, которые вызвали серьезные затруднения; дана попытка анализа причин, ведущих в условиях двуязычия к слабому усвоению прежде всего русской морфологии; проведены параллели с явлениями, присущими русско-му языковому континууму в целом.

Ключевые слова: двуязычие, неполное освоение языка, письменные навыки, морфология русского языка.

Целью данного исследования является анализ наиболее общих языковых навыков и их отражения на письме у ранних последовательных русско-голландских билингвов, а также стремление разобраться в следующих вопросах: а) какие участки морфологической системы русского языка усваиваются в ситуации двуязычия вполне успешно и при отсутствии школьного обучения, а какие усваиваются слабо или не усваиваются совсем; б) в какой степени способны ранние билингвы на основе имплицитного усвоения выявить для себя системность отношений в русском языке; в) каков характер ошибок, допускаемых ранними билингвами.

1. Факторы, влияющие на уровень языковой компетенции

При анализе степени освоения билингвами русского языка в иноязычном окружении исследователю приходится считаться с самыми разнообразными факторами как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Их учет при отборе информантов и создании тестового материала необходим для обеспечения валидности исследования и убедительности выводов. Кратко остановимся на наиболее значимых из данных факторов.

Как известно, *язык русскойязычной диаспоры* за рубежом далеко не однороден: речь носителей окрашена многочисленными региональными и диалектными чертами. Социальный и образовательный статус также влияет на языковой инпут, получаемый детьми в семье. Поэтому явления языковой эрозии, связываемые исследователями с фактом двуязычия, могут оказаться следствием влияния ненормативного языка родителей.

Для симультанных билингвов освоение обоих родных языков начинается с самого рождения. Для последовательных билингвов важен *возраст*, определяющий уровень языковой компетенции ребенка на момент переезда в другую страну. Чем меньше времени он находился в тесном

контакте со своим первым родным языком (Я1), тем серьезнее угроза частичной или полной его потери в ситуации резкого сокращения инпута.¹ В соответствии со степенью сохранности Я1 детей-эмигрантов можно разделить на две основные группы. К одной относятся дети, приехавшие в страну проживания до 10–12 лет: для них характерно *неполное усвоение языка* (хотя и в разной степени). К другой можно отнести подростков, переехавших в возрасте 10–12 лет и старше (т. е. в пост-критический период), с вполне сформированной грамматической системой и разнообразным словарным запасом. У этих детей, как правило, не наблюдается полного вытеснения русского языка, но резкое сокращение инпута может привести к обеднению словарного запаса и стилистических регистров, к упрощению морфологии и синтаксиса. Поэтому к данной категории детей-носителей Я1 в большей степени применим термин *языковой аттриции*.²

На сохранение и развитие языковых компетенций влияет и *форма владения Я1*. Основная масса двуязычных детей с русским языком вовлечены прежде всего в устное бытовое общение, получая инпут в первую очередь через *аудитивный канал*. Так, нечеткое проговаривание слов и, прежде всего, конца слов, столь характерное для устной речи, может привести к неправильному восприятию словоформ (например, к смешению окончаний), что порождает не только ошибочное продуцирование, но и неправильное понимание сообщения.³ Если ребенок владеет только устной формой общения, его язык гораздо более подвержен эрозии, чем язык тех, кто овладел навыками чтения и письма, получил хотя бы частичное школьное образование на первом языке.⁴

Кроме того, в степени сохранности языка у ребенка-билингва и качестве его усвоения нельзя недооценивать и роль самой *языковой системы Я1*. Чем богаче морфология и синтаксис, тем скорее в определенных звеньях языковой системы появятся нарушения и изъяны, обусловленные некоторой расшатанностью нормы на стыках двух и более языковых уровней или структур.⁵ Эти явления могут особенно ярко проявиться в ситуациях контакта с другим языком. Неправильное заполнение валентности, использование падежей в нехарактерных для них функциях, избыточная прономинализация, ригидный порядок слов, проблемы с выбором союзов, построением сложноподчиненных предложений, соотношением глагольных времен, употреблением видовых противопоставлений — лишь часть того, что отмечают исследователи в русском языке не только билингов, но и эмигрантов, длительное время живущих в отрыве от языковой метрополии.⁶

2. Языковые навыки ранних билингов

Информанты. В исследовании приняли участие 10 студентов-билингвов первого курса кафедры Славянских языков и культур Амстердамского университета (средний возраст: 24 года), которые покинули Россию в воз-

расте 2;6–3 лет и до поступления в университет нигде не изучали русский язык. Отбор проводился на основе опросника, учитывающего особенности русского языка, используемого в семье, объем и канал подачи языкового материала и способы его усвоения (родители с высшим образованием проживали до переезда в крупных городах России; говорят в семье по-русски, детей не исправляли и не настаивали, чтобы те общались с ними на родном языке, хотя читали им книги вслух до 7–8 лет. Дети в общении с родителями нередко использовали голландский язык, не посещали русские школы дополнительного образования, до 10 лет регулярно смотрели русские мультфильмы, ездили в Россию один раз в год, со сверстниками из России не общались, русскоязычных нянь не имели).

Методика тестирования. В задачи тестирования входило прежде всего установление степени продуктивного владения основами орфографии, морфологии и синтаксиса (на уровне словосочетания). Тест представлял собой сочетание *Cloze test* и *C-test* и состоял из 52 заданий, включавших 635 примеров.

Анализ характерных ошибок

Проанализированные ответы указывают на несбалансированный характер двуязычия испытуемых, для которых русский язык является «слабым» языком. У информантов не возникло проблем с употреблением и склонением личных местоимений, употреблением существительных, притяжательных местоимений и прилагательных в им. пад. ед. и мн. ч., спряжением глаголов, образованием повелительного наклонения и сравнительной степени прилагательного по наиболее регулярным моделям. В остальном письменные ответы участников тестирования характеризуются большим количеством и разнообразием ошибок, являющихся, с одной стороны, следствием недостаточно сформированных письменных навыков и отсутствия школьного обучения, а с другой — результатом общей слабой языковой компетенции в ее первоначальной устной форме.

Касаясь ошибок первого типа, заметим, что, кроме графической интерференции, проявившейся в смешении двух алфавитов, они во многом сопоставимы с ошибками монолингвов с низкой языковой компетенцией. Так, например, фонетические написания редуцированных гласных или ассимилированных согласных в корнях и основах, являясь следствием конфликта фонетического и морфологического принципов русского письма, вызывают затруднения у всех носителей языка. Для нашего материала подобные ошибки, однако, не столь характерны. В два раза больше ненормативных написаний, отражающих разную степень редукции, отмечается в именных и глагольных флексиях, что, безусловно, указывает на слабую освоенность морфологии. Это, в свою очередь, совершенно не характерно для монолингвов, которые уже в возрасте семи лет используют нормативное написание флексий в 75% случаев, а к восьми годам — в 85%.⁷

Не имея возможности в данной статье подробно остановиться на всех типах ошибок, подчеркнем, что особенно проблематичной оказывается область морфологии, подвергающаяся существенному упрощению и переструктурированию. Для ответов ранних билингвов характерны: полное отсутствие категории одушевленности; упрощение категории рода (ср. р. перераспределяется между муж. и жен. р. (*на черную небу*), а существительные третьего склонения воспринимаются как слова муж. р. (*от боля*)); дефолтность наиболее частотных падежных форм (например, «замороженный» номинатив (*до берег, от неожиданные пожары, вручить все участники*) или род./ предл. пад. мн. ч. в функции любого косвенного падежа) при полном незнании других падежных функций и флексий (например, твор. пад. ед. и мн. ч.); образование форм по наиболее частотной модели (им. пад. на *-и/-ы* (*облаки, яйца, славянины*) или род. пад. на *-ов/-ев* (*гаражов, башнев, авариев*), прош. вр. на *-л* у глаголов с усечением основ (*запрел* (=запер)), повелит. наклонение на *-(а)й* (*разорвай, скакай*)); выравнивание основ (*кулёке, в роте* (=во рту), *рисоваеш, глубокее*); отрицание основ (*в зимной утренней наряде*); рассогласование именных словосочетаний (*прелестный видом*); необычный сингармонизм окончаний у существительных и прилагательных (*из природная материала, по теплую солнцу*); полная путаница с числительными и многое другое.

Приводимые здесь некоторые факты эрозии языка у ранних русско-голландских билингвов отмечаются и другими исследователями двуязычия, а также специалистами, занимающимися проблемами онтогенеза. Все это указывает на то, что билингвы проходят те же пути становления языковой системы, что и монолингвы, с той лишь разницей, что у одноязычных носителей этот процесс спрессован и сведен к первым годам жизни, в то время как у билингвов он может растянуться на долгие годы, так и не достигнув своего завершения (неполное освоение). А это приводит к тому, что вся система морфосинтаксических отношений и зависимостей оказывается глубоко эродированной и расшатанной. Практически каждая форма неустойчива и подвержена вариации, а многие явления в принципе не усвоены.

Чем же объяснить «нечувствительность» ранних несбалансированных билингвов к морфологическому маркированию, если оставить в стороне ограниченный инпут или языковую интерференцию как характерные особенности билингвизма? Как представляется, здесь можно выделить несколько причин. Во-первых, необходимо учитывать фонетические особенности самого русского языка. Редукция гласных и ассимиляция согласных звуков ослабляют четкость восприятия словоформы и особенно конца слова на слух. Это усиливается еще и тем обстоятельством, что дети, опираясь на свой опыт Я2, фокусируют свое внимание прежде всего на семантике и не приучены обращать внима-

ние на конец слова, который несет в русском языке важную морфологическую информацию.

Во-вторых, разнообразие падежных флексий в русском языке, с одной стороны, а с другой — их омонимия и синкретизм, ведут к путанице и смешению. Как известно, легче усваивается падежная морфология в тех языках, где соотношение ‘флексия — значение’ оказывается уникальным.⁸ Именно этим и объясняется гораздо лучшее владение глагольными формами.

В-третьих, коммуникативная значимость многих морфо(но)логических показателей может ослабляться, а порой и нейтрализоваться предпочтительным порядком слов, употреблением предлогов, самой семантикой слов, прагматикой ситуаций и даже просодикой. Так, отсутствием смысловой нагрузки объясняются довольно длительное сохранение роговласования в роде и падеже у именных словосочетаний, а также позднее усвоение морфонологических чередований, отмеченных не только у билингвов, но и у одноязычных носителей русского языка.⁹

В-четвертых, в ошибках билингвов мы наблюдаем факты, которые свидетельствуют скорее о неустойчивых звеньях в самой системе русского языка, чем об ограниченном инпуте, недостаточной обработке речевых сигналов и замедленности их формирования у билингвов. Многочисленные факты смешения и синкретизма именных флексий, представленных в языке билингвов, встречаются как в литературном языке, так и в диалектах, что является показателем латентных изменений на периферии самой системы. Так, например, путаница в окончаниях род. и предл. пад. у существительных во мн. ч., особенно в сочетании с прилагательными, характерна для всего современного состояния литературного языка (прежде всего, в его устной форме),¹⁰ а дефолтное употребление форм на *-ов/-ев*, которым злоупотребляют ранние билингвы, характерно для речи малограмотных людей, преобладает в диалектах, отличаясь там высокой активностью.¹¹ Частичное перераспределение ср. р. между муж. и жен. также отмечается в некоторых говорах, а совпадение окончаний род. и дат. пад. ед. ч. у существительных второго склонения вообще присуще большинству русских диалектов.¹²

Все эти факты говорят в пользу того, что язык наших билингвов, отклоняющийся во многом от нормативного узуса, развивается все-таки по законам внутренней логики, характерной именно для русского языкового континуума.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Köpcke B., Schmid M. S. Language attrition. The next fase // First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004. P. 9.

² Montrul S. A. Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2008. P. 107–123.

³ *Janssen B. & Peeters-Podgaevskaja A.* A case against case. Acquisition of Russian case in monolingual and bilingual children // *Between West and East. Festschrift for Wim Honselaar.* Amsterdam: Pegasus, 2012. P. 317–359.

⁴ *Köpke B., Schmid M.S.* Op. cit. P. 20. *Montrul S.A.* Op. cit. P. 136.

⁵ *Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Знак, 2011. С. 73–83. *Гловинская М. Я.* Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции // *Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты / под ред. Е. А. Земской.* М.; Вена: Языки славянской культуры, 2001. С. 353–360.

⁶ *Гловинская М. Я.* Указ. соч.

⁷ *Полинская М. С.* Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США // *Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian / ed. by A. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin.* Helsinki, 2010. P. 314–328.

⁸ *Воейкова М. Д.* Указ. соч.

⁹ Там же. С. 95–96.

¹⁰ *Гловинская М. Я.* Указ. соч. С. 353–360.

¹¹ *Трубинский В. И.* Русская диалектология. Говорит бабушка Марфа, а мы комментируем. М.; СПб.: Академия, 2004. С. 109.

¹² Там же. С. 98, 102.

Peeters-Podgaevskaja A. V.

ON INCOMPLETE ACQUISITION OF RUSSIAN LANGUAGE BY EARLY BILINGUALS

The article aims to provide insight into a proficiency level of Russian language in early Russian-Dutch adult bilinguals. Acquired and not-acquired properties of Russian morphology and syntax were determined and described on the basis of a written assessment, including 635 items. The author attempted to analyse the causes of low proficiency in Russian and to connect the observed phenomena, often assigned to bilingualism, with similar facts within the Russian linguistic continuum.

Keywords: bilingualism, incomplete acquisition, written skills, Russian morphology.

**Петанова Анна Юрьевна
Коваленко Юлия Анатольевна**

*Институт русского языка и культуры Московского
государственного университета имени М. В. Ломоносова, Россия*

annapetanova@gmail.com, atkovalenko@gmail.com

**ОТ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА
«ВРЕМЯ ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ!»
К МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЕ
«ПРОЩЕ, ЛЕГЧЕ, БЫСТРЕЕ!»:
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОЕКТА**

В данной статье рассмотрены предпосылки и этапы перехода от мультимедийного учебного дистанционного курса к многофункциональной интернет-платформе дистанционного обучения русскому языку как иностранному. Проанализированы отдельные характеристики интернет-учебника и способы модернизации технической и содержательной составляющих электронного курса в соответствии с требованиями современной педагогической модели, включающей новые технические средства создания дистанционного интернет-ресурса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогический дизайн, студентоцентричное обучение.

Авторской группой преподавателей ИРЯиК МГУ 7 лет назад был создан мультимедийный коммуникативный учебный дистанционный курс для начинающих изучать РКИ «Время говорить по-русски!», который в настоящий момент представляет собой бесплатный электронный ресурс, размещенный в интернете, с открытым доступом для любых пользователей. Первоначально курс «Время говорить по-русски!» представлял собой фактически электронный учебник, состоящих из 10 уроков. При разработке структуры курса авторы стремились к использованию различных обучающих методов. Прежде всего использовался ситуативный метод, помогающий развивать навыки устной речи путем многократного прослушивания, повторения и говорения в конкретных ситуациях реального речевого общения. В основу курса был положен многосерийный анимационный фильм, поэтому аудиовизуальному методу, в основе которого лежит запоминание с опорой на рисунок, картинку, схему, здесь отводилась особая роль. Репродуктивный метод использовался при разработке тренировочных упражнений на трансформацию предложений, заданий на подстановку, выбор правильного варианта ответа, вставку пропущенного слова или буквы и т. п.

В игровых заданиях активно применялся как репродуктивный, так и продуктивный метод обучения. Курс был составлен таким образом, чтобы, овладев русским языком в объеме 10 уроков основного курса, учащийся получил представление об общей структуре русского языка, освоил минимальный лексический набор и набор грамматических пра-

вил и умел использовать полученные знания и навыки в реальных ситуациях языкового общения.

В процессе работы над проектом «Время говорить по-русски!» появилась необходимость расширения контента: так помимо основного обучающего раздела курса были созданы добавочные разделы: «Библиотека» (дополнительные тексты для чтения, включающие и аудиотексты), «Словарь», «Культурологическая информация» (помогающая познакомиться в реалиях современной российской жизни), «Грамматический справочник» (включающий грамматический минимум начального этапа владения языком), «Медиаотека» (аудиотексты и песни), «Тесты» (сводные блоки контрольных заданий). При создании этих разделов активно применялся информационно-рецептивный метод.

Опыт работы с курсом показал, что целевая аудитория, на которую ориентировались создатели курса, была выбрана правильно. Большинство составляли индивидуальные учащиеся, самостоятельно изучающие с помощью курса русский язык, а также преподаватели-русисты, проживающие за границей и использующие курс в индивидуальных и — реже — групповых занятиях. Перевод всего методического комментария (формулировки заданий, грамматического комментария, страноведческой информации и т. д.) на различные иностранные языки в немалой степени способствовал высокой оценке и распространению курса среди пользователей. Количество языков перевода за 7 лет заметно увеличилось — от первоначальных 3 до 7 в настоящее время (сегодня здесь не только европейские языки, но и китайский с японским). Наиболее успешным было использование курса при модели смешанного обучения: включенного очного обучения с преподавателем в языковых группах долговременного обучения (от полугода) в языковой среде.

За время многолетней работы с курсом постепенно выявились и его несовершенства — технического и содержательного характера. Несмотря на то что учащиеся могли сообщать свои замечания и предложения через специально созданный раздел «Гостевая книга» (который помог нам собрать достаточное количество информации), такой способ общения с аудиторией был признан неудобным и устаревшим. Благодаря широкому распространению технологий Веб 2.0 частично проблема была решена: были открыты специальные страницы блогов (создано 3 блога: Анна Петанова annapetanova.blogspot.ru, Easy Russian really-easy-russian.blogspot.ru, Методкабинет russianteachers.blogspot.ru) и страница в Facebook www.facebook.com/speak.ru, ссылки на которые были размещены на странице контактов нашего сайта. Новые технологии открыли новые возможности: расширилась аудитория, появился прямой контакт с пользователями, стало просто отслеживать статистику посещений курса, его оценку. Ведущие блогов и страницы Фейсбука регулярно вносят учебный, информационный, культурологический и страноведче-

ский материал, тем самым расширяя и контент курса «Время говорить по-русски!». Постоянные наблюдения ведущими за статистикой посещений, вопросами и комментариями заметно повлияли на формирование дальнейшей стратегии развития курса. Кроме того, с добавлением блога и страницы Фейсбука стало понятно, насколько большую роль в обучении играет коммуникация с учащимся. Поэтому авторы почувствовали необходимость дополнить курс новыми коммуникационными сервисами. Это было реализовано в виде личных кабинетов преподавателя и студента, сервиса электронных сообщений и ленты социальных комментариев по типу «тикера» в Фейсбуке.

Однако несмотря на расширение контента за счет дополнительных возможностей основу базового курса «Время говорить по-русски!» по-прежнему составляет электронный учебник, постепенно устаревающий технически и содержательно. Одной из первых технических проблем возникла проблема с использованием популярной на то время технологии Adobe Flash, с помощью которой был создан сайт курса, что объяснялось изменением ситуации в дистанционном обучении. В 2010 году компания Apple выпустила первый iPad, популярность которого с первого же дня начала стремительно расти и который впоследствии изменил ландшафт дистанционного и мобильного обучения. В настоящий момент Apple iPad принадлежит около трети рынка планшетных компьютеров, и конечно, мы не могли игнорировать такое положение дел. Пользователи стали всё больше и больше переходить от стационарного компьютера и ноутбука к планшету. Кроме того, благодаря своей компактности и наличию сотовой связи планшетные компьютеры в значительно большей мере соответствовали принципам дистанционного обучения (обучение в любое время в любом месте), нежели ноутбуки. И тут мы столкнулись с проблемой, что данные мобильные устройства не используют технологию Flash. Мы должны были найти способ ответить требованию времени и перевести наш курс на более современную техническую платформу, которая позволила бы использовать его на любом устройстве независимо от операционной системы, которая на нем установлена. Так, основой для создания обновленной платформы стали языки CSS и JavaScript.

Помимо технической с каждым годом все острее становилась проблема устаревания содержательной части нашего курса: необходимость его обновления (внесения изменений, добавлений, корректуры) требовала от авторов пересмотра самой концепции организации контента курса. Помимо неизменяемой «константной» части курса, которая была перенесена со старого сайта, мы осознали необходимость дать преподавателю — создателю контента — возможность изменять содержимое курса по своему усмотрению: добавлять учебные материалы (упражнения, тексты, видео и аудио, интерактивные задания), корректировать уже имеющиеся материалы, например, в случае устаревания информации, и т. п.

Наиболее важной и полезной нам видится возможность для преподавателя создавать новые курсы, которые могут быть как закрытыми — только для создателя курса и учащегося, использующего этот курс, — так и открытыми — доступными для всех пользователей нашей платформы (в последнем случае курс должен пройти модерацию). Под «новыми курсами» мы сейчас подразумеваем тематико-грамматические разделы, посвященные различным аспектам изучения русского языка как иностранного, например, это может быть грамматический модуль по глаголам движения, лексико-грамматический модуль по теме «В магазине» или «У врача» и т. д. Эта задача решается с помощью встроенного конструктора заданий, который позволяет авторам расширять содержимое новой учебной платформы. Таким образом, мы уходим от идеи постоянного, раз и навсегда фиксированного содержимого платформы, и переходим к идее гибкого контента, с возможностью как можно лучше приспособить содержимое к достижению целей и задач, стоящих перед конкретным обучающимся, что соответствует современной студентоцентричной педагогической модели. Этой же цели служит появление опции статистики, страницы преподавателя и студента. Руководство индивидуальным учебным процессом, функции самоконтроля и контроля со стороны преподавателя, связи и обмена опытом между преподавателем и студентом являются необходимой частью дистанционного обучения на современном этапе.

Многолетний опыт работы с дистанционными учащимися подвел нас к пересмотру концепции обучения. Дальнейшее расширение проекта должно было двигаться в сторону развития системного дистанционного обучения с учащимися (индивидуалы и группы), живущими вне страны изучаемого языка, под руководством преподавателя-профессионала (тьютора). Таким образом, смещается акцент с несистемной самостоятельной работы учащегося на работу под руководством и контролем преподавателя-тьютора, благодаря чему реализуется один из центральных принципов современного образования — индивидуальный персональный подход к обучению. Преподаватель принимает на себя роль проводника, направляющего и облегчающего процесс обучения русскому языку. Для воплощения этой идеи необходимо было не только создать с нуля виртуальную среду обучения (личные кабинеты студента и преподавателя-тьютора для установки прямого контакта между ними в процессе обучения), но также значительно переработать контент курса «Время говорить по-русски!», чтобы он превратился в гибкий и мобильный ресурс, который преподаватель мог бы приспособлять к работе с конкретным учащимся или группой. Такие сложные задачи технически невозможно было реализовать на прежней платформе, поэтому потребовалось создание абсолютно новой платформы, которую мы назвали «Проще, лучше, быстрее!».

Важно отметить, что в процессе создания этой платформы изменилось качество взаимодействия между авторами-преподавателями, филологами по образованию, и программистом. Если во время работы над курсом «Время говорит по-русски!» от программиста требовалось только технически воплотить поставленные филологами задачи, а затем технически поддерживать рабочее состояние сайта, то при создании настоящей платформы его роль значительно изменилась. Из «инструмента» программист-дизайнер превратился в полноценного участника творческого процесса — соавтора курса. Для создания любого программного обеспечения для обучения языку требуются знания и навыки в различных областях: специалисту-предметнику, в данном случае русисту, обеспечивающему контент, необходимо ориентироваться в технической стороне вопроса, а программисту и веб-дизайнеру требуются знания специфики педагогического дизайна, некоторые аспекты когнитивной психологии, связанные с обучением языку с помощью технических средств и т. д. На стыке технической и гуманитарной сторон работы над созданием учебной платформы происходит взаимовлияние различных подходов. Например, программист-дизайнер внес большой вклад в разработку идеи и создание новой платформы, которая способна генерировать контент в соответствии с целями и задачами, стоящими перед учащимися. Это реализуется с помощью таких возможностей, как компиляция индивидуальной учебной программы в рамках данной платформы, которая может осуществляться не только преподавателем-тьютором, но и самостоятельно учащимся или посредством программного обеспечения, которое предлагает контент в зависимости от трудностей и интересов учащегося. Программист-дизайнер изменил раздел статистики в соответствии со своим видением наших задач, что позволило сделать этот раздел максимально эффективным как для преподавателя, так и для обучающегося. Также именно программист обратил наше внимание на необходимость реализации небольшого социального сервиса, где обучающиеся смогут обмениваться между собой сообщениями в реальном времени. Таким образом, в процессе работы над созданием учебного курса программист становится полноценной творческой личностью, субъектом педагогического процесса.

Итак, в процессе работы с интерактивным мультимедийным курсом «Время говорить по-русски!», в связи с меняющейся ситуацией в дистанционном обучении и вызовами, которые ставят возникающие новые образовательные технологии перед всеми участниками образовательного процесса, авторы столкнулись с необходимостью приведения существующих ресурсов в соответствие с требованиями времени. Изменившиеся отношения и способы взаимодействия между учащимся и преподавателем, преподавателем и программистом, учащимся и средой дистанционного обучения и т. д. требуют кардинальных перемен в подходе к со-

зданию современного образовательного ресурса. При переходе к новой обучающей платформе «Проще, лучше, быстрее!» это выразилось в усовершенствовании способов коммуникации учащегося и преподавателя, в добавлении инструментов самостоятельного контроля учащегося над учебным процессом и в разработке аппарата для создания, модификации и организации учебного контента, что, по нашему мнению, позволит ей в полной мере соответствовать современным принципам дистанционного, электронного и мобильного обучения.

Petanova A. Yu, Kovalenko Ju. A.

**FROM THE MULTIMEDIA COURSE «TIME TO SPEAK RUSSIAN!»
TO THE MULTIFUNCTIONAL INTERNET-PLATFORM «SIMPLIER, EASIER,
FASTER!»: PHASES OF DEVELOPMENT OF THE DISTANCE LEARNING PROJECT**

The paper reviews the preconditions and the phases of transition from multi-media distance learning course to multifunctional Internet platform for distance RFL learning. The analysis concerns some characteristic features of the Internet manual, technical and content components of e-learning course according to requirements of the modern didactic model including new technical methods in making distance learning resource.

Keywords: distance learning, educational design, student-centric learning.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ПАРАДИГМА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящие изменения в обществе непременно отражаются на способности воспринимать информацию, грамотно ее отбирать, структурировать и трансформировать. Умению профессионально работать с насыщенными информацией текстами, извлекать ценные для обучающихся факты, способствует формирование новой модели *методики межкультурной диверсификации образования*. Данная модель позволяет компетентно подходить к обучению иностранного языка в условиях межкультурного образования. Главной целью данной модели является научить преподавателей творчески и стратегически организовать образовательный процесс и сформировать культурно компетентную личность в процессе ознакомления с изучаемой культурой.

Ключевые слова: межкультурный, коммуникация, теория, практика, иноязычный, русский, образование, преподавание, текст, культура.

В конце XX — начале XXI века началась смена парадигмы образования в условиях обширных процессов глобализации и интеграции общественных систем всего мира. Данную парадигму можно охарактеризовать как коммуникативную и межкультурную.

Исходя из контекста *поликультурной образовательной парадигмы*, мы считаем педагогический процесс «составной частью культуры не только конкретного общества, но и всего межкультурного пространства»¹. Такой взгляд на педагогическое образование уже закрепился не только в педагогических науках, но и в лингводидактике².

Исследования показывают, что актуальность поликультурной образовательной парадигмы исходит из результатов общения представителей разных культур. Неудовлетворительный исход коммуникативного акта зависит не только от недостаточного знания самого иностранного языка, но и от невербальных аспектов, недопонимания участников разговора в невербальном плане, когда не восприняты мысли, эмоции, мотивы коммуникантов.

Поликультурное образование образует систему равноценных аспектов:

- специальных знаний и умений,
- приемлемого поведения и действий, используемых при межличностных контактах и взаимодействии с представителями различных этнических групп, и помогающих быстрому достижению взаимопонимания и согласованию общих интересов без серьезных негативных последствий³.

Одним из аспектов культуры, определяющих значительность поликультурного образования, является обмен культурными ценностями, взаимотолерантное отношение представителей разных культур. В свя-

зи с этим необходимо подчеркнуть идею *культурной диверсификации образования*. Культурная диверсификация локального образовательного пространства представляет собой модернизацию и совершенствование образовательной системы, расширение способов сотрудничества как в локальном, так и в глобальном плане, обогащение новыми стратегиями обучения. Современная образовательная система является сложной многоуровневой структурой, базирующейся как на традиционных, так и на инновационных методах духовно-нравственного воздействия. Именно историко-культурному аспекту необходимо уделить серьезное внимание. Ведь формирование локальной образовательной системы связано с формированием ее аксиологической парадигмы в историческом плане. Такие гуманистические компоненты как наука, художественное искусство, философия, религия являются основными составляющими культуры, повлиявшими и на современное состояние образования. Таким образом, поликультурная система образования представляет собой целенаправленный образовательно-гуманизационный процесс гармонизации жизнедеятельности человека и социума.

Результатом данного процесса является культурно и образованно *компетентная личность*. Голландский исследователь по кросскультурному менеджменту Герт Хофстеде культурную идентичность личности представляет при помощи «диаграммы луковицы». Хофстеде графически обозначил слои луковицы в качестве основных знаков культурной идентичности личности и определил среди них следующие компоненты:

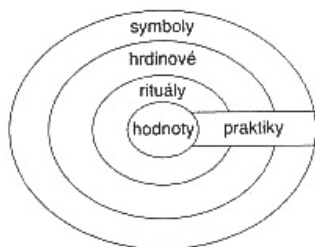


Рис. «Луковица культуры»⁴

Центральный слой (*hodnoty*) луковицы — это ценности, которые представляют коллективные предпочтения представителей культуры. Отличным примером моральных ценностей являются десять божьих заповедей, которые были даны человеку именно для того чтобы охранять его и определять границы его поведения. Все заповеди выступают как разумные законы, например, «Не убий!», или «Не укради!». В соответствии с теорией Хофстеде, не мы определяем наше поведение, а ценности, заложенные в нас. На наш взгляд, личность решает, как поступать (*praktiky*), каким-либо определенным образом, но на основании того, какие ценности были сформированы в детстве, в семье, в макросоциаль-

ных структурах: в образовательных учреждениях и какие не были искажены теми или иными жизненными обстоятельствами.

Второй слой (*rituály*) — это ритуалы, которые отличают поведение представителей данной культуры. Ритуалы могут меняться в зависимости от местности, климата, религии.

Третий слой (*hrdinové*) — это победители, лидеры, герои и героини, которых высоко ценят в данной культуре, либо те, кто олицетворяет собой эту культуру. Лидеры могут быть образцом для поведения представителей данной культуры. Лидером может стать каждый преподаватель и его обучаемые.

Последний слой «культурологической луковицы» (*symboly*) представляют символы и артефакты. Это слова, изображения или объекты, которые имеют значение только для представителей данной культуры. Символы зачастую глобализируются, поэтому целью локального образования является формирование положительного отношения, сохранения символов данной культуры.

Усвоенные ценности влияют на ритуалы нашей культуры, символы. Ценности показывают, почему тот или иной представитель является для данной культуры героем или символом. Внешняя часть культуры проявляется как практики и, попадая в иностранную культуру, мы должны соблюдать ее практики, если хотим избежать кросс-культурный шок. Преподаватели готовят своих студентов к этим встречам: учат, как поприветствовать и как попрощаться, как вести себя в транспорте и магазинах, как принимать приглашение в гости и как вежливо отказаться, какие подарки можно и какие нельзя дарить, о чем можно и о чем запрещено говорить в компании. Все эти правила должны помнить изучающие иностранный язык и пользоваться ими в другой стране, т. е. они должны успешно интегрироваться и показать уважение к русским ценностям. Это сложно, потому что это длительный процесс накладывания инокультурных ценностей на усвоенные внутренние, родные ценности. Именно поэтому специалисты говорят о пользе и успехах при раннем изучении иностранных языков. С раннего возраста быстро усваивается не только сам иностранный язык, но и развивается культурологическое чутье.

Целесообразно представить локальную педагогическую систему в качестве луковицы и задать несколько вопросов с целью определить ее основные культурные особенности. В словацких условиях на вопрос «Какие слова вам приходят на ум, когда говорим слово *педагогика?*», последует ответ — «Я. А. Коменский, труды которого являются основными для современной педагогики». На следующий вопрос «Возникает ли у вас какой-либо образ или метафора в связи с современной образовательной системой?», может быть ответ: «учитель народов», которым является Я. А. Коменский».

Луковицу Ховстеде, на наш взгляд, можно использовать в качестве и основной модели *методики межкультурной диверсификации обра-*

зования. Для формирования межкультурной коммуникативной компетентности необходимо использовать модель культуры, которая является ретранслятором данной культуры. При разработке такой модели можно опираться на луковицу Хофстеде, отражающую менталитет народа данной страны. Обучение иностранному языку, таким образом, является межкультурным погружением в иную культуру, с ее символами, героями, ритуалами, а главное — ценностями.

В процессе межкультурного образования обучающие не только знакомятся с выше приведенными знаками культурной идентичности личности, но и сравнивают их со знаками собственной культуры. В ходе межкультурного диалога происходит осознание собственной культуры (символов, героев, ритуалов, ценностей) и расширение осознания монокультурности мира. При контакте с представителем иной культуры обучаемый уже готов к восприятию и пониманию иного мышления, ценностей и действий. При этом выделяется индивидуальность другого представителя культуры, которая исходит из принадлежности его коллективистской культуре, либо к индивидуалистской культуре.

Считается, «что в коллективистской культуре интенсивно учиться надо в молодости. В школе акцент делается на практическую сторону теоретических знаний. Правильным и эффективным обучением считается обучение, которое сосредоточено на том „как“ или „каким образом“ сделать что-то. В индивидуалистской культуре обычным подходом является утверждение об обучении через всю жизнь (life-long learning — LLL). Акцент в обучении делается не на теорию и не на практическое использование, а на умение самостоятельно научиться тому, что требуется в настоящий момент. <...> Следовательно, единственно полезным навыком (за исключением базовых основ) становится **умение самостоятельно учиться**. В современной системе образования в настоящее время утверждается именно этот подход»⁵.

Предложенная нами модель методики межкультурной диверсификации образования позволяет перейти к измененной системе обучения иностранному языку, изменив цели системы, методы, средства и формы обучения.

Одним из важных условий является изменение мышления самих преподавателей иностранного языка, их готовность к применению новых стратегий обучения (прямых и косвенных), умению отбирать качественные тексты с учетом возраста, состава аудитории, учета культурных различий не только в вербальной, но и в невербальной коммуникации.

Таким образом, модель межкультурной диверсификации образования включает основную цель образования — формирование межкультурно компетентной личности. В содержание данного образования входят знаки культуры изучаемого иностранного языка с учетом родной культуры и языка. Основными единицами образования являются тексты, в которых отражаются символы, ритуалы, герои, ценности данной

культуры. Средствами образования являются современные межкультурные учебники, мультимедийные средства, разработанные в данной стране и отконсультированные представителями иной культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Введение в дидактику и межкультурную коммуникацию. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 127 s. (Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis. Vysokoškolská učebnica 59 ; AFPh UP 394/475).

² *Балыхина Т. М., Денисова А. А.* Межкультурализм как педагогическое явление и образовательная стратегия // Русский язык и культура в пространстве русского мира. Материалы II Конгресса РОПРЯЛ. СПб., 2010. С. 194–201.

³ *Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Указ соч.

⁴ *Hofstede G.* Kultury a organizace. Software lidské mysli / Přel. L. Kolman. Praha: Filozofická fakulta University Karlovy, 1999. S. 9.

⁵ *Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Указ соч. С. 140.

Petrikova A.

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE PARADIGM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The author argues that the changes in society are reflected in the ability to perceiving and competently selecting, organizing and transforming information. The ability to work professionally with rich information texts to extract valuable for teaching facts promotes the formation of a new model of intercultural education diversification techniques. This model allows the competency-based approach to learn foreign language in terms of intercultural education. The main purpose of this model is to teach teachers to creatively and strategically organize the educational process and to form cultural competence personality by close acquaintance with the studied culture.

Keywords: intercultural, communication, theory, practice, foreign language, Russian, education, teaching, text, culture.

**Пириева Севиль Аллахвердиевна
Караман Мухсин Юсуф**

Университет Анкары, Турция

spiriyeva@hotmail.com, muhsinkaram@gmail.com

БУДУЩЕЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ И ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ

В статье написано о методике обучения русского языка в университетах Турции. В настоящее время возрастает актуальность изучения русского языка в Турции. Это объясняется разными причинами: процессы глобализации, международной интеграции, укрепления и расширения политического, научного, экономического сотрудничества между Турцией и Россией. Особую значимость имеет знание русского языка при обслуживании туристов из России, установлении дружеских контактов с русскоговорящими людьми, улучшении взаимопонимания между турецкими и русскими гражданами. В данном исследовании предлагается эффективные методы обучения русского языка.

Ключевые слова: русский язык, Турция, методика, обучение, студенты, иностранный язык.

Изучение русского языка в настоящее время имеет большое значение, особенно для тех иностранных лиц, которые учатся и работают в России. В последнее время международные отношения между Турцией и Россией стали развиваться во всех сферах, становятся все более тесными. В связи с этим, возрастает актуальность изучения русского языка в высших учебных заведениях Турции. Об актуальности изучения иностранных языков отмечал великий русский ученый И. И. Мечников: «С развитием средств сообщения различные нации все более приходят в соприкосновение одна с другой. Поэтому знание иностранных языков стало одной из первых необходимостей современной жизни... Враждебность, которая ощущалась к людям. Говорящим на непонятном языке, превратилась, напротив, в солидарность, когда стали их понимать... было бы очень важно отыскать какое-нибудь общее начало для обоснования международной солидарности» (И. И. Мечников. Этюды о природе человека).

Очень важную роль в отношении между людьми и организациями играет знание русского языка. Особенно важно знание профессионального языка в процессе проведения международных конференций, установления международных связей, при осуществлении торговли и продажи продукции в зарубежные страны, установлении дружеских контактов между гражданами разных стран.

В туристической деятельности люди используют те языки, которыми свободно владеют. В такой работе необходимо привлекать больше людей, профессионально владеющих многими иностранными языками, что будет положительно влиять на улучшение качества туристической деятельности. В целях развития русского языка необходимо чаще прово-

дить международные студенческие конференции, научные форумы, выставки, театральные представления, скетчи, спортивные соревнования с участием иностранных студентов из русскоязычных стран, в частности, России и стран СНГ.

Большое значение для улучшения знаний русского языка, взаимопонимания и установления более тесных дружеских контактов между турецкими и русскими студентами имеет использование печатной продукции, книг, журналов, электронных средств информации, интернет.

Знание иностранных языков имеет большое значение и для укрепления межличностных отношений, в трудовой деятельности с иностранцами, в туристической деятельности при обслуживании иностранных туристов.

В настоящее время в Турции очень развит туризм. В связи с тем, что в Турции благоприятные климатические условия, высокая среднегодовая температура воздуха, много исторических памятников. Турция стала привлекательной для иностранных туристов. Активно развивается гостиничный бизнес, что влечет рост рабочих мест в гостиницах и других средствах размещения, в кафе, ресторанах и иных предприятиях индустрии питания, на транспорте и в других смежных обслуживающих отраслях. С каждым годом увеличивается приток туристов в Турцию из разных зарубежных стран

В сфере туристического бизнеса необходимо знание многих иностранных языков, в том числе и русского. Понимание русской речи, русского языка сотрудниками гостиничного бизнеса позволяет более качественно осуществлять обслуживание иностранных туристов, особенно и стран СНГ, правильно понимать предъявляемые требования и удовлетворять потребности иностранных туристов.

Большое значение знание русских языков имеет для гидов, которые принимают участие в организации и проведении международных конференций и выставок, посвященных туристическому бизнесу. Особенно важно знание иностранных языков в международных организациях для свободного общения, установления контактов, обмена опытом, информацией и налаживания дружеских связей между людьми из разных стран.

Также, для развития русского языка студентам, обучающимся в вузах Турции важно проводить международные конференции и выставки, посвященные русскому языку.

Знание русского языка в Турции особенно важно в международных организациях для участников из разных стран, для того, чтобы легко понимать друг друга и свободно обмениваться мнениями.

Так, например, для пребывания в Турецкой Республике необходимо знать русский, английский и турецкий языки. В данной статье раскрываются необходимость достижения высокого уровня культуры речи, связанного с освоением норм функциональных стилей, закономерностей целесообразного использования средств языка гидов. Для изучения раз-

говорного стиля используются реплики персонажей художественных произведений, так как в них, как правило, хорошо отражаются типичные черты разговорной речи.

Зная международные языки собеседники могут честно и просто вести беседу, то могут рассчитывать на ответную откровенность, но и это очень важно! Разговаривайте, знакомьтесь, не торопитесь и не подгоняйте эти мгновения; от языка зависит очень многое. Изучение языка нужно начинать с родного языка. Важным является подготовка грамотных, образованных людей, вооружённых навыками использования стилистически дифференцированной речи, способных к активной деятельности в различных областях жизни мира. Это целевая установка определяет содержание обучения.

В настоящее время к культуре речи в международных отношениях Турции с Россией предъявляются высокие требования. Изучая иностранные языки, необходимо владеть не только культурой речи, но и владеть другими стилями: публицистическим, официально-деловым, литературным, юридическим и др.

Для публицистического стиля характерны слова с общественно-политическим значением, например: интернационализм, прогресс, гарантировать, активизировать, интернет и др. В публицистике довольно широко используется экспрессивная, оценочная и эмоциональная торжественность. В педагогической деятельности важную роль играет разговор в официально деловом стиле.

Во-первых, знать умение пользоваться наиболее употребительными жанрами делопроизводства, справок, заявлений, докладной записки, автобиографии, отчёты, протоколы, расписки, доверенности, акты и др.;

Во-вторых, умение пользоваться характерными для официально — делового стиля регламентирующими предложениями;

В-третьих, умение анализировать в стилистическом отношении основные виды низовых деловых бумаг, выявлять допущенные стилистические недочёты и исправлять их¹.

Для речи студентам Турции официально-делового стиля характерно использование официальной терминологии: подсудность, улики, ратификация, дотация; возложить ответственность, вступить в силу, довести до сведения и «почти полное отсутствие эмоционально-экспрессивных речевых средств».

Кроме того, в образовании стилей участвует и общеупотребительная нейтральная слова лексика, свободно используемая во всех разновидностях речи. Здесь особенно заметна роль речевой комбинаторики, специфического объединения слов в каждом стиле. Например, в художественной речи нередко только с помощью общеупотребительных слов писатели создают подлинно художественные картины.

Обычные слова при произношении студентов ежедневно, поставленные в необычные сочетания, получают новый смысл и новое стилистическое звучание: как «пробирается луна», «лёт печально свет она» и т. д.

Необходимо также формировать у студентов навыки по написанию в научном стиле. Научный стиль, умение говорить, пользуясь научным

языком в своей речи для студентов необходимо при подготовке и написании и исследований в научной работе. Особенно широко используется имена существительные и прилагательные, что придаёт ей ярко выраженный именной характер, в то время как в разговорной и художественной речи предпочтёт.

Чтобы свободно владеть научным стилем потребуется знать несколько разновидностей:

- умение производить стилистический анализ небольших научных текстов;
- умение оперировать при построении предложений распространёнными словосочетаниями логико-понятийного характера, прежде всего терминологическими словосочетаниями как русский язык;
- умение строить характерные для научного стиля простые, простые осложнённые и сложные предложения, нацеленные на выражение отвлечённой, теоретической мысли, на передачу научной информации и аргументацию выдвигаемых положений; использовать в них отвлечённые термины, не выражающие конкретного времени, стилистически нейтральные слова;
- умение выбирать предложения, наиболее характерные для научного стиля речи, способствующие точности, обобщённости и краткости, ясности;
- умение соблюдать последовательно логический характер изложения содержания, к доказательствам и от анализа конкретных фактов к выводам и обобщениям;
- умение вводить термин и давать его определение или раскрывать его значение при помощи конкретизированного описания;
- умение усовершенствовать научные тексты в стилистическом отношении².

М. М. Пришвин говорил: «Каждый из нас, путешествуя, непременно открывает для себя вдали что-нибудь новое. И вернувшись, домой открывает свои глаза на знакомые и тем самым обогащает и расширяет свою родину».

Публицистический стиль для студентов является одним из главных стилей как официально деловой, разговорный, научные стили. В публицистическом стиле гиды, и туристы должны знать несколько разновидностей.

А так же знания публицистического стиля полезно для туристов. Для того чтобы уметь наблюдать умение действительность с точки зрения актуальности, общественной значимости происходящих событий и умение отразить общеинтересные факты в характерных для публицистики жанрах и способах изложения: в одних случаях пользоваться преимущественно языком логики, приводя убедительные доказательства выдвигаемым положениям и оценивая эмоциональному способу. Основным жанром, которым должны овладеть студенты, является устный и письменный рассказ о случае из жизни и о работе.

Анализ художественной речи должен учитывать ее эстетическую функцию, специфический способ выражения мыслей, идейное содержание произведения раскрывается в художественных образах, вызывающих конкретно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности.

Предлагаемая статья может расширять возможности и может быть полезными для студентов Турецкой Республики. При этом студенты должны овладеть не только литературно правильной речью, но и умением строить речь в соответствии с разнообразными задачами и условиями общения, а так же уметь писать и читать рукописью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Баранов М. Т., Костяева Т. А., Прудникова А. В. Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для учащихся. 5 изд. М.: Просвещение, 1989. 288 с.

² Там же. С. 288.

Piriyeva S. A., Karaman M. Ju.

THE FUTURE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN TURKEY AND IN THE EUROPEAN UNION

The article deals with the methods of teaching Russian language in Turkish universities and argues that nowadays the relevance of studying Russian language in Turkey is increasing due to the following causes: globalization, international integration, strengthening and expansion of political, scientific and economic cooperation between Turkey and Russia.

Keywords: Russian language, Turkey, technique, teaching, students, foreign language.

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам обучения специальной лексике учащихся технического вуза. Овладение научным стилем речи является основной целью подготовки по русскому языку как на подготовительном, так и на основных курсах. Первичный, исходный текст, выбирается с помощью специалиста-предметника, вторичный текст создаётся русистом, который решает вопрос о его интерпретации в зависимости от целей и задач обучения и от планируемого результата обучения.

Ключевые слова: научный стиль речи, язык специальности, специализированные учебные пособия, первичный и вторичный текст, типовые фрагменты текстов.

При обучении русскому языку иностранцев инженерно-технических специальностей особое внимание уделяется овладению научным стилем речи, поскольку основная цель подготовки по русскому языку — возможность получить образование в российском вузе. В практике обучения иностранных учащихся нередко имеет место одновременное введение ряда специальных предметов, читаемых на различных подъязыках техники. В таких условиях появляется необходимость создания соответствующих контингенту и целям обучения пособий. Подобно другим стилям языка, научный стиль и его подстили обладают собственными лексическими, грамматическими средствами, особенностями синтаксического строя предложения, определяемыми ходом научной мысли и стремлением к наибольшей объективности, максимальной точности и лаконичности изложения. Для научных текстов по определённой специальности характерно использование наиболее значимых для данного предмета типов научного изложения, специальных конструкций, структурно-семантических особенностей научных текстов. При обучении научной речи учащиеся встречают насыщенные информацией и синтаксически сложные фрагменты текстов, содержащие реальные трудности научного стиля речи, которые необходимо преодолевать при изучении языка специальности. Например: «В дизелях образование рабочей смеси происходит внутри рабочего цилиндра, причём её качество, то есть хорошее перемешивание топлива и воздуха, малый размер капель топлива, равномерность распределения их по всему объёму камеры сгорания, обеспечивается тем, что топливо впрыскивается в цилиндр под очень большим давлением»¹.

Для овладения языковыми особенностями научных текстов на кафедре русского языка при участии преподавателей специальных дисциплин создаются специализированные учебные пособия, с помощью которых

обучаемые овладевают навыками и умениями научной речи в ходе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (сборники текстов для чтения и реферирования, учебные пособия для обучения специальной лексики и терминологии, синтаксическим особенностям научного стиля речи и др.). Данные учебные пособия включают тексты, представляющие собой дидактически обработанные фрагменты учебников и лекций по специальности обучаемых, а также комплексы упражнений для развития и совершенствования навыков и умений научной речи, в том числе умений порождения научных текстов, свойственными для научной речи функционально-семантическими типами научной речи: определение, описание (статичное и динамичное), объяснение, рассуждение.

В научно-методической литературе по обучению неродным языкам существует значительное количество исследований, посвящённых композиции исходного (первичного) текста по специальности, связанного с описанием и объяснением сути научного явления, устройством и работой механизма, приведением примеров и иллюстраций и т. д. О. Д. Митрофанова считает, что технические науки больше связаны с рассуждениями и описаниями, гуманитарные — с описаниями и повествованиями. Она считает, что для каждого типа текста, пишет она, характерна типовая экстралингвистическая информация, частично закреплённый набор языковых единиц, стереотипность построения. «Относительная стабильность состава и организации языковых средств, определяемая внутренним логическим содержанием, приводит к достаточно жёсткой организации текста, поддерживаемой сравнительно ограниченным составом смысловых категорий и языковых единиц»². Е. И. Мотина считает *определение* ещё одним способом научного изложения. Определение понятия — наиболее специфичный способ изложения для научного стиля речи. Посредством определения передаются представления о классах объектов при помощи сообщения их наиболее отличительных признаков³.

При обращении к первичному, исходному тексту, избранному с помощью специалиста, приходится решать вопрос о его интерпретации в зависимости от целей и задач обучения и от планируемого результата. Прежде всего возникает вопрос о качествах первичного и вторичного текстов. Качества и характеристики первичного текста зависят от области научного знания и определяются экстралингвистическими факторами. Исходный первичный текст содержит несколько типов научного изложения. Их существование и последовательность в научном тексте зависит:

- 1) от специфики научного познания с его характерными чертами (объективность, точность, обоснованность, логичность и др.);
- 2) от развития темы и взаимодействия научных понятий в соответствующем предметном содержании;
- 3) от дидактических качеств учебного научного текста и способа передачи знаний (например, индуктивного или дедуктивного способа изложения).

Так, в массиве учебных текстов по технико-эксплуатационным специальностям широко распространены, помимо определений, различные описания.

1. Статические описания (описания устройств или состава механизмов, узлов, деталей; описания требований к механизмам, устройствам, к качеству конструктивных материалов и др.
2. Динамические описания (описание режимов работы механизмов и устройств).

В текстовом корпусе технико-эксплуатационных специальностей можно выделить также такой тип изложения как предписание, представляющее собой инструкции и рекомендации по эксплуатации техники в зависимости от определённой ситуации. Такие типы научно-технической речи, как рекомендации по эксплуатации техники в сложных случаях, по существу, представляют собой объяснение, для которого характерны синтаксические конструкции с причинными, следственными, условными и временными значениями. В отличие от описания, для языка инструкции по эксплуатации техники, характерно использование форм повелительного наклонения глагола или инфинитива глагола совершенного вида для выражения категоричности требований инструкций.

Вторичный текст, предназначенный для обучения курсантов научной речи, должен обладать:

- методической адекватностью, определяющей его задачи по формированию коммуникативной компетенции обучаемого;
- дидактическими качествами, заключающимися в доступности для обучаемого и пригодности для выполнения учебных задач (прозрачность композиции текста, понятность и логичность изложения, насыщенность терминологией, использование синтаксических конструкций, характерных для данного подстиля научной речи, присутствие в тексте основных типов научного изложения);
- научностью, то есть адекватностью исходному тексту в плане объективности, точности и т. д.

В настоящее время в практике обучения научной речи в качестве текстовой основы изучения научной речи используются учебные пособия по специальности. Преподаватель-русист производит отбор учебного материала для создания учебных текстов по языку специальности, опираясь на рекомендации преподавателя — специалиста, а также на наличие типичных ситуации научного изложения, обладающих определённым интенциональным значением (дать определение, выдвинуть положение, привести доказательство, привести пример, сделать вывод и др.) в соответствии со структурно-логической организацией научных текстов.

Основными принципами создания учебного пособия по языку специальности являются:

- 1) принцип отбора текстовых фрагментов в соответствии с наиболее характерными для данного научного подъязыка типами изложения;
- 2) тематическая организация разделов пособия в соответствии с содержанием специальных дисциплин.

Высшей единицей пособия по обучению языку специальности в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом является текст как основная коммуникативная единица. Тексты, отобранные для включения в состав пособия, как правило, не подлежат полной адаптации. Преподаватель-русист отбирает тексты (точнее, типовые фрагменты текстов), опираясь на мнение преподавателя предметника о логико-смысловой значимости текста и содержание в нём базовых понятий дисциплины. Однако из предложенных фрагментов русист также производит отбор, критериями которого служит, во-первых, смысловая насыщенность фрагмента, важность его содержания для понимания других фрагментов; во-вторых, наличие в нём наиболее типичных для подъязыка данной науки лексико-грамматических средств; в-третьих, возможность запоминания содержания фрагмента по закону связи памяти с мыслительными процессами. Методическая обработка текста русистом сводится к разделению достаточно большого текста на дробные части, информация которых может быть усвоена учащимися за единицу учебного времени, к составлению лексико-грамматического комментария и комплекса упражнений.

В качестве основной учебной единицы пособия избирается речевое произведение, представляющее собой синтаксическое целое, характеризующееся единством темы, функционально-семантическим единством, принадлежащее к одному из свойственных языку науки типов изложения (типов речи). Среди них выделяемые на логико-синтаксической основе типы научного изложения: описание, статическое и динамическое, определение, объяснение, рассуждение, предписание. Типы речевого изложения обладают интенциональной семантикой, характерной для научной сферы общения и связаны со свойственными данной сфере коммуникации речевыми ситуациями. Использование в пособии текстов с разной логико-синтаксической организацией позволяет в дальнейшем ходе обучения развивать текстовые умения «определить/выбрать тип текста в ситуации учебно-профессионального общения» и «понять/построить высказывание для выражения своей интенции».

Коммуникативно-деятельностный подход определяет и представление минимальной учебной единицы пособия — терминологической единицы — не только как единицы языковой системы, но и как рабочей строительной единицы выражения общего значения высказывания в типичных речевых формах данной сферы общения.

Представление в пособии терминологических единиц ведётся на синтаксической основе, в составе типовых конструкций научного стиля речи. Активизация соединения лексических и грамматических значений термина в составе изучаемой конструкции создаёт условия, благоприятные для процесса запоминания значения и особенностей употребления терминов в речи. Усвоение значительного количества терминологических

единиц и закрепление устойчивых лексико-грамматических связей происходит благодаря их представлению в типовых тематических контекстах определённой специальной дисциплины в разных типах изложения.

Интерпретированный с учётом специфики целей обучения иностранных учащихся в техническом вузе текст сопровождается комплексом упражнений, разработанным также с учётом данной специфики. Основными группами упражнений в этом комплексе упражнений являются, упражнения, направленные:

- на овладение семантикой лексических единиц, формально-грамматическими значениями словообразовательных элементов и реализацией лексической валентности единиц в образуемых ими словосочетаниях;
- на развитие умений выражения семантико-синтаксических значений с помощью конструкций, свойственных технико-эксплуатационным текстам;
- на выражение предметных и общелогических значений, свойственных типам научной речи.

В состав каждого из этих подкомплексов упражнений входят упражнения на наблюдение функционирования лексико-терминологических единиц на указанных уровнях, тренировку их употребления в речи и коммуникативные упражнения в каждом из основных типов научной речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Никитин В. В., Золотарёв С. И., Гацак П. М. и др. Судовые энергетические установки. СПб.: ВМПИ, 2004. С. 48.

² Митрофанова О. А. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык. С. 113.

³ Мотина Е. И. Язык специальности: лингвистические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. С. 65.

Pogorelskaja L. I.

THE PECULIARITIES OF SCIENTIFIC TEXT IN A TEXTBOOK ON THE LANGUAGE OF SPECIALITY

The article deals with the peculiarities of scientific text in a textbook on the language of speciality.

Keywords: peculiarities, scientific text.

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ СМИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается система работы по обучению чтению публицистических и научно-популярных текстов Российской прессы. Подробно описаны задания, формирующие языковую, страноведческую и коммуникативную компетенции.

Ключевые слова: публицистические и научно-популярные тексты, компрессия.

Большое количество иностранных студентов, магистрантов и аспирантов приезжают в Россию получать высшее образование. Как правило, сначала иностранные учащиеся изучают русский язык на подготовительных факультетах, а затем учатся вместе с российскими студентами. Иностранные учащиеся, достигшие уровня владения русским языком В-1/В-2, нуждаются в дальнейшем совершенствовании умений и навыков в сфере общего и профессионального владения. Одним из важнейших аспектов обучения русскому языку на продвинутом этапе нам представляется чтение материалов российской прессы и информационных интернет-ресурсов.

Работа с публицистическими и научно-популярными текстами необходима при формировании языковой и страноведческой компетенций, которые являются неотъемлемой составляющей владения русским языком. Так же нужно отметить, что иностранные учащиеся проявляют большой интерес ко всему, что происходит в нашей стране, интересуются культурой, экономической ситуацией, хотят больше узнать о спортивных и культурных событиях, происходящих в России. Многие иностранные учащиеся пробуют самостоятельно читать газеты, журналы, ищут интересующую их информацию в интернете. На кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина создано учебное пособие «Газета. Ру» (Е. Ю. Гусева, А. Дворкина, Ю. Д. Полякова), вышедшее в 2014 году в издательстве «Русский язык. Курсы».

Предлагаемое учебное пособие предназначено для иностранцев, владеющих русским языком в объеме I — II сертификационного уровня (В-1 — В-2). Основной целью данного пособия является расширение лексического запаса студентов-иностранцев, изучающих русский язык, формирование более глубоких лексико-грамматических навыков и, самое главное, навыков работы с публицистическими и научно-популярными текстами, возможности получать социально значимую информацию. Кроме того, авторы ставили перед собой задачу создать положительный образ России у иностранцев, большинство которых приехали в Россию первый раз и не очень много знают о нашей стране.

В основу пособия легли аутентичные материалы, публицистические и научно-популярные тексты из «Российской газеты», «Коммерсанта», «Ведомостей», «Делового Петербурга» и некоторых других изданий. Представлен широкий круг тем, которые всегда вызывают интерес иностранцев и охватывают все сферы жизни общества: экономика и бизнес; наука, техника, экология; спорт и культура; современное общество. В круг внимания попали, в первую очередь, проблемы долгосрочного характера, национальные проекты, реализация которых рассчитана на десятилетия. Это, на наш взгляд, повышает интерес и продлевает востребованность пособия в учебных целях. В пособии представлены различные жанры публицистики: интервью, репортажи, статьи.

Каждый тематический раздел включает в себя от 6 до 8 текстов. Один из текстов каждого раздела помечен звёздочкой как текст повышенной сложности. Работа с текстами не предполагает обязательного последовательного чтения и изучения, в зависимости от интересов учащихся и преподавателей порядок может варьироваться.

Работа с каждым текстом включает с себя предтекстовые и послетекстовые задания.

Предтекстовые задания направлены на лексическую и словообразовательную работу. В большинстве случаев толкование новых лексических единиц даётся на русском языке. Так же объясняется значение сложных и сложносокращённых слов, их значение определяется с опорой на словообразовательное гнездо. Перед чтением расшифровываются аббревиатуры, даётся толкование фразеологизмов, уточняется значение устойчивых выражений. На наш взгляд, снятие лексических трудностей, снятие необходимости постоянно смотреть в словарь — основа полного понимания текста статьи, основа заинтересованного чтения и возможности анализировать полученную информацию. Работа по определению глаголов со значением процесса, образование глагольных форм причастий и деепричастий, поиск производящих основ сложносокращённых слов также снимает лексические трудности и способствует более глубокому пониманию словообразовательной системы русского языка. Кроме того, в процессе подобной работы развивается языковая интуиция, необходимая для чтения аутентичных текстов. Умение правильно определить лексическое значение слов и словосочетаний по контексту, по словообразовательным признакам — показатель достаточно высокого уровня владения русским языком, успешного формирования языковой компетенции.

Перед чтением каждого текста учащимся предлагается проблемный вопрос, мотивирующий на общее понимание текста, его темы, проблемы и вычленение главной информации.

Основная функция послетекстовых заданий — контроль понимания текста, контроль усвоения лексико-грамматических конструкций, выход в коммуникативно-речевую деятельность. Завершающий этап

работы с каждым текстом — компрессия, обучение составлению планов и аннотаций.

Так как одной из основных целевых установок данного пособия является расширение лексического запаса, в послетекстовых заданиях широко представлена работа с синонимами и антонимами русского языка, работа по замене лексических единиц книжной и разговорной лексики, афоризмов, клише, слов в прямом и переносном значении, научной терминологии. Эти задания позволяют контролировать понимание текста, понимание языковых особенностей публицистического и научно-популярного стиля речи. Так же представлены задания, контролирующие знания грамматики, предложно-падежной системы русского языка и глагольного управления.

Развитие коммуникативной компетенции — тоже важный аспект обучения на продвинутом этапе. Определение соответствия утверждения информации, представленной в статье, показывает не только понимание учащимися информации, но и предполагает выход на коммуникативный уровень, предоставляя учащимся возможность аргументировать свой ответ, объяснить, почему он согласен или не согласен с предложенным утверждением. Как правило, предложенные утверждения содержат информацию, заостряющую внимание на ключевых моментах, цифрах и важных данных, и предполагают использование основных лексико-грамматических конструкций и наиболее важной лексики урока. Паронимы всегда представляют трудности при обучении русскому языку как иностранному, поэтому одним из важных, на наш взгляд, заданий является определение правильной лексической единицы из ряда паронимов, которые широко представлены в текстах газет и журналов.

Все описанные выше задания носят репродуктивный характер, требуют от учащихся воспроизведения прочитанного текста. Но среди умений оперировать содержанием одним из важнейших является компрессия — создание краткого варианта без потери содержания. Это необходимые умения и навыки для студентов и магистрантов при подготовке к семинарам, зачётам и экзаменам. Умение составлять планы, писать аннотации и рефераты — неотъемлемая часть учебной деятельности, требующая специальных навыков. В послетекстовых заданиях предлагаемого пособия предложена работа по изучению разнообразных средств и способов компрессии: трансформация предложения, передача информации различными путями, использование различных синтаксических конструкций. Задания, предполагающие постановку вопросов, составление назывного, вопросного или тезисного плана, написание аннотации формируют навыки компрессии. Наиболее сложным, но продуктивным является самостоятельное написание аннотации, так как предполагает создание нового текста, воспроизводящего основное содержание исходной статьи.

В Приложениях, размещённых в конце пособия, предлагаются краткие рекомендации по составлению аннотаций и рефератов, описывается структура и структурные компоненты аннотаций и рефератов, приводятся наиболее распространённые языковые клише, даются примеры. Также в Приложении приводятся образцы назывного и тезисного планов и даются рекомендации по их составлению.

Polyakova Yu. D.

AUTHENTIC TEXTS AS A VITAL ASPECT OF RFL TEACHING FOR ADVANCED STUDENTS

The article describes the system of teaching the reading of publicistic and popular science texts from Russian press, the tasks forming lingual, cross-cultural and communicatory abilities.

Keywords: publicist and popular-scientific texts, compression.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ: ОТ КОНЦЕПЦИИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются основные положения концепции обучения русскому языку трудовых мигрантов с позиций теории лингвокультурной адаптации и их реализация в учебных пособиях по русскому языку для подготовки к сдаче комплексного экзамена.

Ключевые слова: русский язык как неродной, русский язык как иностранный, трудовые мигранты, лингвокультурная адаптация, учебное пособие, комплексный экзамен.

Теоретическая и практическая потребность в исследовании феномена адаптации иностранных мигрантов в России возникла не только в историческом, психологическом, дидактическом аспектах, но и в аспекте обучения русскому языку как средству общения, языкового существования, получения профессиональных знаний и осуществления профессиональной деятельности. В настоящее время особую актуальность приобретают разработки научно-обоснованных методик адаптации данных категорий инофонов и их практическая реализация в процессе аккультурации в российском лингвокультурном сообществе средствами языкового обучения.

Мигранты, ориентированные на определенную профессиональную область и имеющие национально-специфический опыт, овладевают русским языком в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия. Процесс адаптации мигрантов к иной лингвокультурной среде осуществляется на разных уровнях и включает разные виды адаптации: психологическую, социокультурную, бытовую, климатическую, физиологическую, социально-психологическую, межкультурную, языковую адаптацию, — и сопряжён с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками. Все виды адаптации протекают одновременно и являются барьерами как в коммуникативной, так и в профессиональной деятельности инофонов. Принимая во внимание тот факт, что знание языка является одним из главных факторов, влияющих на адаптацию к неродной лингвокультурной среде, мы считаем перспективным соединением задач адаптации и преподавания русского языка мигрантам, возможности создания средствами языкового обучения необходимых условий для адаптации личности инофона к неродной для него лингвокультурной среде обитания, образования и профессиональной деятельности.

Концепция лингвокультурной адаптации реализуется нами при создании учебного пособия по русскому языку для трудовых мигрантов.

Цель представляемого пособия — подготовка иностранных граждан к интеграционному экзамену по русскому языку, основам законодательства Российской Федерации и истории России; осуществление лингвокультурной адаптации иностранных мигрантов посредством русского языка и в процессе его изучения через формирование совокупности знаний, умений и навыков, соответствующих базовому уровню владения русским языком как иностранным, необходимых и достаточных для первичной аккультурации трудовых мигрантов; ознакомление данного контингента слушателей с основными особенностями русской культуры и коммуникативным поведением российского лингвокультурного сообщества, с устройством российского государства и правовыми аспектами трудовой деятельности в России, с основными российскими культурными ценностями и традициями.

Представленная в пособии методика базируется на современном подходе интенсификации процесса обучения иностранным языкам, на культурологическом, интегративном и компетентностном подходах к языковому образованию, служит целям лингвокультурной адаптации инофонов, что позволяет осуществлять эффективную подготовку иностранных граждан к прохождению тестирования по русскому языку как иностранному. Тексты заданий по русскому языку содержат лексический минимум, удовлетворяющий коммуникативные потребности приезжающих на работу в Россию мигрантов в типичных ситуациях на улицах города, в общественном транспорте, в повседневной жизни и при устройстве на работу. По своему содержанию тексты определённых разделов пособия интегрируются с модулями комплексного экзамена по русскому языку как иностранному «История России» и «Основы законодательства Российской Федерации», что обеспечивает уменьшение времени подготовки к экзаменационному тестированию по всем трём модулям, входящим в состав экзамена. В результате освоения содержания учебника по русскому языку иностранный гражданин должен:

- владеть русским языком как иностранным в объёме базового уровня общего владения по всем видам речевой деятельности, включённым в тестирование интеграционного экзамена для трудовых мигрантов (субтесты «Лексика, грамматика», «Чтение», «Письмо», «Говорение», «Аудирование»);
- знать основную российскую государственную символику, основных деятелей науки и культуры;
- иметь представление о национально-культурной специфике Российской Федерации, особенностях коммуникативного поведения русских;
- владеть основными навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов в русскоязычной среде и т. д.

Рекомендации для преподавателя русского языка как иностранного представляют собой логичную последовательность, алгоритм методических действий преподавателя, направленных на достижение заявленных целей обучения трудовых мигрантов русскому языку.

Пособие имеет следующую структуру: **Введение**, 10 уроков, 10 тренировочных тематических тестов, 10 контрольных тестов и приложений. После каждых двух уроков расположен коммуникативный блок «**Поговорим!**», направленный на развитие речи, в котором в различных речевых ситуациях комбинируется и актуализируется весь введённый лексико-грамматический материал. Во **Введении** представлены буквы русского алфавита и правила чтения русских звуков, слогов, слов.

Содержание каждого урока включает в себя следующие рубрики:

- **Слушайте и повторяйте!** (фонетическая работа над лексическими единицами и речевыми образцами).
- **Грамматика** (грамматический материал представлен в схемах и таблицах).
- **Запомните!** (речевые образцы для заучивания).
- **Город вокруг нас** (данный раздел представляет информацию о городах России, привлекательных для трудовых мигрантов. Задания сопровождаются видеорядом, отражающим современную среду основных мегаполисов России, что способствует социокультурной адаптации иностранного гражданина).
- **Что я вижу** (формирование у иностранного гражданина умения вербализовать свои зрительные ощущения адекватно русскоязычной социокультурной среде, что оказывает положительное влияние на процессы адаптации).
- **Информация в городе** (на материалах данного раздела проводится обучение чтению. Тематика связана с социально-культурной и профессиональной сферами).
- **Считаем!** (формируются умения произносить, читать числительные в актуальных для трудовых мигрантов речевых ситуациях. Данный раздел включён в содержание всех уроков ввиду особой сложности обучения инофонов русским числительным и высокой частотностью их употребления в социально-бытовой и профессиональной сферах общения).
- **Русский этикет** (вербальное и невербальное коммуникативное поведение в русскоязычной среде).
- **Россия в лицах, именах, событиях** (содержание раздела интегрировано с содержанием модулей «История России» и «Основы законодательства Российской Федерации», входящих в состав комплексного экзамена по русскому языку для трудовых мигрантов).
- **Упражнения.**

Пособие по подготовке иностранных граждан к экзамену по русскому языку направлено на формирование следующих компетенций: *способность* строить своё речевое и неречевое поведение адекватно русской социокультурной специфике на иностранном (русском) языке в объёме, соответствующем требованиям к базовому уровню общего владения русским языком как иностранным; *способность* в условиях русской языковой среды и процессов адаптации и межкультурной коммуникации к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, эффективной психологически комфортной профессиональной деятельности; *готовность* к уважительному отношению к историческому наследию и культурным традициям народов России, толерантному восприятию социальных и культурных различий; *способность* продолжать обучение и вести профессиональную деятельность на иностранном (русском) языке в русскоязычной среде.

В результате освоения содержания пособия по русскому языку иностранный гражданин должен: *владеть* русским языком как иностранным в объёме базового уровня общего владения по всем видам речевой деятельности, включённым в тестирование интеграционного экзамена для трудовых мигрантов (субтесты «Лексика, грамматика», «Чтение», «Письмо», «Говорение», «Аудирование»); *знать* основную российскую государственную символику, основных деятелей науки и культуры; *иметь* представление о связи русского языка, истории и культуры русского народа, о функционировании и месте культуры в российском обществе, национально-культурной специфике Российской Федерации; *иметь* представление об особенностях русской культуры, русском национальном характере, особенностях коммуникативного поведения русских; *уметь* ориентироваться в системе основных ценностей русской культуры, учитывать особенности ценностно-смысловых ориентаций различных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в российском социуме; *владеть* основными способами вербального и невербального русского коммуникативного поведения, специфическими коммуникативными умениями, поведенческими стратегиями межкультурного взаимодействия и способами преодоления жизненных трудностей; *владеть* основными навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов в русскоязычной среде; *владеть* основными правилами этикета, ритуалов, этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в русской культуре.

Реализация концепции лингвокультурной адаптации возможна в следующих направлениях: создание учебно-методических комплексов (электронных в том числе) для различных контингентов иностранных мигрантов; запись курсов лекций для дистанционного обучения русскому языку как иностранному различных контингентов иностранных мигрантов; запись курса лекций для дистанционного обучения преподавателей русского языка как иностранного, методике преподавания русского языка различным контингентам иностранных мигрантов в аспекте лингвокультурной адаптации; создание комплекса видеотренингов межкультурной адаптации различных контингентов трудовых мигрантов как части программы по русскому языку как иностранному; создание учебно-методического пособия по работе над невербальными средствами коммуникации, включающего научно-методическое обоснование, содержание, приёмы, средства обучения, типологию заданий и упражнений, систему контроля полученных теоретических знаний и практических умений; создание комплекса аудиовизуальных средств обучения РКИ в аспекте лингвокультурной адаптации; проведение обучающих семинаров для преподавателей РКИ, тренингов лингвокультурной адаптации для различных контингентов иностранных мигрантов.

Pomortseva N. V.

TEACHING RUSSIAN TO MIGRANT WORKERS: FROM IDEA TO ITS REALISATION

The article describes the main points of the theory of teaching Russian to migrant workers, based on the theory of the linguocultural adaptation and also the ways of their implementing in the textbooks for this category of students. The textbooks prepare the migrant workers to their official examination in Russian.

Keywords: Russian as a second language, Russian as a foreign language, migrant workers, linguocultural adaptation, textbook, complex examination.

Я ЗНАЮ ПАРОЛЬ: О КУЛЬТУРЕ РЕЧИ И СВЯЗИ ПОКОЛЕНИЙ

В статье рассматриваются проблемы культуры речи на современном этапе, а также их обсуждение в Интернете.

Ключевые слова: нормы, речевые предпочтения, Интернет-форумы, проблемы кодификации, узус.

«Я знаю пароль, я вижу...» — в популярной песенке невозможно правильно произнести слово *ориентир*: либо *орьентир*, либо *оринтир* (редукцию гласных не учитываем) — не укладывается в размер. Вообще, небрежение к словам в песнях удивительно: «*танцовщице золотой, захлопав крыльями*» поёт А. Розенбаум, а за ним и вся страна; пример того, как «*лебедь на пруду качает павшую звезду*», уже вошёл в некоторые пособия по культуре речи, но студентам всё равно надо доказывать, что в словах *павший-падный-упавший* различаются не только значения, но и стилистическая коннотация и контексты употребления, а А. С. Пушкин не неграмотность имел в виду, когда писал о русской речи без грамматической ошибки...

К нормам речи в поэзии в наше время подход вообще свободный: количество ошибок в стихах — от орфографических до логических — «зашкаливает». Кстати, если судить по количеству неформальных поэтических групп и поэтических объединений в социальных сетях, то русская поэзия сегодня переживает бум. Показательно, однако, появление таких Интернет-групп, как «Я люблю русский язык» или «Скромное обаяние графомании». В эссе «Вредные советы поэтам. Как писать стихи» Леонид Каганов высмеивает, в числе прочих, ошибки акцентологические (*Сядем рядом, наохлимся*) и лексические (*Я сегодня в болевой горячке — Лихорадный румянец лица*). Стилистические ошибки особенно разнообразны: книжные слова в разговорном варианте: *закланье, смятенье*; слова устаревшие *нега, сень природы, лицезреть, окружный* (с пометой критика «*это очень актуально в наше время!*»); народно-поэтические сочетания (*свеча злата, добр конь, игрив лев*) и т. д.

«ТОП-13 самых смертоносных ошибок» приводит *навязшие в зубах*, приводимые во всех справочниках, включая справочный отдел портала «Грамота.ру», и в пособиях по практической стилистике русского языка такие словоупотребления в устной и письменной речи, как *оплатить за, вообще и вообще, ездют и будущий, день рождение и прийти*. Форма предъявления ошибок в таких Интернет-текстах, как правило,

остроумна, что и привлекает к ним внимание пользователей: *Вы все ещё «звоните»? Тогда мы идём к вам!* Или: *Девушки, если парень пишет «симпатичная девчѐнка» и «хорошо выглядишь» ставьте на нём жирный крест! Зачем вам такой грамотей?!».*

На форумах в Интернете наиболее обсуждаемыми оказываются нормы произношения (на первом месте — сказывается, видно, устная, в основном, стихия современного общения). Затем — сочетаемость слов (все те же паронимические пары), реже — грамматические формы (*гренков* или *гренок* в Р.П. мн.ч.) и значения слов. Причём в значении слов, даже весьма употребительных, даже навязчиво-модных, молодёжная аудитория оказывается поразительно неосведомлённой, в чём мы не раз убеждались (но всё более трудно становится убедить в этом студентов, причём даже тех, кто готовится к профессии журналиста или специалиста по связям с общественностью!).

Даже такие слова, как *адекватный* или *инновационный*, *вменяемый* и *внятный*, оказываются неправильно понимаемыми и употребляемыми, что уж говорить о *довлеть*, *одиозный* или *трансцендентный*. Печально, но Интернет в данной ситуации играет отрицательную роль: набирая в поисковике и перепечатывая слово, молодой человек не переживает его, не прилагает никаких усилий к поиску. Работая с тематическими группами слов, с агнонимами, мы нередко получаем от студентов списки слов, которых они не только не запомнили, но даже не удосужились прочитать. Механическая память руки — это вторая и главная составляющая грамотности человека (об этом, как всегда остроумно и выразительно, пишет Дмитрий Быков в своей статье «Пропавшая грамота»). Однако убедить в этом студента, всю работу по стилистике или литературному редактированию проводящего на экране своего *гаджета*, удаётся не всегда.

В Открытой студии 5-го канала петербургского телевидения на тему «Тотальная безграмотность?» (март 2014 года) было предложено назвать самые раздражающие аудиторию ошибки культуры устной речи. Были названы все те же *надеть-одеть*, *включим*, *звонит и иначе ...* Мониторинги культуры речи показывают разнообразное отношение студентов к вариантам произношения и форм слов: от полного неприятия (*ржаветь*, *ворожея*, *послушник*, *тапочка*, *простынь* (Р.П. мн.ч.)) до готовности согласиться с возможностью существования нормативных форм типа *кашлянуть* и *коклюш*, *раджа* и *духовник*. С одной стороны, по меткому замечанию В. В. Колесова на Всероссийской конференции по кодификации русского языка (2011 год, на базе УИЦ «Златоуст» при поддержке РГНФ), русскому человеку чуждо понятие однозначного стандарта. С другой стороны, безусловная норма предпочтительнее для общества. В принципе, в «зонах риска» находится не так много слов и словоформ, однако большинство из них относится к наиболее употребительным,

и потому страсти вокруг их вариативного употребления не утихают, отражая предпочтения как обывателей, так и лексикографов.

Кроме того, в Интернете активно обсуждается вопрос об употреблении слов-паразитов. В список чаще всего используемых слов входят привычные *да, ну, это, это самое, вот, так сказать, как его*, более свежие *типа, как бы, короче, такой* и совсем недавние *на самом деле, реально, по ходу* (в значении *похоже*). Некоторые из этих слов могут рассматриваться как 1) слова-паразиты (неконтролируемые и навязчивые) или как 2) естественные заполнители паузы (сигнализирующие о порождении речи в момент её осуществления типа *э-э-э, м-м*). Первые вызывают наибольшее раздражение и желание от них избавиться.

Интересно, кстати, что критические замечания в Интернете воспринимаются студентами как-то легче, чем рекомендации учебников и преподавателей. Нередко своё мнение там высказывают люди, глубоко и серьёзно занимающиеся вопросами языка и культуры речи, в том числе профессионалы-филологи и лексикографы. Получив задание выбрать самые интересные высказывания, самые аргументированные мнения, студенты с удовольствием погружаются в Интернет-стихию и выныривают из неё часто обновлённые, более терпимые к рекомендациям словарей и преподавателя.

Очень ценится студентами участие преподавателя в Интернет-сообществах, возможность неформального общения с ним в переписке. Наверное, этот ресурс доверия стоит использовать — ведь иначе нам не преодолеть разрыв поколений... в том числе, и в речевых предпочтениях.

Ponomareva Z. N.

“I KNOW THE PASSWORD”: ON THE CULTURE OF SPEECH

AND THE CONNECTION OF GENERATIONS

The article deals with the norms of speech of different generations.

Keywords: norms of speech, generations.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Раннее начало в обучении второму или иностранному языку имеет определенные преимущества для овладения речью, коммуникативного и когнитивного развития и подготавливает ребенка к изучению того же или других языков позже в школе. Русские языковые ресурсы богаты фольклором, однако новые методы преподавания языка выставляют иные требования к качеству и количеству потешек и сказок, подходящих для обеспечения прогресса в фонетике, просодии, лексике и синтаксисе при обучении русскому языку.

Ключевые слова: детская литература, обучение РКИ дошкольников, второй родной язык, стихи, сказки, песни.

В истории преподавания иностранных языков, особенно на раннем, дошкольном уровне использование стихов и песен было одним из самых популярных приемов. Считалось, что выученное в детстве остается с человеком на всю жизнь, поэтому стоит затверживать наизусть лучшие образцы. Предполагалось, что механическое знание через какое-то время становится осмысленным, усвоенным знанием, а ритм и мелодия помогают запомнить образец. Сегодня учить наизусть классические произведения как на родном, так и на иностранном языках предлагается только по выбору и только по собственной инициативе учащегося (театрализованные постановки относятся к этому же варианту факультативного знакомства с языками).

Интересно, что дети, которых в раннем возрасте удочерили или усыновили за рубежом, очень быстро теряют свой первый, родной язык (по некоторым данным, за срок от одного месяца до полугода). В то же время они не забывают стихов и песен, разученных в постемладенческий период детства. Известны случаи, когда по обрывкам стихов и песен удавалось узнать, из какой страны в свое время приехал человек, забывший свое происхождение.

Если учащийся знает наизусть длинный текст на иностранном языке, это не значит, что он способен вычленив из него все составные части, понять по отдельности каждый элемент. Возможно, это и не нужно, но чтобы дорасти в грамматическом и лексическом отношении до уровня зазубренного материала, нужны часто годы. Из уже знакомого в дальнейшем педагоги пытаются вычленив какие-то грамматические конструкции, на которые подлежит «нанизать» другие лексические элементы из того же семантического ряда (например, «*На столе стоит стакан — надену красный сарафан*», «*На столе блюдечко — надену свою юбочку*», «*На столе чашка — у меня рубашка*» или: «*Пришла зима — надень*

коньки, пришла весна — длинной деньки, настало лето — вот жара, а осенью — грибов пора»). Отбор стихов и песен производился обычно по тематическому и лексическому принципам: изучаем тему «Овощи» — поем про капусту и картошку, а если тема «Море» — повторяем стихи про кораблик и т. п. Иногда стихи адаптировались, т. е. сокращались, а слова заменялись более простыми.

Русская культура располагает огромным фондом детского фольклора, в том числе и песенного, который сегодня в значительной мере не востребован, во всяком случае, недостаточно активно используется современными родителями в общении с маленькими детьми по сравнению с тем, что рекомендуют обработанные источники¹. Если обратить внимание на используемые в семейном и общественном дошкольном воспитании потешки, то мы отметим возросшее в последние годы число пальчиковых игр. Все еще слышны некоторые традиционно используемые детские песни (и очень мало новых, в основном, в обиходе появляются песенки из мультфильмов, которые дети смотрят по многу раз и потому запоминают стихи и музыку). Игры с мелодикой типа «Ладушки», «Сорока-ворона», «Тешки-тетешки», «Баба сеяла горох» весьма немногочисленны. Они, как правило, содержат устаревшую лексику, которая изысканно украшает речевое развитие ребенка на родном языке, но очень трудна для объяснения и усвоения на втором языке. Кроме того, ситуации, в которых можно играть в такие музыкально-ритмические игры, ограничены самым ранним возрастом.

Еще один жанр фольклора, который очень полезен в обучении второму и иностранному языкам, — это хороводные игры с простыми вопросно-ответными ситуациями, сопровождаемые перемещением по кругу и незамысловатыми движениями. Удобных в лингводидактике игр такого типа крайне мало: «У медведя во бору», «Каравай» — вот, собственно, почти все. В XIX веке последователи Ф. Фребеля придумывали их по аналогии с немецкими образцами и использовали гораздо больше (например, песни про мак, про бобра, про мельника).

Обычно, особенно в обучении английскому, за основу берутся народные песенки, которые сопровождают уроки языка регулярно и не всегда в прямой зависимости от того, какой материал разбирается на занятии. Разрабатываются также новые материалы для обучения второму и иностранному языку: простые, буквально в 4–6 строчек песенки, отражающие важные для системы языка особенности голосоведения. Их преимуществами являются небольшой объем лексики, многократные повторения с незначительными вариациями, звукоизобразительность, просодическая ясность и значимость. Здесь могут использоваться и редкие слова, но они, как правило, мотивированы, их значение усваивается вместе с действиями, движениями, пропеванием и не нуждается в иной семантизации.

В обучении русскому языку также временами встает вопрос о необходимости введения таких рифмованных материалов, которые могли бы показывать особенности фонетики² и просодии³ языков, типичные для коммуникации варианты интонирования клишированных фраз разговорной речи. В еще большей степени подобные материалы нужны в обучении дошкольников второму родному и иностранному языку. Дефицит этих произведений ощущается очень остро.

Самовар — один из символов русской культуры. В детской литературе есть стихи о самоваре, например, у Д. Хармса «*Иван Иванович Самовар*» и С. Михалкова «*Самовар*», не говоря уже о множестве упоминаний, рассыпанных по стихам для детей и взрослых. Нами было обнаружено малоизвестное стихотворение Саши Черного «О чем поет самовар», позволяющее провести фонетические занятия со звукоподражаниями и познакомить учащихся с устройством самовара.

Стихотворение А. Лаптева «*Три пингвина*» позволяет прочитать книгу, посмотреть мультфильм, ввести и обыграть лексику, связанную со снегом, льдом, океаном, Антарктидой, полярными станциями, строительством домиков из снега. Бессловный сериал про Пингу может дополнить впечатление от жизни в полярных условиях. Стихотворение легко разыгрывается детьми, превращаясь в спектакль, причем занятия пингвинов могут стать гораздо более разнообразными, чем первоначально предлагалось автором: они могут ходить в школу, кататься на санках, играть в разные игры. Пингвинов легко рисовать, лепить, мастерить из бумаги, детям ничего не стоит изобразить их походку, рассказывая о своих занятиях. При таком комплексном подходе дети осваивают материал в разных видах собственной деятельности, что позволяет им воспринимать слово в контексте его употребления и интериоризировать смысл вместе с речевым оформлением.

Интересным направлением в обучении является сказкотворчество: совместно с взрослым дети рассказывают сказку, отражающую один из известных по детской литературе сюжетов, модифицируя его и насыщая подробностями. Например, по аналогии со сказкой В. Г. Сутеева «*Мешок яблок*» можно разыграть истории «*Корзина грибов*», «*Пакет булочек*», «*Ящик книг*», где герои собирают и раздают предметы, сопровождая каждый эпизод беседами.

Обращение к разным героям с одним и тем же вопросом — частый писательский прием. Так, главный герой, переходя от одного персонажа к другому, спрашивает: «*Как тебя зовут? / Где ты живешь? / Что ты ешь на ужин?*», «*Как найти дорогу к солнцу?*», «*Ты можешь быть моим другом?*», «*Скоро ли придет мама?*», «*Когда наступит зима?*», «*Почему у тебя такой дом / хвост / такое пальто / такая шапка?*», «*Ты любишь кашу?*» Все эти вопросы различны по конструкции; благодаря повторению происходит усвоение формы, а благодаря наглядности — содержания.

«Сказки Африки» Г. Остера (книга и мультфильмы) вводят в обиход не только экзотическую обстановку, которую дети могут отныне воспринимать как близкую к своему собственному миру, но и различные характеры персонажей. Играя в продолжение сказок, дети понимают, что на предложенные взрослым условия герои будут реагировать по-разному: Удав будет думать, Слононок сообщит нечто важное, Мартышка предложит что-то быстро сделать, Попугай будет заботиться о своей репутации. Поэтому что бы ни случилось в Африке, реакция будет отчасти запрограммированной, отчасти неожиданной. Например, если туда прислали в подарок мороженое — Мартышка съест сразу десять порций и заболит, Слононок будет размышлять о том, полезно или вредно мороженое и как его лучше есть, Попугай позаботится о красивой селфи с мороженым, а Удав не сможет решить, лучше прикладывать мороженое снаружи, чтобы остыть, или глотать, чтобы охладиться изнутри. Потом все вместе станут лечить Обезьяну, давая ей советы по поводу того, как быстрее поправиться (запрещая, например, прыгать с пальмы на пальму, купаться с крокодилами, советуя пить горячий сок кактуса и закапываться в песок вместе со страусом), а в конце сделают выводы о том, как правильно есть мороженое, причем у каждого будет свой вариант.

Другой замечательный сказочный мотив Г. Остера — мама-обезьяна и ее дети-обезьянки младшего возраста, которые родились в зоопарке. Куда бы они ни пришли, они все переворачивают, меняют, разбивают, пачкают (места, куда они могут прийти, соответствуют знакомым детям). Например, они срывают яблоки с деревьев, собирают птичьи яйца в гнезде и относят в магазин, забирают в театре костюмы и ходят в них по городу, причем они становятся грязными и с дырками (на рукаве, на подоле и пр.), а пуговицы отрываются. Мама прибегает и наводит порядок, т. е. она собирает яблоки, варит из них варенье и относит хозяйину дерева; возвращает мама-птицам их яйца и помогает высидывать птенцов; отбирает театральные костюмы и реквизит, моет, чистит, зашивает, пришивает и возвращает в театр. Этих сюжетов может не быть в книге, и они не являются подлинными художественными произведениями, будучи ограниченными лексикой и синтаксисом начального этапа усвоения языка, но они захватывают участников игры-занятия, потому что придумываются, дополняются, разворачиваются у них на глазах, отчасти благодаря их усилиям и фантазии. Обезьянки могут путешествовать по всему миру, забираться в горы, бороздить океан, спускаться на морское дно, пользоваться разными видами транспорта, ходить в кафе, писать письма, рисовать и т. п. — делать и то, что могут дети, и то, что они хотели бы, но им не разрешают. Мама-спасительница важна потому, что все ситуации возвращаются из мира хаоса в мир обыденности. На занятиях можно использовать игрушечных обезьян с подвижными частями тела, потому что тогда больше возможностей для создания забавных, провоцирующих

речь ситуаций (например, рассказ о том, как одна обезьяна уцепилась хвостом за нижнюю ветку, другая за среднюю ветку, а третья за верхнюю ветку; одна четвертая повисла на правой руке на елке, пятая на левой ноге на березе и т. п.). Замысел обсуждается в будущем или настоящем времени. Первичный рассказ развертывается в настоящем времени. После разыгрывания истории важно вспомнить, как все было — повторить, описать еще раз, от начала к концу, теперь уже в прошедшем времени. Очень полезно после всех этих рассказов записать получившуюся историю в виде собственного пересказа с добавлениями; текст можно размножить и предложить детям его проиллюстрировать. Иллюстрации, в свою очередь, захочется обсудить и сравнить между собой. В результате многих месяцев игр с обезьянами у каждого ребенка может возникнуть своя книга про них, а итогом будет освоение русского языка. Заметим, что к данному сюжету также имеется мультфильм с замечательной песенкой «*В каждом маленьком ребенке — и в мальчишке, и в девчонке*» на музыку А. Макаревича, которой можно иногда начинать или заканчивать урок.

На таких занятиях важно, чтобы дети подлинно принимали участие в происходящем, чтобы их замыслы отражались в общей канве событий. Личный вклад каждого в общее дело переживается ребенком очень сильно и вызывает уважение сверстников. В результате возникает такой учебник русского языка, который создается на основе одного из лучших образцов прозы, адресованной дошкольникам и младшим школьникам, возникает в данной группе детей, здесь и сейчас, обрастает деталями, нужными для реализации их индивидуального и группового отношения к действительности. В зависимости от того, является ли русский язык вторым родным или иностранным, реализовываться может больше или меньше идей, происходящее описывается более или менее сложными предложениями, один и тот же сюжет повторяется два, три, пять и т. д. раз. Количество персонажей может меняться: само число героев колеблется, к тому же у обезьянок появляются друзья и враги.

Итак, с нашей точки зрения, насущной необходимостью в обучении детей дошкольного возраста (впрочем, как и взрослых) является создание банка обучающих песен игрового содержания, связанных с интонационно-просодическими контурами русской речи и ее фонетическими особенностями, простых, даже примитивных, но привлекательных для разучивания. Для многократной отработки вопросно-ответных пар полезно иметь набор хороводных игр. На основе имеющихся в детской литературе сюжетов можно построить комплексные уроки (занятия) по русскому языку как иностранному или второму родному, направленные на постепенное освоение типичных для русского языка конструкций от простых к сложным, оперируя в мире сюжетов, интересных детям, мотивирующих их говорить на этом языке в условиях созданного совместно взрослым и детьми сказочного пространства.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Например: *Науменко Г. М.* Русские народные детские игры с напевами. Сборник фольклорных материалов. Москва: Либерия, 2003. 544 с.

² Этот принцип реализуется в пособии: *Федотова Н. Л.* Не фонетика — песня! СПб.: Златоуст, 2009. 32 с. + CD.

³ Элементы такого подхода использованы в учебнике: *Артемьева И. П., Власова Л. Ф., Елистратов В. С. и др.* Находка. М.: Центр международного образования МГУ, 1995. 117 с.

Protassova E. Y.

LITERATURE FOR CHILDREN IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE ON PRE-PRIMARY LEVEL

The author argues that the early start in second or foreign language learning has certain benefits for language acquisition, communicative and cognitive development, and prepares a child to study the same and other languages later at school. The Russian language resources are rich in folklore, nevertheless, the new methods of language teaching display different demands on the quality and quantity of rhymes and fairy tales suitable for the phonetic, prosodic, lexical and syntactical progress in teaching Russian.

Keywords: literature for children, teaching Russian as a foreign language on pre-primary level, second mother tongue, poems, fairy tales, songs.

ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

В статье представлен опыт использования веб-квест технологии при обучении русскому языку в школе.

Ключевые слова: веб-квест технология, обучение русскому языку.

В государственных требованиях к уровню общеобразовательной подготовки учащихся возрастает роль умения самостоятельно добывать информацию из разных источников, усваивать, пополнять и оценивать ее, применять способы познавательной и творческой деятельности¹. Для преодоления несоответствия между традиционными методами и формами обучения русскому языку в школе и требованиями государственного образовательного стандарта нового поколения необходимо вовлечение учащихся в сам процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходит накопление, организация и структурирование знаний.

Перспективность использования учителем-словесником в условиях дефицита нормативно отпущенного учебного времени помимо традиционных вербальных, малоинформативных субъектно-объектных технологий обучения новых, позволяющих дистанционно управлять учебным процессом, обеспечивая обучаемого необходимым учебным инструментарием, информацией и коммуникациями, стимулируя его высокую личностную активность, определяет **актуальность** настоящей статьи, **цель которой** — обозначить дидактические возможности использования веб-квеста при обучении русскому языку.

По определению Я. С. Быховского, «образовательный веб-квест — это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе»².

Берни Додж, автор термина «веб-квест» (WebQuest), выделяет три принципа их классификации: по длительности выполнения (краткосрочные и долгосрочные), по предметному содержанию (монопроекты и межпредметные веб-квесты), по типу заданий, выполняемых учащимися (пересказ, компиляционные, загадки, журналистские, конструкторские, творческие, решение спорных проблем, убеждающие, самопознание, аналитические, оценочные, научные)³.

Обязательными составляющими веб-квеста являются вводная часть (презентация проблемы, описание главных ролей участников, сценарий

квеста, план работы или обзор всего квеста); увлекательное и выполнимое задание; дидактически квалифицированный отбор информационных ресурсов, рекомендованных учителем (средства, которые можно использовать при выполнении заданий, включая информационные ресурсы Интернет); алгоритм выполнения задания, четко структурированный маршрут поиска решения; финал квеста, презентующий результат поисковой работы учащихся и итоги работы по заявленной теме. Критерии оценивания зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте, и представляются в виде бланка (таблицы) оценки.

В процессе работы над веб-квестом преподаватель перестаёт быть основным источником знаний для учащихся. Он формулирует задания, подыскивает источники и ссылки в Интернете, выполняет консультативную роль, создаёт учебную обстановку.

Внедрение веб-квест технологии в обучение русскому языку в школе позволяет создать на его базе целостный дидактический конструктор, включающий уникальную форму обучения, содержание, методы обучения и контроля и дающий возможность дистанционно управлять самостоятельной учебной деятельностью школьников в подготовленной и дидактически структурированной Интернет-среде, что обеспечивает необходимый процесс погружения учащихся в информационную среду с одновременным освоением методов поисково-конструктивной работы в ней в сочетании с проблемными, поисковыми, игровыми, интерактивными, командными методами обучения.

В 2013 году кафедрой информатики и информационных технологий в образовании Запорожского института последипломного педагогического образования были разработаны учебные программы очного и дистанционного тренинга «Внедрение квест-технологии в учебный процесс». Цель тренинга: формирование информационной культуры педагогов, их готовности к применению в образовательном процессе квестов для активизации познавательной, поисковой, исследовательской деятельности школьников, знакомство с сервисами Веб 2.0⁴.

По итогам обучения на тренинге творческой группой учителей русского языка и литературы Запорожской области апробирован ряд веб-квест проектов, позволяющих выделить ряд преимуществ и проблем, связанных с их применением в обучении предмету. В качестве примера приведём Межрегиональный веб-квест «К сокровищам родного слова», состоявшийся в феврале-марте 2014 года, целью которого были мотивация изучения русского языка; развитие познавательной активности школьников; популяризация новой обучающей технологии; выявление и поддержка талантливых учащихся. Информация о квесте размещалась на портале ЗапоВики: <http://zw.ciit.zp.ua>⁵.

Квест был адресован учащимся 7–11 классов. Для участия в нем зарегистрировались более 500 участников из Запорожской, Днепробе-

тровской, Николаевской, Киевской, Хмельницкой, Черкасской, Черновицкой областей, городов Киев и Севастополь. До финиша дошли 150 учащихся.

Структура веб-квеста «К сокровищам родного слова» предполагала поиск ответов и выполнение работ в соответствии с последовательно предлагаемыми заданиями. За выполнение каждого из заданий игрокам начислялось обусловленное количество баллов. Победителями веб-квеста стали участники, набравшие наибольшее суммарное количество баллов.

Оценивание различных продуктов и видов деятельности участников квеста осуществлялось на основе таблицы продвижения, что позволило организаторам оценивать работу учащихся в ходе веб-квеста, а учащимся осуществлять контроль за своей деятельностью. На основе этой таблицы учащимся начислялись баллы, составлялся рейтинг участников.

Сценарий веб-квеста предлагал школьникам поиск «похищенного тайными агентами бесценного фолианта, хранящего в себе мудрость веков и опыт не одного поколения»⁶. За каждый правильный ответ на вопрос квеста, участник получал фрагмент обложки искомой книги.

Отвечая на вопросы, учащиеся искали в Интернете источники информации о

В. И. Дале, главном труде его жизни, о памятнике русскому слову в г. Белгороде, знакомились с историей отдельных слов, выполняли их морфемный анализ, подбирали русские пословицы и поговорки на заданную тему или находили их в звучащем тексте и давали свое толкование, работали с синонимами, омонимами, омографами, омофонами, омоформами, определяли изобразительные языковые средства. В процессе учебно-поисковой работы школьники узнали о вкладе в развитие русского языка выдающихся лингвистов: С. И. Ожегова, В. В. Виноградова, А. Х. Востокова, М. В. Ломоносова.

Проект предполагал и межпредметные связи со школьным курсом литературы. Ряд вопросов включал поиск информации о жизни, творчестве, литературном наследии А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. Н. Островского, Ф. М. Достоевского. Отвечая на один из вопросов, ребята должны были привести примеры произведений, в названиях которых встречается слово «перчатка». В ответы вошло 19 художественных произведений.

Участниками были созданы плейкасты, «облака слов», демотиваторы на тему «Язык мой — враг мой», виртуальные газеты к 200-летию М. Ю. Лермонтова, интерактивные плакаты «Созвездие имен», посвященные выдающимся русским лингвистам.

Собрав фрагменты обложки искомого фолианта, учащиеся получили труд М. В. Ломоносова, в котором автором были сформулированы главные аспекты изучения грамматического строя русского языка — «Российскую грамматику».

Устойчивый интерес и продукты деятельности квестеров позволяют утверждать, что предложенная учебная технология вызывает познавательную активность учащихся, мотивирует их самостоятельную работу по предмету и позволяет учителю дистанционно осуществлять руководство ею.

Вместе с тем, анализ работ учащихся дает возможность выявить и те пробелы в их знаниях и умениях, которые требуют учительского внимания. Так, например, веб-квест «К сокровищам родного слова» показал неумение отдельными участниками выделять главное, работать со словарной статьей, с интернет-источниками. Многие школьники не знакомы со справочно-информационными порталами Грамота.ру, «Культура письменной речи» и др., содержащими научную, словарно-справочную информацию.

В 2012–2014 годах учителями русского языка и литературы были проведены веб-квесты для различных категорий участников: «В поисках истины, или загадки для знатоков» для членов областной творческой группы учителей русского языка и литературы; «К сокровищам серебряного века» для слушателей курсов повышения квалификации учителей-словесников; «Орфографиада» для учащихся седьмых классов и Межрегиональный веб-квест «К сокровищам родного слова».

Апробация позволяет констатировать, что технология веб-квеста полностью удовлетворяет основным требованиям Государственного стандарта базового и полного среднего образования Украины, дает возможность формировать и оценивать предметные знания и умения, направлена на формирование таких метапредметных результатов, как умение работать в группе и сотрудничать со сверстниками и учителем, осуществлять поиск и отбор необходимой информации в сети Internet, анализировать и структурировать информацию, полученную из сети, представлять её в сжатом виде в текстовом или графическом виде с использованием информационно-коммуникационных технологий.

При этом выявлен ряд проблем, затрудняющих активное использование веб-квест технологии. Среди них — ограниченное время урока и недостаточное техническое обеспечение учебного процесса в школе. В сложившейся ситуации наиболее эффективным является применение веб-квест технологии во внеурочной деятельности по предмету. Кроме того, тематика веб-квеста должна быть органически связана с программным учебным материалом, дополняя его и расширяя возможности учебного процесса, как для учителя, так и для ученика.

Ещё одной проблемой, обозначившейся в ходе апробации, является несовершенство системы оценивания работы учащихся, т. к., как правило, в ходе веб-квеста оценивается лишь конечный продукт квестеров, что, безусловно, ограничивает возможности технологии.

Таким образом, веб-квест выступает как эффективное дидактическое средство развития познавательной активности учащихся в процес-

се обучения русскому языку, поскольку повышает мотивацию обучения за счет предоставления свободы творчества школьников, существенно насыщает содержание обучения предмету за счет использования возможностей Интернет-ресурсов в соответствии с ведущими дидактическими принципами наглядности, доступности, научности, связи с жизнью, учета индивидуально-возрастных особенностей, актуальности и новизны информации. Кроме того, использование веб-квест технологий в учебном процессе способствует полноценному развитию информационной культуры обучаемых.

Эффективная организация учебного процесса с использованием веб-квест технологии требует овладения участниками процесса новыми компетенциями и их активного использования в совокупности с современными формами и методами обучения, а также дальнейшей разработки научно-методического сопровождения инновации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата обращения: 8.02.2014).

² *Быховский Я. С.* Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Быховский Я.С. // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата обращения: 28.04.2014).

³ *Dodge B.* Creating WebQuests. 1999. [Электронный ресурс]. URL: <http://webquest.org/> (дата обращения: 20.03.2014).

⁴ *Сокол И. Н.* Подготовка учителей к внедрению квест-технологии / Дидактика XXI века: инновационные аспекты использования ИКТ в образовании: материалы международной научно-практической заочной конференции 19 мая 2014 года / под ред. О. Ф. Брыксина. Ч.1. Самара: ПГСГА, 2014. С. 131–134.

⁵ Межрегиональный квест «К сокровищам родного слова» [Электронный ресурс]. URL: <http://zw.ciit.zp.ua/index.php> / Всеукраїнський квест_»К сокровищам родного слова» (дата обращения: 28.04.2014).

⁶ Там же.

Putiy T. N.

WEB QUEST APPROACH IN THE PRACTICE OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHER

The work presents some practical scenarios of using the web quest approach in teaching Russian language at school.

Keywords: web quest approach, teaching Russian.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И КУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ ЭСТОНИИ

В статье рассматриваются новые тенденции и связанные с ними новые курсы обучения русскому языку как иностранному. Особое место отводится описанию востребованных курсов в сфере обслуживания русскоязычных клиентов на примере студентов — будущих специалистов в области социальной работы. Профессионально направленное обучение требует определенной организации самого занятия по русскому языку. На конкретных примерах показаны используемые материалы на занятиях по русскому языку как иностранному — профессиональные диалог и ситуации как средство и цель обучения языку специальности.

Ключевые слова: новые тенденции, новые программы и курсы, язык специальности, средства обучения, работа с русскоязычным клиентом.

В Эстонии русский язык представлен в трех основных разновидностях: русский как родной (для русскоговорящих), русский как иностранный (для коренных жителей), русский для детей соотечественников, обучающихся в национальных школах. В последнее время проявилась новая тенденция: русский язык как язык общения стран СНГ (иностранцы, изучающие русский язык и следующие из Эстонии в другие государства по делам бизнеса).

По данным Министерства образования и науки Эстонии русский язык как иностранный обогнал по популярности немецкий и французский, уступив первенство лишь английскому. В эстонских школах русский язык в качестве второго иностранного языка изучают более 70% школьников и примерно 8% в качестве первого иностранного. Эстония — лидер Европейского Союза по числу изучающих русский язык гимназистов, по популярности русский язык занимает второе место. Русский язык в школах Эстонии находится в особом положении — его изучение связано с традицией и пониманием необходимости использования.

Основные причины интереса к русскому языку у коренных жителей Эстонии и иностранцев прагматические. Практически любой из работодателей требует обязательного знания русского языка. Особенно он востребован в столице Эстонии в Таллинне, где живёт примерно 40% людей, говорящих на русском языке, которые являются активными потребителями товаров и услуг. К этому можно добавить необходимость обслуживания огромного количества российских туристов.

Русский как иностранный учат все социальные категории эстонских граждан, от продавца «Макдоналдса» до чиновника министерства. Часто язык учат целыми фирмами. Русский язык востребован как язык делового общения и межкультурной коммуникации. Он изучается как язык

бизнеса, язык клиента, язык для получения информации и профессиональных знаний. Возможность получения работы — вот настоящая мотивация, и чем экономически мощнее страна языка, тем больше мотивация у учащихся к его изучению. В сфере обслуживания необходимость владения русским языком будет и далее определяющим фактором в Северной и Восточной Эстонии. То, что люди не владеют одним из важнейших языков, может вырасти в перспективе в серьезную проблему: увеличится и углубится разделение людей по различным секторам и сферам деятельности. Знания представителей молодежи, которая русский язык в школе изучает в качестве второго иностранного, неудовлетворительны. Причина — недостаточный уровень преподавания и малое число выделенных на эти цели часов.

Своим преимуществом в Эстонии уже сегодня хорошо умеют пользоваться молодые люди с родным русским и очень хорошим английским языком. Так, к примеру, консультант по продажам должен владеть русским языком на разговорном уровне и желательно письменном. Все специалисты среднего звена должны владеть русским языком на среднем уровне, поскольку приходится много общаться с латвийским представительством и партнерами. Учитывая географическое положение Эстонии рядом с Россией, знание русского языка является очень важным, поскольку общение по-английски на российском рынке — скорее, исключение.

Наряду с позитивной тенденцией изучения русского языка выросло поколение русских, знающих эстонский язык, и эстонцев, не знающих русский, которые сами от этого страдают. Среди молодых людей в возрасте до 26 лет, для которых родным языком является эстонский, всего 15% владеют русским языком очень хорошо, хорошо или средне, а вообще не владеют 25%. Те же показатели владения эстонским языком в этой же возрастной группе людей, для которых родной язык русский, составляют соответственно 73% и 17%. В сложившихся условиях русская молодежь становится более конкурентоспособной именно в силу своей мультилингвальности.

Отдельная большая проблема — русский ребенок в эстонской школе. Сегодня можно говорить о массовости этого процесса, так как в эстонских школах насчитывается более 5000 русскоговорящих детей. Обычно такие русские дети прекрасно говорят по-русски, но при этом, как правило, не умеют читать и писать на родном языке. Их словарный запас и культурный горизонт поражает своей бедностью. Они не имеют элементарных знаний по родной культуре и истории. Работа с такими ребятами дополнительно проводится в школах выходного дня, в которых дети соотечественников могут изучать родной язык, историю и культуру, а также создается специальная учебно-методическая литература для этой категории учащихся.

Новое направление в сфере преподавания русского языка как иностранного предполагает социально — профессиональную функцию языка, что в свою очередь ведут:

- 1) к увеличению курсов обучения и часов;
- 2) к включению языка в выборочно — обязательный предмет, являющийся составляющей частью общей программы вуза;
- 3) к появлению новых курсов профессионально ориентированного обучения;
- 4) к поиску новых подходов, необходимости пересмотра и создания новых моделей практических занятий и учебных материалов с учетом профессиональных потребностей конкретных групп обучающихся, связанных с целью обучения — овладеть русским языком как средством использования информации в области специальности и установления контактов в этой сфере.

В Таллиннском университете одним из таких профессионально направленных востребованных новых курсов является курс русского языка для студента — будущего специалиста в области социальной работы — «Работа с русскоязычным клиентом». Изучение курса «Работа с русскоязычным клиентом» является обязательным для всех студентов специальности «Социальный работник» и форм обучения. Включение в учебный план русского языка как языка специальности определяется современными требованиями: социальным работникам в рамках своей профессии и занимаемой должности необходимо умение общаться на разных языках, в том числе и на русском языке.

Задача курса — формирование у студентов умений и навыков, обеспечивающих возможность общения на русском языке при выполнении ими служебных обязанностей. Для этого он должен иметь словарный запас, знать речевые конструкции, стилистический регистр, касающийся его профессиональных обязанностей. В процессе обучения формируются языковые компетенции, являющиеся фундаментом успешной профессиональной деятельности.

Студенты, поступившие в Таллиннский университет после окончания школы или гимназии с эстонским языком обучения, владеют русским языком по-разному: от абсолютного его незнания (предмет не входил в учебную программу школы), до свободного владения. Студенты заочного отделения имеют некоторые навыки общения на русском языке в профессиональных ситуациях, однако их владение языком требует совершенствования и коррекции. Зная факт того, что большинство студентов при поступлении в университет, владеет русским языком на уровне A2, студентам предлагаются курсы русского языка общего владения (16 ECTS, 180 аудиторных часов на дневном отделении и 50 часов на заочном отделении). Начиная со второго курса обучения курс «Работа с русскоязычным клиентом» является для всех обязательным.

Учебный курс рассчитан на 3 ECTS, то есть 30 аудиторных часов на стационарном отделении и 15 часов на заочном отделении. Небольшое количество аудиторных часов требует от преподавателей особой

организации работы, специальной программы и учебных материалов для специальности социального работника. Учебная программа составляется с учетом актуальных требований, предъявляемых к обучению, к реальным потребностям современного специалиста. Процесс обучения и программа как его составляющая должны работать на конечный результат — обеспечение формирования коммуникативных компетенций в сфере профессионального общения.

Программа курса предполагает освоение специфических для данной сферы экстралингвистических параметров коммуникации — предмет общения, темы и ситуации, социальные роли коммуникантов, характер их взаимодействия. Профессиональная подготовка студентов, обучающихся по специальности социального работника, предполагает формирование коммуникативных компетенций, позволяющих решать коммуникативные задачи широкого спектра на государственном (эстонском) и на языке клиента. В условиях Эстонии это русский, английский и финский.

Социальная работа — профессиональная деятельность, имеющая целью содействовать людям, социальным группам в преодолении личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции и реабилитации. Социальный работник занимается оказанием помощи и поддержки определенным незащищенным и слабозащищенным слоям населения, в том числе и русскоязычным: пенсионерам, пожилым людям, людям с ограниченными возможностями, беженцам, детям из неблагополучных семей, детям-сиротам, отказникам и тем, над кем оформлена опека или усыновление, лицам, испытывающим трудности с трудоустройством, получившим производственные травмы, бездомным, беспризорным, заключенным, репрессированным, людям, подвергшимся жестокому обращению и насилию и людям девиантного поведения.

Социальные работники: помогают отдельным лицам или семьям в решении личных и социальных проблем; занимаются сбором информации о потребностях клиентов и разъясняют им их права и обязанности; анализируют ситуацию клиента и предлагают альтернативные возможности для решения проблем; посредничают в получении социальных пособий, услуг, помощи и оформляют и организуют их получение; подготавливают материалы или извещения, необходимые для судебных или других юридических производств; помогают людям с физическими или психическими недостатками найти необходимую медицинскую помощь и попечительство, чтобы улучшить их способность участвовать в общественной жизни; ведут регистр/ обмен информацией между ведомствами.

Необходимым компонентом учебно-методической базы для изучения языка специальности и курса являются учебные материалы, направленные на формирование навыков профессионального общения на русском языке. Следует отметить, что пособия по специализированному курсу для студентов, нет, но работа над ним ведется.

В обучении профессиональному общению существенное место занимает выявление профессиональных коммуникативных ситуаций, знание которых необходимо для будущих специалистов в области социальной работы. Поэтому определение корпуса текстов и диалогов, подбор грамматики, выбор речевых конструкций, активно используемых в соответствующей сфере, и составление профессионального словаря — важнейший этап в создании учебных материалов.

Источником материала для курса служат:

- 1) Интернет-тексты на профессиональные темы; материалы сайтов Министерства социальных дел, разных департаментов;
- 2) законодательные документы, переведенные на русский язык;
- 3) аудио-видео сюжеты на профессиональные темы;
- 4) газеты, выходящие на русском языке в Эстонии;
- 5) учебные тексты и диалоги для общения в разных коммуникативных ситуациях, определенных специальностью.

Большое место на занятиях отведено диалогам: данная форма речи позволяет использовать приобретенные речевые навыки в ситуациях, близких к реальным. Речевые конструкции, употребляемые в диалогах, являются основой для коммуникации.

Обучающие диалоги — диалоги с типовыми речевыми конструкциями и лексическим наполнением, соответствующим теме. При составлении диалогов учитывается профессионально-тематический принцип отбора материала. Диалоги созданы с учетом условий конкретных ситуаций и клиента в условиях реальной коммуникации.

Приведем примеры диалогов и ситуаций к ним для студентов, обучающихся по специальности социального работника (тема — Семьям с детьми).

1. Прочитайте диалог между клиентом и социальным работником.

К — Здравствуйте!

С — Здравствуйте! Проходите, садитесь, пожалуйста. Чем могу Вам помочь?

К — Я хотел(-а) бы получать семейное пособие.

С — Семейные пособия выплачиваются (makstakse):

– постоянным (alaline) жителям Эстонии;

– проживающим в Эстонии иностранцам, имеющим срочный вид на жительство (tähtajaline elamis luba);

– иностранцам, живущим в Эстонии на проживание на основании временного разрешения на (ajutine elamis luba). Вы постоянный житель Эстонии?

К — Да, я постоянный житель Эстонии/я иностранец.

С — Если вы иностранец, то имеете ли вы срочный вид на жительство или временное разрешение на проживание?

К — Да, я имею срочный вид на жительство/разрешение на проживание.

С — Мы предлагаем разные виды семейных пособий:

– пособие по рождению ребенка (sünnitoetus);

– детское пособие; пособие по уходу за ребенком (lapsehooldustoetus);

– пособие на ребенка родителя-одиночки; пособие ребенка срочнослужащего (ajateenija lapsetoetus);

– пособие ребёнка, находящегося под опекой или на попечительстве в семье (eestkostel või perekonnas hooldamisel oleva lapse toetus);

– пособие на вступление в жизнь (elluastumistoetus);

– пособие семьи с 7 и более детьми (seitsme- ja enama lapselise pere vanema toetus).

К — Что мне надо сделать для получения семейного пособия?

С — Вам надо ходатайствовать (taotlema) о семейном пособии. Для ходатайства о семейном пособии необходимо обратиться в отдел обслуживания клиентов Департамента социального страхования (Sotsiaalkindlustusamet) и представить:

- 1) форменное заявление (avalduse vorm);
- 2) паспорт ходатайствующего или удостоверение личности (ID-карту);
- 3) справку от работодателя (tööandja poolt tõend), в которой обозначены (märgitud) продолжительность отпуска по уходу за ребенком и имя ребенка (при ходатайстве о пособии по уходу за ребенком, если один из родителей находится в отпуске по уходу за ребенком, либо отпуск по уходу за ребенком использует вместо родителей какое-либо другое лицо);
- 4) решение (otsus) об адаптации (при ходатайстве о пособии по адаптации);
- 5) документ об объявлении родителя в розыск (tagaotsitavaks kuulutatud) (при ходатайстве о пособии ребенка родителя-одиночки);
- 6) справку из воинской части, либо учреждения или подразделения МВД (sõjaväe asutuse üksus) о периоде прохождения срочной службы (ajateenistuse viibimine) (при ходатайстве о пособии ребенка срочнослужащего);
- 7) решение о назначении опекуном или договор о попечительстве в семье (eestkosjaks määramise otsus) (при ходатайстве о пособии ребенка, находящегося под опекой или на попечительстве в семье);
- 8) справка из попечительского учреждения (hoolekanneasutus) или школы для детей с особыми потребностями (lapsed erivajadustega) (при ходатайстве о пособии на вступление в жизнь).

При ходатайстве о пособиях представляются оригинальные документы.

К — Скажите, пожалуйста, а можно ходатайства подавать в электронном виде?

С — Да, ходатайства о семейных пособиях можно подавать и в электронном виде через Государственный портал (по адресу: https://www.eesti.ee/rus/teenused/kodanik/perekond_1/peretoetuste_taotlus_1).

К — А нужно заполнять бланки для ходатайства?

С — За бланками для ходатайства следует обратиться в отдел обслуживания клиентов Департамента социального страхования (адреса и время работы найдёте в рубрике отделы обслуживания клиентов) или на домашней странице Департамента социального страхования в рубрике Бланки.

К — Спасибо за помощь! До свидания!

2. Прочитайте диалог между клиентом и социальным работником.

К — Добрый день!

С — Здравствуйте! Проходите, садитесь, пожалуйста. Чем могу Вам помочь?

К — Я хочу ходатайствовать о семейном пособии. Мне нужна ваша помощь для оформления заявления и заполнения анкеты.

С — Вы имеете срочный вид на жительство или вы постоянный житель Эстонии?

К — Я имею срочный вид на жительство.

С — У вас есть паспорт с собой или ID — карта?

К — Да, пожалуйста, паспорт.

С — Мне нужны ваши данные. Ваше имя? Ваша фамилия?

К — Меня зовут Юлия Тамм.

С — Ваш личный код?

К — Посмотрите, пожалуйста, в паспорте. Я его не помню.

С — Ваше постоянное место жительства, почтовый индекс, номер телефона и электронный адрес?

К — Таллинн, улица Вормси, дом 18, квартира 46, индекс 10124. Номер мобильного телефона — 553 6743. и электронный адрес — jtamm@hotmail.ee.

- С — У вас срочный вид на жительство. С какого числа и до какого числа?
- К — Посмотрите сюда, здесь написано.
- С — А теперь нужны данные ребёнка или детей. Итак, имя, фамилия и личный код ребёнка?
- К — Ребёнка зовут Кристинна, фамилия Тамм, личный код.
- С — Ребёнок живёт с вами или в другом месте? Где она учится?
- К — Ребёнок живёт с нами. Она учится в 32 средней школе, в 7 классе.
- С — Какое пособие вы хотите получать?
- К — Я хочу получать детское пособие.
- С — Пособие будет выплачиваться в банк. Скажите, в какой банк, дайте номер банковского счёта и фамилию владельца счёта.
- К — Мне нужно представить какие-то документы к заявлению и анкете?
- С — Нет, не нужно. Подтвердите, что вы не получаете пособия в другом государстве.
- К — Подтверждаю, я не получаю.
- С — Вам нужно сообщить, если 16-летний или более старший ребёнок окончит или прервёт учёбу. Вам нужно сообщить об изменениях, которые влияют на получение пособия.
- К — Хорошо, я все поняла.
- С — Пожалуйста, поставьте здесь свою подпись.
- К — Спасибо за помощь.
- С — Пожалуйста, рада была помочь!

3. Разыграйте ситуации, используя выражения из заданий 1–2.

1. К вам пришёл на приём родитель — одиночка. Пригласите его войти, сесть и спросите, как ему помочь. Расскажите ему, какое пособие он может получить и какие документы нужно представить для его ходатайства.
2. К вам пришёл на приём человек, которому нужна ваша помощь. Пригласите его войти, сесть и спросите, как ему помочь. Помогите ходатайствующему заполнить заявление для получения семейного пособия и родительского возмещения (*vanemahüvitus*). Напомните ходатайствующему о том, что для получения родительского возмещения ему нужно представить следующие документы: паспорт или ID карту и свидетельство о рождении ребёнка.

Предлагаемый новый курс «Работа с русскоязычным клиентом» позволяет реализовать главную задачу и цель обучения русскому языку как языку специальности, в а именно дать студентам коммуникативную опору, сформировать у них речевые компетенции, которые позволят им разрешить конкретные коммуникативные ситуации, возникающие на рабочем месте с конкретным клиентом и включиться в профессиональное общение.

Raudla Je.

NEW TENDENCIES AND COURSES IN RFL TEACHING AT THE ESTONIAN UNIVERSITIES

The article deals with the new tendencies in the present-day needs of acquiring the Russian language as a foreign language in Estonia and teaching Russian for Special Purposes in the institutions of higher education. Special language courses are required to meet the needs of customer service representatives on the labour market. The autor describes a new program as well as new materials designed for social workers who work with Russian-speaking clients.

Keywords: tendencies, course design, Special Purposes, Russian-speaking clients.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА «„РУССКИЙ ЯЗЫК“. КУРСЫ»

В презентации рассматриваются новое содержание и новая организация учебных материалов, использование аудио- и видеозаписей, компьютерных программ, мультимедийных комплексов при обучении иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: модульность, технологии проблемного обучения, проектные технологии.

Формирующим фактором печатного издания является читательский запрос. Можно констатировать, что в настоящее время мы, издательство «Русский язык». Курсы», имеем достаточно широкую целевую аудиторию. Это учащиеся разного уровня владения русским языком и разных возрастных групп, изучающие русский язык с разными целями, имеющие различные индивидуальные способности и материальные возможности, располагающие разным временем и т. п. Сказанное означает, что предпочтение отдается лично-ориентированному обучению, а учебники должны давать возможность для такого обучения.

Отбор учебного материала и формы его изложения в первую очередь обусловлены особенностями современной системы обучения языку, а именно: её уровневым характером и привязанностью к стандартам. Материал учебного издания по РКИ должен соответствовать лексическим, грамматическим, синтаксическим и прочим требованиям, обозначенным в системе стандартов.

Кроме того, в соответствии с современными требованиями предложенный учебный материал должен быть ориентирован на комплексное развитие различных умений и навыков: аудирования, чтения, говорения, письма, а также повышать уровень коммуникативной и лингвокультурной компетенции учащихся.

Сложившаяся ситуация требует использования различных методов и подходов к обучению, применению новых образовательных технологий и, следовательно, новых учебных материалов.

Развитие современных технологий обучения привело к широкому внедрению в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютерных программ, дистанционного обучения. Именно их чаще всего имеют в виду, когда говорят о современных технологиях.

Специалисты разграничивают два понятия, связанные с использованием в учебном процессе педагогических технологий: **технологии обучения и технологии в обучении.**

Посмотрим, как в современной учебной литературе издательства представлены современные **технологии обучения**. Остановимся на новых учебниках и учебных пособиях как центральной составляющей обучения.

Характерная черта многих современных учебных материалов — их модульность. Такая организация материала позволяет пользоваться учебником в открытых группах и при работе со студентами разных специальностей.

Активно используются технологии проблемного обучения. Основой заданий являются тексты, представляющие собой цепь проблемных ситуаций, содержание которых допускает неоднозначное толкование. Учащиеся учатся вести дискуссии по актуальным вопросам той или иной предметной области.

Все чаще при разработке заданий для активизации творческих возможностей учащихся авторы учебных материалов применяют проектные технологии. Под контролем преподавателя учащиеся разрабатывают и создают совместными усилиями творческие продукты: статьи, рефераты, доклады, рецензии, презентации и т. д.

Метод проектов используется на любой ступени обучения, а также в учебных материалах для детей-билингвов.

В качестве примеров можно привести следующие издания:

1. УМК «Уроки русского» (Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова);
2. УМК «Разговоры о жизни» (Л. П. Яркина, И. А. Пугачёв);
3. Газета.ру: Учебное пособие. (Е. Ю. Гусева, Е. А. Дворкина, Ю. Д. Полякова);
4. Встречи: Осень, Зима, Весна, Лето: Учебное пособие по развитию речи (А. М. Куцерева-Жаме, М. Китадзё);
5. Слово за словом: Учебное пособие по обучению чтению для начинающих (А. М. Куцерева-Жаме, М. Китадзё);
6. С Россией на «ты»! Сценарии уроков по русскому языку как иностранному (В. Сосновски, М. Тульска-Будзьяк);

В современных учебных материалах широко представлены и новые технологии, используемые в обучении.

Технологии с использованием видеofilьмов:

1. Говорит и показывает Россия: Курс аудирования на материале теленовостей (В. Л. Шуников);
2. Будем партнёрами! Учебное пособие для иностранных учащихся на основе аутентичных видеосюжетов бизнес-тематики (В. Горбенко).

Мультимедийные комплексы:

1. Золотые имена России, Путешествуем по России;
2. История России в событиях и судьбах: В 3 ч. Мультимедийный комплекс. (А. А. Акишина и др.);
3. Лексический практикум-тренинг: Электронное учебно-справочное пособие (С. И. Дерягина, Е. Е. Мартыненко).

Каждое пособие включает в себя брошюру с заданиями и текстами и DVD-диск с учебным фильмом. Пособия содействуют комплексному

развитию у иностранных студентов навыков чтения, аудирования и говорения.

В основе мультимедийного комплекса лежит гипертекст, который совмещает в себе информацию различных типов: письменный текст, графика, звучащий текст, видеофрагменты, анимацию и т. д. Интеграция текста, графики, звука, видеосюжета значительно повышает эффективность восприятия учебного материала.

Remizova S. Yu.

**MODERN TENDENCIES IN RFL TEACHING AND THEIR REFLECTION
IN THE BOOKS OF THE “RUSSKY YAZYK. KURSY” PUBLISHING HOUSE**

The paper deals with the new content and organization of teaching materials, the usage of multimedia and computer programs.

Keywords: modularity, problem-solving approach in teaching techniques, project work.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ РЕФЕРАТИВНОЙ ОБРАБОТКЕ ТЕКСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В курсе изучения РКИ предусмотрено овладение студентами базовыми принципами реферирования и аннотирования текста на русском языке. В данной статье рассматриваются принципы реферативной обработки текста, которые могут успешно применяться при обучении этому виду деятельности студентов-иностранцев. Овладев базовыми принципами реферативной обработки и отработав навыки на простых текстах, студенты успешно решают более сложные задачи, соответствующие требованиям их профессиональной квалификации. Обучение реферированию предоставляет широкое поле деятельности для внедрения эффективных методик.

Ключевые слова: восприятие, информативный, информация, обучение, профессионально-ориентированный, понимание, реферат, содержание.

Для обеспечения признания выпускников российских вузов за рубежом ведется активная модернизация российской системы высшего образования, которая охватывает ряд процессов, направленных на повышение качества образования, его интеграцию в мировое пространство. Очевидно, что успешная интеграция в мировое образовательное пространство может быть обеспечена только при условии владения студентами иностранным языком как средством общения и приобщения к мировым достижениям в области гуманитарных знаний, экономики, науки и техники. Улучшение качества профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка с учётом специфики будущей профессии студентов позволяет достигать означенные цели. В связи с этим требуется переосмыслить содержание, формы и методы обучения основным видам речевой деятельности в вузе неязыкового профиля, так как профессионал, работающий в определенной сфере, должен уметь работать с аутентичными специальными текстами и активно использовать информацию, заключённую в этих текстах в условиях делового партнёрства. Обучение реферированию студентов-иностранцев в Институте транспортной техники и систем управления МГУПС МИИТ с учётом их коммуникативно-познавательных и профессионально-ориентированных интересов предоставляет широкое поле деятельности для внедрения эффективных методик.

В курсе изучения РКИ предусмотрено овладение студентами базовыми принципами реферирования и аннотирования иноязычного текста.

Обучение этому важному виду учебной деятельности осуществляется по традиционной методической системе — от чтения текста, его сокращения до передачи основной информации в письменной форме.

Проблема обучения реферативной обработке текста является предметом многих научных исследований отечественных и зарубежных ученых применительно к родному и иностранному языкам.

Реферат дает описание первичного документа, оповещает о выходе в свет и о наличии соответствующих первичных документов, также он является источником для получения справочных данных и самостоятельным средством научной информации. Реферат может быть выполнен в письменном виде и в форме устного доклада.

В литературе по проблемам реферирования, как правило, рефераты разделяют на информативные и индикативные. Данная концепция была принята в 1949 году в Париже на Международной конференции по научному реферированию. В дальнейшем она совершенствовалась и развивалась многими отечественными и зарубежными специалистами¹.

Информативный реферат включает фактографическую информацию, то есть служит источником сведений (информации) о релевантных фактах. Информативный реферат содержит в обобщенном виде все основные положения оригинала, сведения о методике исследования².

Индикативный реферат только указывает на основные аспекты содержания первичного документа. Он характеризует содержание, информационное наполнение первичного документа, в нем называются только такие смысловые аспекты, которые заслуживают реферирования, то есть содержат новые полезные сведения. Реферат дает характеристику степени их разработанности, новизны, полезности, полноты (подробности) освещения в первоисточнике. В индикативном реферате приводятся не все положения, а лишь только те, которые тесно связаны с темой реферируемого документа.

Наиболее распространенной формой является информативный реферат.

При обучении студентов неязыкового вуза реферативной обработке информации иноязычного текста важную роль играет этап понимания иноязычного текста. Для достижения адекватного понимания реферируемого текста рекомендуется прочитать данный текст как минимум два раза, уточняя сложные места и выясняя значение непонятных слов и словосочетаний. В ходе реферирования всегда выполняются две задачи:

- 1) выделение основного и главного;
- 2) краткое формулирование этого главного, — то для успешного выполнения этих двух задач необходимо рекомендовать обучаемым использование следующей последовательности действий.

1. Ознакомиться с общим смыслом реферируемого текста, обращая внимание на заголовки, графики, рисунки и т. д.

2. В течение второго прочтения реферируемого материала более внимательно ознакомиться с общим содержанием и осуществить целостное восприятие текста. На данном этапе определяются значения незнакомых слов по контексту и по словарю. Необходимо досконально понять все ню-

ансы содержания, разобраться в научно-технической стороне освещаемого вопроса и, если необходимо, то пополнить свои знания по этому вопросу из других доступных источников. Известную помощь тут могут оказать различные энциклопедические справочники и специальная литература на родном языке;

3. Определить основную тему текста.

4. Провести смысловой анализ текста с целью выделения абзацев, содержащих информацию, которая подтверждает, раскрывает или уточняет заглавие текста, а, следовательно, и основную тему. Абзацы, содержащие информацию по теме, отмечаются знаком (+), где нет существенной информации знаком (-). Абзацы, требующие проведения дополнительного анализа, отмечаются знаком (?). Часто уже сам источник имеет рубрику на главы и разделы.

5. Перечитать абзацы, вызвавшие трудность в понимании. Если возникает необходимость, выполнить перевод. После выяснения смысла отрывка он помечается знаком (+) или (-).

6. Распределить весь материал статьи на три группы по степени его важности:

- а) выделить наиболее важные сообщения, требующие точного и полного отражения в реферате;
- б) выделить второстепенную информацию, которую следует передать в сокращенном виде;
- в) выделить малозначительную информацию, которую можно опустить.

7. Определить ключевую мысль каждого абзаца, отмеченного знаком (+). Таким образом, составляется логический план текста. Желательно все пункты плана формулировать назывными предложениями, оставляя на бумаге после каждого пункта плана свободное место для последующего формулирования главной мысли этого раздела.

8. Завершить реферат кратким комментарием

- актуальность материала,
- целевая аудитория,
- степень новизны материала.

Поскольку изложение реферата отличается точностью, которая достигается за счет экономной структуры предложения и правильного употребления терминов, то необходимо обучать студентов профессионально-ориентированным терминам на русском языке, Они помогают с максимальной точностью передать содержание первичных документов.

Кроме того, обучаемые должны понимать, что в основе компрессии материала при реферировании лежит возможность выражать одну и ту же мысль разными словами³. В содержании каждой мысли всегда имеется главное и второстепенное, есть причины и следствия, есть логические связки и есть логические выводы. Все эти элементы составляют содержание всего сообщения, реферат же призван передать не все это сообщение, а лишь основную информацию, содержащуюся в нем. Так,

если следствия не имеют существенного значения для практического использования, то в реферате они не находят своего выражения. Точно так же могут опускаться различные связки при сохранении вытекающих из них выводов. Таким образом, сокращение исходного материала идет двумя путями: по линии отсеивания второстепенного и несущественного и по линии перефразирования главной мысли в краткую форму речевого произведения.

Обучая реферативной обработке информации нельзя обойти стороной и вопрос о языковом оформлении данного продукта речевой деятельности. Студенты должны знать, что для языка реферата свойственно использование определенных грамматико-стилистических средств. К ним в первую очередь следует отнести простые законченные предложения, которые способствуют быстрому восприятию реферата. Для характеристики различных процессов могут быть использованы причастные обороты, обеспечивающие экономию объема. Употребление неопределенно-личных предложений позволяет сосредоточить внимание читателя только на существенном. Кроме того, особенностью языка реферата является большое число перечислений, которое появляется в результате сжатия логического изложения. Перечисления могут иметь вид перечня или лишь называть затронутые в работе второстепенные вопросы, например, «рассмотрены различные подходы к решению проблемы, представлен подробный перечень их анализа и т. д.».

Большое внимание следует уделить отработке специальных клише, характерных для жанра реферата и аннотации. Клише — это речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта. Они облегчают процесс коммуникации, экономят усилия, мыслительную энергию и время референта и его адресата. Для выработки автоматизма у обучаемых студентов необходима классификация основных клише, построенная на понятийной основе. В соответствии с ней клише группируются в зависимости от общего понятия с ним связанного, внутри которого рассматриваются более мелкие группировки⁴.

Для повышения информативной и справочной роли реферата используются иллюстрации и схемы реферируемой работы. Объем реферата колеблется в зависимости от первичного печатного документа и характера реферата и может составлять 10–15 % от объема первоисточника.⁴

Очевидно, что составлению рефератов на русском языке должно предшествовать ознакомление с теорией реферирования, изучение базовых клише, а также практическая отработка полученных знаний. Целесообразно начинать отработку навыка реферирования на материале несложных и необъемных текстов, увеличивая постепенно объем и сложность реферируемого материала. Практика показывает, что овладев базовыми принципами реферативной обработки и отработав навыки

на простых текстах, студенты успешно решают более сложные задачи, соответствующие требованиям их профессиональной квалификации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Вейзе А. А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1985. 127 с.

² Там же.

³ *Решетникова В. В.* Реферирование и аннотирование как средство оптимизации преподавания русского языка для иностранных студентов технических вузов/Материалы второго международного форума. Самара, 2013. С. 211–214.

⁴ *Маркушевская Л. П., Цапаева Ю. А.* Аннотирование и реферирование: Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов. СПб.: ПбГУ ИТМО, 2008. 51 с.

Reshetnikova V. V.

SOME ASPECTS OF TEACHING THE WRITING OF ABSTRACTS FOR FOREIGN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The author argues that the RFL course includes students' acquiring of basic principles of abstracts writing. The article deals with the principles of processing information into abstracts, allowing the students to solve more complicated tasks according the requirements of their professional qualifications. Teaching abstracts writing gives the opportunity to implement effective methodology.

Keywords: perception, informative, teaching, professionally oriented, understanding, essay.

Романова Нина Навична

*Московский государственный
технический университет им. Н. Э. Баумана, Россия*

romanova-mgtu@yandex.ru

Амелина Ирина Олеговна

Юго-Западный государственный университет, Россия

amelina.i.o@yandex.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗАХ РФ

С позиций компетентностной образовательной парадигмы российской высшей школы рассмотрены дидактические источники по курсу делового общения в рамках обучения РКИ студентов экономических специальностей. Представлен адресованный данному контингенту авторский образовательный продукт по названному курсу, созданный на основе актуальных аудиовидеоматериалов.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, деловая коммуникация, учебно-методическое сопровождение, аудиовидеоматериалы.

Активный участник глобализационных и интеграционных процессов современности Россия предоставляет широкие возможности для получения высшего образования иностранным гражданам, значительная часть которых выбирает такое востребованное на мировом рынке направление подготовки как экономика, инноватика, менеджмент. Задача получения специальности в условиях иноязычной лингвообразовательной среды актуализирует роль русского языка как иностранного (РКИ) в аспектах общего и, что особенно важно, профессионального владения.

Концептуальные основы языковой подготовки иностранных студентов-экономистов в вузах РФ обусловлены установками отечественной языковой политики: «Образовательная парадигма российской высшей школы приоритетное значение придает профессионально ориентированному обучению языку, в том числе русскому (родному, неродному, иностранному), который все более осознается обществом как средство и инструмент межнационального и профессионального взаимодействия»¹. Необходимая для его осуществления профессиональная компетенция будущего специалиста в области экономики, помимо предметных знаний и умений в организационно-управленческой сфере, подразумевает коммуникативно-речевую культуру выпускника, и это с очевидностью актуализирует такой важный аспект в курсе РКИ для студентов указанного профиля, как русский язык делового общения (РЯДО).

Исследованием содержания, места и роли РЯДО в системе иноязычного профессионально-коммуникативного обучения занимаются мно-

гие лингвисты и педагоги: Т. М. Балыхина, С. И. Ельникова, Т. Е. Акишина, Т. П. Скорикова, Т. Н. Базванова, Л. И. Еремина, И. Ф. Жданова, М. А. Романовская, А. В. Величко, Т. В. Козлова и др. Потребностью современного образования в скорейшем получении максимального результата обусловлен постоянный поиск преподавателями оптимальных методик для интенсификации лингвообразовательного процесса при сохранении его качества. В этой связи высоко оценивается потенциал аутентичных аудиовидеоматериалов как одного из наиболее эффективных средств обучения языку в силу их информационной насыщенности, выразительности зрительно-слуховых образов и ассоциаций, способности всесторонне познакомить иностранных студентов с культурой страны изучаемого языка и речеповеденческими моделями его носителей, повысить познавательную мотивацию учащихся при освоении лингвистической дисциплины². Их применение «дает возможность студентам экономических специальностей получать информацию о лингвистических, социокультурных характеристиках аутентичного акта общения и формировать навыки адекватной интерпретации стереотипных ситуаций иноязычного общения, расширяя кругозор обучающихся в языковом вузе»³.

Некоторые содержательные и лингводидактические особенности учебно-методического сопровождения курса русского языка делового общения для иностранных учащихся, в том числе с использованием аудиовидеоматериалов, могут быть представлены на примере учебных пособий И. А. Гончар «Послушайте!», Т. Е. Акишиной и Т. П. Скориковой «Деловые контакты: бизнес-курс по русскому языку», Т. М. Балыхиной и С. И. Ельниковой «Бизнесмены всего мира говорят по-русски».

Так, исключительно на работе с видеофрагментами базируется И. А. Гончар свое учебное пособие по аудированию «Послушайте!»⁴, состоящее из трех частей сообразно уровням общего владения РКИ. Пособие включает видеотексты, демонстрирующие речевое поведение современных носителей русского языка в различных ситуациях общения. Система работы по каждой теме предусматривает выполнение 7–12 заданий и реализацию следующих функционально-содержательных компонентов видеурока: 1) ввод и закрепление новой лексики и лингвострановедческого материала (работа со словарем, ответы на вопросы, дополнение фраз, разбор синонимов, предвосхищение содержания фрагмента, комментирование цитат, анализ справочного материала и др.); 2) просмотр видеофрагмента и выполнение заданий на понимание содержания (ответы на поставленные вопросы с использованием актуальной лексики, расположение в правильном порядке информационных блоков фрагмента, выполнение тестовых заданий к видеофрагменту и др.); 3) обсуждение материала (ответы на вопросы по содержанию текста и на вопросы для размышления, подбор названия для видеофрагмента и др.).

В качестве достоинств авторской методической модели может быть названо исключение письменной опоры при работе над заданиями. Как особо значимое из них следует выделить задание «Слушайте, повторяйте», предшествующее первому просмотру эпизода, так как его регулярное выполнение способствует формированию у учащихся автоматического навыка построения грамматически правильных речевых конструкций подобно носителям языка. Однако в контексте формирования комплексных навыков делового общения данная методическая модель не в состоянии обеспечить в полной мере успешный результат по причине ее избирательной направленности на аудирование и говорение, отсутствия системной работы по грамматике.

Т. Е. Акишина и Т. П. Скорикова позиционируют свое пособие «Деловые контакты: бизнес-курс по русскому языку»⁵ как учебно-методическое сопровождение указанного образовательного курса, который ориентирован на инофонов-бизнесменов, осваивающих базовый уровень владения РКИ (А2). Содержание пособия организовано в виде коммуникативных ситуаций, представленных в диалогах, текстах, упражнениях на развитие всех видов речевой деятельности. Оно состоит из двух частей: «Контакты в деловой поездке» и «Контакты деловых партнеров»; указанные части включают несколько тем: «Готовимся к поездке», «В аэропорту», «В городе», «Гостиница», «Мой день», «Деловые контакты по телефону», «Деловые контакты в фирме». Особенностью курса является перевод текстов и формулировок заданий на английский язык, являющийся для инофонов родным или ранее освоенным иностранным языком и потому в известной мере облегчающий процесс обучения.

Особо значимыми в методическом отношении представляются задания, направленные на формирование функционально-содержательных компонентов профессионально-коммуникативной компетенции: выражение коммуникативного намерения («Ситуации. Что Вы скажете?»); прослушивание и составление диалогов по образцам на заданные темы, с использованием данных вопросов; развернутые ответы на вопросы к тексту, диалогу; определение верности/неверности высказывания; изучение примеров документов и письменное составление собственных образцов. Учебное пособие Т. Е. Акишиной и Т. П. Скориковой, безусловно, отмечено методически продуманной системой отбора и организации материала, изучение которого позволит обучающимся усвоить теоретические знания и выработать практические навыки, необходимые им для осуществления деловой коммуникации в формальной и неформальной обстановках общения. В то же время рассматриваемый курс не предусматривает использования аудиовизуальных средств (имеется лишь аудиоприложение к текстовому материалу) и рассчитан только на начальный этап РКИ, что подразумевает необходимость его дополнения другими учебными источниками в системе вузовского иноязычного обучения.

В качестве такого дополнения может служить учебник Т. М. Балыхиной и С. И. Ельниковой «Бизнесмены всего мира говорят по-русски»⁶, ориентированный на обучение иностранцев деловому общению на русском языке в рамках уровня В1. Курс включает актуальные для указанного контингента темы, освещающие историю и современность России, ее традиции, русский национальный характер, особенности организации бизнеса в России, оформления деловой документации, осуществления устной деловой коммуникации. Типы заданий, как и в предыдущем случае, направлены на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учащихся.

Опорным для реализованной в пособии авторской методической системы является принцип сознательности. Ярким подтверждением тому служит резюмирующая содержание каждого урока рубрика «Подведем итоги», дающая возможность учащимся упорядочить полученные знания и оценить результаты и динамику собственной учебной деятельности. К другим достоинствам пособия следует отнести умелое сочетание добротной грамматической основы и лингвокультурной направленности курса, дающего иностранным учащимся информацию о стране, ее традициях и обычаях, об отличительных чертах национального характера и особенностях русской деловой коммуникации. Такая направленность курса методически закономерна, так как «эффективная деловая коммуникация зависит не только от знания общепринятых речевых формул или умелой техники речевого воздействия, но также и от фоновых знаний о культуре страны, культуре носителей языка — участников деловой коммуникации»⁷.

Анализ приведенных примеров позволяет заключить, что полноценная методическая модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов-экономистов в области русского языка делового общения, органично встроенная в вузовский курс РКИ, не оформлена окончательно в дидактических источниках. Существующие профессионально-ориентированные учебные пособия созданы на традиционной текстоцентрической основе, отчасти с привлечением аудиозаписей изучаемого материала; необходимые при обучении речеповеденческим моделям делового общения средства активизации учебной деятельности студентов (аутентичные аудиовидеоматериалы, Интернет — ресурсы) оказываются неучтенными.

Примером возможного решения проблемы, к тому же учитывающего уровневые требования к сдаче сертификационного экзамена по РЯДО, может служить авторский курс обучения студентов-экономистов деловому общению с использованием аудиовидеоматериалов, являющийся составной частью системы вузовского обучения РКИ. В качестве обеспечивающего курс образовательного продукта предлагается методическая разработка для реализации указанного аспекта дисциплины на 1–2 курсах.

Структурно-содержательная схема учебного курса по деловому общению в рамках дисциплины РКИ для студентов-экономистов

Цель: развитие профессионально-коммуникативной компетенции учащихся в сфере деловой коммуникации (на материале тематических художественных фильмов и сериалов)

Средства обучения: фрагменты художественных фильмов и сериалов «Не родись красивой», «Служебный роман», «Служебный роман. Наше время», «Папа для Софии», «Петя Великолепный», «Всё ради тебя», «Некст-2», «Три полуграции», «Королева игры», «Не было бы счастья»

Темы: Деловая коммуникация. Особенности общения; Речевой этикет; Портрет делового человека; Деловая беседа. Собеседование. Резюме; Деловой телефонный разговор; Деловые переговоры. Деловое письмо (официальный характер); Деловые переговоры. Расписка; Деловые переговоры. Деловое письмо (полуофициальный характер)

Система заданий:

– **задания до просмотра** — ознакомление с новой лексикой и ее закрепление, усвоение теоретического материала о деловой коммуникации (соотнесение слова/словосочетания с определением; заполнение пропусков слов с использованием новой лексики; заполнение таблиц и др.);

– **задания во время просмотра** — извлечение информации из фрагмента, актуализация новой лексики (определение верности/неверности высказывания; ответы на вопросы; восстановление правильной последовательности высказываний; описание предложенных сцен видеофрагмента; нахождение и исправление фактических ошибок в тексте фрагмента и др.);

– **задания после просмотра** — усвоение грамматических конструкций, закрепление теоретического материала и культурологической информации, производство собственных устных и письменных высказываний (изменение предложения по образцу; замена конструкций фразеологическими оборотами; выражение мнения по предложенным вопросам; составление диалогов, монологов по предложенным ситуациям; составление документов (заявления, объяснительной записки, расписки, делового письма, резюме и др.).

Реализация данного курса целесообразна на регулярной основе и в дополнение к основной учебной программе: переключением внимания с одних видов деятельности на другие достигается более глубокое усвоение студентами профессионально значимого для них аспекта лингвокоммуникативной подготовки. К тому же активное внедрение в образовательный процесс аутентичных аудиовидеоматериалов, отражающих культуру народа и уровень развития современного мира, содержащих валидный материал для формирования профессионально-коммуникативной компетенции учащихся, способствует обновлению и актуализации преподавания РКИ в целом, русского языка делового общения в частности, что крайне важно для повышения эффективности языковой подготовки иностранных специалистов в системе российской высшей школы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Романова Н. Н., Амелина И. О. Особенности формирования профессионально-коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов-экономистов // Известия ЮЗГУ. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 63.

² Романова Н. Н., Амелина И. О. Типологизация заданий для работы с художественным фильмом на уроке русского языка как иностранного в высшей школе с учетом соци-

ально-психологических особенностей студентов // Язык, литература, ментальность: разнообразии культурных практик: Матер. IV междунар. науч. конф. Курск, 2014. С. 86.

³ *Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е.* Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С.149.

⁴ *Гончар И. А.* Послушайте!: учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В 3 вып. Вып. 3: первый сертификационный уровень (B1): общее владение РКИ. СПб.: Златоуст, 2014. 166 с.

⁵ *Акишина Т. Е., Скорицова Т. П.* Деловые контакты: бизнес-курс по русскому языку. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 376 с.

⁶ *Балыхина Т. М., Ельникова С. И.* Бизнесмены всего мира говорят по-русски: учебник. М.: РУДН, 2010. 232 с.

⁷ *Романова Н. Н., Амелина И. О.* Лингвокультурная интерпретация концепта «работа» при обучении русскому языку иностранных студентов-экономистов (на материале художественных фильмов) // Изв. ЮЗГУ. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 62.

Romanova N. N., Amelina I. O.

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN TEACHING RUSSIAN FOR BUSINESS PURPOSES TO FOREIGN STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES AT RUSSIAN UNIVERSITIES

The authors analyse didactic sources for teaching business communication in RFL courses to the students of economic specialties from the point of view of competence educational paradigm. The authors present their own educational product on these subject, based on actual audio and video materials.

Keywords: professional and communicative competence, Russian as a foreign language, business communication, educational and methodological support, media content.

Романова Ольга Клавдиевна

*Одесский национальный
политехнический университет, Украина*

romanovphoto@gmail.com

Мадарьяга Нереа

Университет Страны Басков, Испания

nereamadariagapisano@yahoo.esphone

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ДЕЛОВОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме изучения официально-делового стиля речи на материале методического пособия по деловому русскому языку для студентов V курса технических университетов.

Ключевые слова: официально-деловой стиль речи, деловой русский язык, документ, речевой этикет.

Для иностранных студентов технических вузов учебно-профессиональная сфера общения является основной, поэтому главная задача преподавания РКИ — формирование умений устного и письменного профессионального чтения и понимания учебно-научной литературы, слушать и конспектировать лекции, писать рефераты, курсовые, лабораторные работы и т. п.

Проблема обучения научному стилю речи является важнейшей из проблем подготовки квалифицированных специалистов инженерного профиля.

Вместе с тем, острые проблемы в реализации коммуникативных потребностей иностранных студентов относятся к административно-правовой, официально-деловой сферам, с которыми учащиеся регулярно сталкиваются с первых дней: общение с сотрудниками правоохранительных органов, оформление деловых бумаг, банковских документов.

Программой по русскому языку предусмотрено незаслуженно мало внимания изучению официально-делового стиля. Кроме того, овладение необходимыми умениями на средних и старших курсах приводит к серьезным проблемам в адаптации студентов младших курсов к новым условиям.

Но самые серьезные обязательства накладываются на процесс обучения иноязычному деловому общению иностранных магистров, аспирантов и стажеров продвинутого этапа. Подготовка конкурентоспособного специалиста должна быть ориентирована на жесткие требования современной информационной эпохи.

Целый ряд экстралингвистических причин способствует возрастанию роли русского языка в деловом общении. Решение проблемы углуб-

ленного изучения делового русского языка открывает большие возможности для согласования интересов личности с интересами государства в подготовке высококвалифицированных специалистов.

В связи с этим остро стоит задача вооружить знаниями богатств языка армию выпускников высших учебных заведений, которые будут использовать слово как орудие труда, нести культуру русской речи на предприятия, в средства массовой информации.

Но приобретение необходимых навыков и умений, а также формирование лингвистического чутья, становится возможным только при освоении теоретических основ курса «Деловой русский язык», при выполнении практических заданий по составлению документов, изучении определенных закономерностей функционирования языковых средств в общественно-деловой сфере, которая обслуживает область права и делопроизводства, с помощью чего государство регулирует отношения между членами общества, гражданами и государством, государственными организациями, государствами.

Эти отношения — типовые, неличностные, обязательные. Отсюда главная коммуникативная установка делового текста — однозначность, единообразие его восприятия всеми. Речевая организация делового текста ориентирована на то, чтобы исключить возможность любого инотолкования.

Речевая точность и логичность в официально-деловом стиле существует как средство, обеспечивающее деловому тексту возможность быть в разных условиях адекватным себе.

Среди книжных стилей языка официально-деловой стиль выделяется своей относительной устойчивостью и замкнутостью. Исторически сложившиеся жанры, специфическая лексика, фразеология, синтаксические обороты, многочисленные речевые стандарты — клише придают ему в целом консервативный характер и создают своей сухостью и административной выверенностью определенный барьер в овладении иностранцами русским языком.

Если в других стилях шаблонизированные обороты нередко выступают как стилистический недостаток, то в официально-деловом стиле они воспринимаются как вполне естественная его принадлежность.

Чёткий порядок слов в предложении как преобладающий принцип его конструирования, тенденция к употреблению сложных предложений (союзных и бессоюзных), отражающих логическое подчинение одних фактов другим, большое количество предложений, осложненных вставными конструкциями, причастными и деепричастными оборотами, активное использование страдательных конструкций, стремление к нейтрализации изложения, почти полное отсутствие эмоционально-экспрессивных речевых средств, широкое использование терминологии, номенклатурных наименований, включение в текст сложносокращен-

ных слов, аббревиатур значительно осложняют освоение курса делового русского языка иностранными студентами.

Официально-деловой стиль, имея лексико-структурную специфичность, реализуется в устной и письменной формах, которым свойственны как общие, так и отличные характеристики. А это, в свою очередь, создает дополнительные трудности для иностранцев.

Задача преподавателя состоит в ознакомлении учащихся с предназначением данных документов, сферой их функционирования, усвоением основных стилевых черт деловой речи на конкретных примерах, повторением грамматических правил, в обогащении словарного запаса студентов официально-деловой лексикой и типичными языковыми оборотами, используемыми в деловой сфере. Лексическая работа проводится путём подбора синонимов, антонимов, паронимов, «книжных» и нейтральных словоформ; стилистическая — выполнением правки указанных словосочетаний и предложений.

С этой точки зрения деловые игры (беседы по телефону, «за круглым столом», пресс-конференции, дискуссии, интервью и т. д.), которые дают свободу в выборе вариантов речевых образцов, просмотр художественных и документальных фильмов, видеоуроки требуют постоянной перегруппировки языковых единиц, способствуют овладению стереотипами речевого поведения. Таким образом формируются навыки и умения в близких и реальных ситуациях, повышается заинтересованность в учебе и нивелируются факторы, тормозящие развитие способности к коммуникации. Задания при этом носят проблемный характер, способствуют активизации пассивного владения языком, развитию творческой активности и усвоению минимума грамматических конструкций, составляющих ядро деловой речи.

Методическое пособие по деловому русскому языку для иностранных студентов V курса технических вузов, созданное на кафедре украинского и русского языков Института подготовки иностранных граждан Одесского национального политехнического университета состоит из теоретической части, включающей в себя 3 лекции, посвященные особенностям официально-делового стиля, требованиям по оформлению документов, деловому этикету, и практической части.

Практическая часть служит цели обучения речевым умениям:

- свободно пользоваться в общении как усвоенными ранее, так и в данном курсе языковыми структурами и формами;
- хорошо ориентироваться в словарном составе русского литературного языка учитывая стилистическую целесообразность и лексическую сочетаемость;
- грамотно переводить и редактировать деловой текст;
- правильно составлять наиболее распространённые документы.

В практической части курса на первом этапе проводится аналитическая работа над оригинальными текстами как административно-канцелярского, так и общественно-политического характера.

На следующем этапе работы с Пособием основное внимание уделяется закреплению на письме сформированных в устной речи навыков и умений. С этой целью представлена серия упражнений, с помощью которых происходит овладение грамматическим строем языка. При выборе тем особое внимание обращаем на парадигму существительных и прилагательных, компаративные конструкции, использование причастных и деепричастных оборотов. Этот материал необходим для правильного построения делового высказывания.

Исходя из специфики курса, конечным заданием преподавателя является научить иностранцев составлению таких документов, с которыми они сталкиваются независимо от их профессиональной деятельности. В работе с документом необходимо использовать формуляры-образцы, предложить сделать перевод или отредактировать предложенный текст, в котором будут допущены ошибки в сфере словоупотребления, грамматики, нарушена логическая последовательность, нормы официальной речи.

Таким образом, изучение русского делового языка сводится к тому, чтобы предоставить иностранным студентам лингвистическое образование, необходимое для свободного и правильного владения речью в деловой сфере, а также способствовать развитию общей культуры студента-иностранца.

Romanova O. K., Madariaga N.

TRAINING BUSINESS RUSSIAN FOR FOREIGN MASTERS AT THE TECHNICAL UNIVERSITIES

The article is dedicated to the study of business communication style of speech on the basis of Business Russian language textbook for 5th year students at the technical universities.

Keywords: official business style of speech, Business Russian, document, speech etiquette.

НОВЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются новые технические средства обучения, в том числе и электронные, являющиеся одним из системообразующих факторов современного образовательного пространства. Также описывается эволюция средств обучения: от технических средств (ТСО) к электронным (ЭСО). В статье говорится о положительных моментах использования технических средств в обучении, одним из которых является персонафикация обучения, и большая, по сравнению с традиционным обучением предметность и практическая ориентированность современного образования.

Ключевые слова: электронное и мобильное обучение, ИКТ, образовательное пространство.

Образовательное пространство подвержено трансформации, педагогическая реальность также претерпевает если не кардинальные, то ощутимые изменения. Меняется не только структура обучения, способ обучения, но и даже место обучения. Так, бесшовное образование позволяет сегодня проводить учебный процесс не только в аудитории или классе, но и в музее, на улице, в любом месте, где есть зона wi-fi или же доступны сигналы 3G и 4G связи.

Переход от ставших уже традиционными технических средств обучения (ТСО) к электронным средствам (ЭСО) отразился не только на качестве образовательного контента (он стал нагляднее, интереснее, визуально привлекательнее и доступнее как для педагогов, так и для обучающихся), его количестве (сейчас почти каждое учебное заведение — среднее или высшее — имеет в своем арсенале самостоятельно созданное электронное пособие, учебник, а зачастую и полноценный учебно-методический комплект по нескольким предметам, включая гуманитарные), но и на самих способах подачи этого образовательного материала.

Можно сказать, что продвижение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включая электронное обучение (e-learning), ставшее неотъемлемой частью учебного процесса, и набирающее популярность направление обучения с помощью мобильных технологий или мобильного обучения (m-learning) меняет образовательный ландшафт средней и высшей школы, дает стимул для поиска и развития новых моделей личностно-ориентированного обучения учащихся с учетом их индивидуальной образовательной траектории, создает принципиально новые педагогические профессии, требующие от специалистов знаний

не только в области методики, психологии, педагогики, но и в области компьютерных технологий, нейролингвистики, социологии и т. д.

Важнейшим системообразующим фактором и началом функционирования педагогической системы является цель совместной деятельности учителей и учащихся, направленной на гармоничное развитие сущностных сил личности обучаемого, на его самоопределение и создание условий для саморазвития¹.

Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Сегодняшние учащиеся, образованием которых занимаются современные педагоги, разительно отличаются от своих сверстников десять лет назад. Они более информированные, раскованные, общительные, но не очень здоровые, требуют динамично изменяющейся образовательной среды. Для них визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в познавательной и учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором учащийся ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, практически одномоментно, одним скачком расширился до всего земного шара. Произошел также фундаментальный сдвиг в системе ценностей. Для педагога особенно важно в свете наступающей новой педагогической реальности создать лично ориентированную образовательную среду, которая обеспечит учащимся возможность удовлетворения (и развития) потребностей: в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в межличностных отношениях и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании, познавательной потребности и пр.

Роль педагога заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, входящей в глобальное образовательное пространство, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения. Под образовательным пространством, как правило, понимается вся совокупность ее образовательных учреждений разного типа и взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также идущих образовательных и учебно-воспитательных процессов. Вместе они создают пространство социализации человека, превращения его в личность, обеспечивают определенный уровень образованности, интеллекта и культуры общества, межличностных, политических, экономических, социальных, военных, этических и всех других отношений. Образовательное пространство многомерно. Оно включает в себя среду обитания, среду пребывания, образовательно-развивающие процессы и другие показатели. При этом гармоничное развитие обитателей этого пространства может происходить только во взаимосвязи с состоянием окружающей социаль-

ной и природной среды, с условиями жизни в семье, на улице². В рамках образовательного пространства реализуется формирование социально-духовного, интеллектуального и экономического потенциала нового общества, выращивание человеческого капитала. Таким образом, образовательное пространство выступает как потенциальность, некоторая возможность для социокультурной среды.

Образование традиционно считается крайне консервативной сферой, но в связи с приходом новых информационных и коммуникационных технологий оно начинает претерпевать сильные изменения. Так, в образовании начинают применяться инструменты обучения с привлечением информационных технологий: онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, игровые онлайн-миры. Кроме уже привычного обучения навыкам и знаниям новые IT-инструменты позволяют развивать когнитивные навыки и осваивать продуктивные состояния сознания обучающихся. Информационные технологии позволяют сделать образование индивидуализированным, когда содержание и процесс обучения подстроены под запросы учащегося и его индивидуальные особенности (скорость обучения, предпочтение формы обучения). Стоит отметить, что в образовании активно внедряются игровые формы обучения, поскольку игра позволяет более всесторонне и эффективно осваивать изучаемый предмет — это геймификация (от англ. Gamification — игрофикация) — применение подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для неигровых процессов, в частности, для обучающих процессов, с целью привлечения пользователей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач. Основной принцип геймификации — обеспечение получения постоянной, измеримой обратной связи от обучающегося, дающей возможность динамичной корректировки пользовательского поведения и, как следствие, быстрое освоение всех функциональных возможностей приложения, поэтапное погружение пользователя в более тонкие моменты. Появление таких форм обучения провоцирует и появление новых профессий в образовании. Так, внедрением геймификации в образовательный процесс занимается игропедагог³. Следующим положительным моментом использования технических средств в обучении является то, что образование, особенно для учащихся вузов и взрослых, оказывается все более предметным и практико-ориентированным, поэтому в центре такого образования оказываются реальные проекты учащихся, в том числе их стартапы. И, наконец, образование перестает быть этапом в начале самостоятельной жизни, а становится непрерывным процессом, сопровождающим человека на протяжении всей жизни.

Таким образом, можно резюмировать, что новые технические средства обучения, являющиеся одним из системообразующих факторов современного образовательного пространства, присутствуют в процессе обучения в виде:

- индивидуальных траекторий обучения;
- дистанционных школ и университетов;
- игровых сред и онлайн-обучения;
- дополненной реальности;
- электронных наставников.

Помимо привычного обучения навыкам и знаниям новые инструменты позволяют развивать когнитивные навыки обучающихся и осваивать продуктивные состояния сознания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

² *Кривых С. В.* Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах [Электронный ресурс] URL: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive&id=1299433145&start_from&subaction=showfull&ucat (дата обращения: 08.12.2014).

³ Точка кипения — новые профессии в образовании «УТ Москва», № 24 от 17 июня 2014 года.

Rubleva E. V.

NEW TRAINING FACILITIES AS A BACKBONE FACTOR OF MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article deals with new training facilities, including electronic, as one of the system factors of modern educational space.

Keywords: e-learning, m-learning, information and communication technology, educational space.

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ТРУДЯЩИХСЯ-МИГРАНТОВ К КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки трудящихся-мигрантов к интеграционному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ. Экзамен состоит из трех частей. Часть I — тест по русскому языку; часть II — тест по истории России; часть III — тест по основам законодательства РФ. В статье перечислены некоторые темы по истории России и основам законодательства РФ, к которым должны подготовиться претенденты на получение сертификата о сдаче экзамена.

Ключевые слова: трудящиеся-мигранты, интеграционный экзамен, тест по русскому языку, тест по истории России, тест по основам законодательства РФ.

Миграционные процессы, происходящие в мире в течение многих тысячелетий — естественная форма существования человечества и человеческого общества, некий символ развития народов и социумов.

Народы России не были склонны к перемещениям за границы страны. Обычно это были так называемые *религиозные миграции* (хлысты, скопцы, толстовцы, баптисты и т. д.). Иммиграции в Россию впервые масштабно осуществились при Петре Первом и Екатерине Второй. В более позднее время, уже в XX веке, в нашу страну приехали сотни идейных борцов с мировой буржуазией, затем испанские дети, увезённые от Гражданской войны...

Сегодня мы вновь говорим о миграции, основной причиной которой стали на этот раз социально-экономические факторы. Большой приток мигрантов из бывших союзных республик Средней Азии (Узбекистана, Киргизии, Таджикистана), республик Закавказья (Армении, Азербайджана, Осетии, Грузии), из Молдавии, с Украины, а также внутренняя миграция (Дагестан, Ингушетия, Чечня и т. д.) сформировали уже некое многонациональное сообщество.

Миграция, будучи значимым фактором в развитии России на протяжении всей её истории, в XXI веке приобрела массовый и нередко стихийный характер. Подчас неуправляемые и неконтролируемые миграционные процессы играют важную роль в социально-экономическом и демографическом развитии страны. Сейчас в России насчитывается около 2 млн. *легальных* мигрантов из 80 стран мира, из них около 800 тыс. человек приходится на московский регион. Крупнейшими центрами миграции являются также Санкт-Петербург, Владивосток, Екатеринбург, а также южный регион страны.

Столь значимые миграционные потоки требуют от российского общества и государства создания условий для адаптации и интеграции мигрантов, защиты их прав и свобод, обеспечения их социальной защищен-

ности и одновременно неукоснительного соблюдения ими обязанностей, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Однако на современном этапе развития страны проблемы интеграции мигрантов в российское общество ещё не решены. Результатом отсутствия государственных программ адаптации и интеграции является изоляция мигрантов от принимающего их социума, нарастание негативного отношения к мигрантам со стороны коренного населения, а также нежелание мигрантов ассимилироваться в новой для них стране.

Рассматривая русский язык как ключевой компонент национальной культуры и основное средство адаптации мигрантов в Российской Федерации, необходимо констатировать, что для успешной интеграции иностранных граждан в принимающем сообществе требуется не только их подготовка по русскому языку как иностранному, но и знакомство, хотя бы поверхностное, с историей России, её культурой, основами законодательства Российской Федерации.

Такая необходимость обусловлена объективно существующей потребностью в ознакомлении прибывающих иностранных граждан с базовыми культурными ценностями российского общества и основами законодательства Российской Федерации.

Введение комплексного экзамена призвано сформировать у мигрантов социокультурную модель поведения в соответствии с существующими в Российской Федерации культурными ценностями, социальными и законодательными нормами, способствовать предотвращению нарушения этих норм. Экзамену суждено стать реальным инструментом оценки готовности иностранных граждан интегрироваться в российское общество и средством реализации государственной миграционной политики Российской Федерации.

Кроме того, вводимый комплексный экзамен для трудящихся-мигрантов по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации станет органичным продолжением и развитием существующего в настоящий момент тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) и он должен, наряду с тестированием по РКИ, стать инструментом государственной политики Российской Федерации по продвижению русского языка.

Таким образом, сдачу трудящимися-мигрантами обязательного комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ следует рассматривать в общем русле миграционной политики Российской Федерации, предусматривающей в качестве важного элемента создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, защиту их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности.

Замена лингводидактического теста по русскому языку как иностранному на комплексный междисциплинарный экзамен обусловлена необходимостью социокультурной ассимиляции мигрантов и соответствует существующей мировой практике. Такой экзамен призван стать тестом на знание российского образа жизни.

Мощные миграционные потоки требуют от российского общества и государства условий для адаптации и интеграции мигрантов, защиты их прав и свобод, обеспечения их социальной защищенности и одновременно неукоснительного соблюдения мигрантами правил и обязанностей, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Для успешной социокультурной адаптации иностранных граждан и их социализации поставлены задачи реализации образовательных программ по направлениям: русский язык, история России и основы законодательства РФ.

Говоря о подготовке трудящихся-мигрантов к интеграционному экзамену, мы прежде всего имеем в виду контролирующие (экзаменационные) материалы по русскому языку как иностранному (РКИ) для данного контингента учащихся. В этой связи предлагается тестовый тренинг по РКИ, который поможет трудящимся-мигрантам подготовиться к тестовой форме контроля в области русского языка.

Тренировочные материалы по русскому языку как иностранному составлены в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия», проектом Федерального закона «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации», «Концепцией экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для трудящихся мигрантов, для различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья».

В связи с этим наша первоочередная задача — подготовка данного контингента тестируемых к экзамену в том объеме, который необходим учащимся для приобретения знаний, развития умений и навыков не только по русскому языку, но и по истории России, а также основам законодательства РФ. И на этом пути преподаватели-русисты сталкиваются со множеством проблем, с которыми не встречались ранее.

Многолетний опыт преподавания РКИ на довузовском этапе обучения, без сомнения, является той базой, которая позволяет успешно приступить к решению данной проблемы.

То обстоятельство, что после распада Советского Союза в бывших республиках СССР русский язык из школьных программ был изъят как предмет, привело к тому, что сегодня большинство трудящихся-мигрантов, особенно молодые люди и люди среднего возраста, не владеют русским языком.

Авторским коллективом преподавателей-русистов Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного (ФПК) Российского университета дружбы народов (РУДН), кафедры русского языка № 3 Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯиОД) РУДН были изданы тренировочные материалы по русскому языку как иностранному для трудящихся-мигрантов, которые могут помочь им в подготовке к экзамену по русскому языку¹.

Необходимо также отметить, что в настоящее время существует пока лишь один учебник, адресованный данному контингенту тестируемых². Учебных материалов, которые готовили бы трудящихся-мигрантов к сдаче комплексного экзамена (русский язык, история России, основы законодательства РФ) явно недостаточно.

Следует сказать о том, что коллективами авторов-историков и правоведов Российского университета дружбы народов (РУДН) издано несколько пособий³. Однако, по мнению преподавателей-русистов, материалы указанных пособий чрезвычайно сложны в языковом отношении для восприятия их трудящимися-мигрантами.

В настоящее время совместными авторскими коллективами преподавателей историков, юристов и русистов подготовлены к изданию тренировочные тесты по истории России и законодательству РФ. Преподавателям русского языка, разрабатывающим тесты по РКИ для мигрантов, необходимо учитывать ту тематику, которая в них представлена. Это позволит ввести в пособия и в тренировочные тесты по русскому языку ту необходимую информацию и лексику, которыми перенасыщены предлагаемые историками и правоведами учебные тексты и тесты.

В качестве иллюстрации перечислим лишь некоторые темы, с которыми должны быть знакомы при подготовке к комплексному экзамену трудящиеся мигранты:

Модуль «История России»:

Раздел I. История Руси (IX–XVI вв.)

Тема 1. Древняя Русь (IX–XIII вв.)

Тема 2. Московское государство (XIV–XVI вв.)

Тема 3. Россия в XVII в.

Раздел II. Российская империя (XVIII–начало XX вв.)

Тема 4. Образование и укрепление Российской империи в XVIII в.

Тема 5. Россия в XIX в.

Тема 6. Российская империя в начале XX в.

Раздел III. История СССР.

Тема 7. История СССР до Великой Отечественной войны.

Тема 8. СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)

Тема 9. СССР в послевоенный период (1945–1991 гг.)

Раздел IV. Современная Россия.

Тема 10. Реформы в Российской Федерации в 1991–1999 гг.

Тема 11. Россия в XXI в.

Модуль «Основы законодательства РФ»:

Тема 1. Государственная символика.

Тема 2. Конституционный строй Российской Федерации.

Тема 3. Въезд и выезд, пребывание и проживание иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 4. Гражданские и политические права и свободы иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 5. Экономические, социальные и культурные права и свободы иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 6. Трудовая деятельность иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 7. Основы гражданского права в Российской Федерации.

Тема 8. Основы семейного права Российской Федерации.

Тема 9. Обязанности и ответственность иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 10. Взаимоотношения иностранных граждан и лиц без гражданства с Федеральной миграционной службой России.

Тема 11. Взаимоотношения иностранных граждан и лиц без гражданства с другими органами государственной власти России.

Тема 12. Взаимодействие иностранных граждан с консульскими учреждениями государства своего гражданства.

Кратко ознакомившись с темами по истории России и законодательству РФ, мы пришли к выводу о том, что разработчикам тестов по РКИ необходимо вводить в тренировочные тестовые материалы по чтению, аудированию, письму и говорению те темы, которые должны быть изучены и усвоены мигрантами в процессе их знакомства с вышеперечисленными учебными курсами (история России, законодательство РФ).

Конечно, решение поставленной задачи — дело нелёгкое и требует основательной подготовки и серьёзных материальных вложений. Но при условии организации краткосрочного стационарного обучения трудящихся-мигрантов русскому языку и их желания подготовиться к сдаче этого экзамена все же выполнимая.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Балыхина Т. М., Румянцева Н. М.* Тесты по русскому языку для трудящихся-мигрантов. О жизни в России. М.: Дрофа, 2014. 112 с.; *Голиков С. Н., Голубева А. В., Жиндаева А. Г. и др.* Тесты по русскому языку для трудовых мигрантов (тренировочные материалы). СПб.: Златоуст, 2013. 112 с.; *Румянцева Н. М., Терёчик Л. Б., Гусева И. С. и др.* Тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся-мигрантов: Практикум. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 152 с.

² *Голубева А. В.* Мы живем и работаем в России: учебник русского языка для трудовых мигрантов: начальный курс. СПб.: Златоуст, 2011. 128 с.

³ *Козьменко В. М., Арсланов Р. А., Мосейкина М. Н. и др.* История России: учебно-методическое пособие для подготовки трудящихся-мигрантов к экзамену. М.: РУДН, 2013. 323 с.; *Немытина М. В., Подмарев А. А.* Основы законодательства Российской Федерации: учебно-методическое пособие для подготовки трудящихся-мигрантов к экзамену. М.: РУДН, 2013. 74 с.; *Основы русского языка и культуры. Просвещение: языковая и культурная адаптация мигрантов: Пособие для преподавателей и учащихся / Д. А. Завельская, А. В. Митрофанова, Л. Э. Паршина и др.; под ред. А. В. Митрофановой.* М.: Перо, 2013. 191 с.

Rumyantseva N. M., Guseva I. S.

ON THE PROBLEM OF MIGRANT WORKERS TRAINING FOR THE COMPLEX EXAMINATION IN RUSSIAN LANGUAGE AND HISTORY AND THE FUNDAMENTALS OF LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

The article is dedicated to the actual problem of migrant workers training for the integration examination in Russian language and history and the fundamentals of legislation of Russian Federation. The examination consists of three parts: the test on Russian language; the test in Russian history; the test on fundamentals of legislation of the Russian Federation. The article gives several themes on history of Russia and fundamentals of legislation for which the applicants for examination certificate should be trained.

Keywords: migrant workers, the integration exam, test in Russian, test in history of Russia, test on fundamentals of legislation of the Russian Federation.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Статья посвящена новым онлайн программам изучения русского языка и профессиональной поддержки педагогов-русистов, разработанным в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина в рамках создания портала «Образование на русском». Автор обосновывает необходимость данного ресурса, раскрывает его контент, подробно останавливается на методической составляющей проекта и его отличиях от традиционных онлайн курсов по обучению иностранным языкам.

Ключевые слова: портал, ресурс, траектория образования, метод, инструментарий, тьютор.

Дистанционное образование является абсолютным трендом современности. Принципы мобильности, открытости, гибкости, динамичности, определяющие образ жизни человека XXI века, формируют предпосылки для пересмотра как форматов получения образования, так и его содержания. Такая особенность дистанционного образования, как отсутствие прямого контакта между преподавателем и учащимся, зачастую воспринимается как недостаток дистанционного образования; на эту же особенность списываются некоторые неудачи данного формата обучения. Однако сегодня настал момент рассмотреть дистанционность как позитивный вызов современности, дающий импульс для развития новых педагогических технологий и даже пересмотра ряда традиционных взглядов на языковое образование в целом¹.

Как и в случае с системным изучением языка, в основу преподавания языка и продвижения образовательных продуктов на данном языке могут быть положены аспектирующие и синтезирующие подходы. Аспектирующая модель преподавания языка характеризуется, прежде всего, концентрацией на одном (необходимом в данный момент) компоненте коммуникативной компетенции, будь то усвоение учащимся лексики определенной тематики, улучшение произношения либо грамматики, усвоение национального речевого этикета и т. д. Аспективность может также выражаться в ориентации на конкретный уровень владения языком, когда образовательный продукт выстраивается как звено в цепи перехода с одного уровня владения на другой, более высокий. Однако все эти подходы, хорошо зарекомендовавшие себя в так называемом очном, контактном обучении, не могут столь же успешно реализоваться дистанционно².

С чем это связано? Основная причина состоит том, что этап предварительной оценки обучающегося в привычном виде отсутствует. При

контактном обучении проблема набора группы для освоения конкретной образовательной программы имеет традиционное решение: преподаватель или рекрутор в ходе личного взаимодействия определяет способности и ожидания учащегося. В таком формате хорошо работают методики личностно-ориентированного обучения. При дистанционном же обучении формирование целевой аудитории проблематично. Даже если четко сформулировать задачи курса и требования к обучающимся (уровню предварительной подготовки), нельзя быть уверенным, что все пользователи, зарегистрированные на курс, соответствуют данным требованиям, поскольку навык оценки собственной компетенции сформирован далеко не у всех потенциальных пользователей.

В связи с этим перед любым создателем площадки дистанционного образования стоит задача сделать продукт, характеризующийся такими важными качествами, как комплексность, гибкость и динамичность. Таким образом, с уверенностью можно говорить, что будущее за образовательными площадками синтезирующего типа³. Одна из таких площадок создается на базе Института им. А. С. Пушкина.

С 2014 года Институт выполняет функцию информационно-аналитического центра по реализации «Программы продвижения русского языка и образования на русском языке» под руководством Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации. Ключевое направление Программы – создание портала «Образование на русском» (адрес в сети Интернет: pushkininstitute.ru). Данный проект развивается по трем основным направлениям: обучение русскому языку как иностранному, профессиональная поддержка преподавателей и обучение школьников 1–11 классов по программам основного и дополнительного образования.

Актуальность проекта состоит в том, что в настоящее время отсутствует ресурс полного цикла дистанционного обучения русскому языку (от А1 до С2), базирующийся на современных разработках отечественных и зарубежных методистов. Потребность в создании подобного ресурса очевидна и связана с несколькими факторами. Во-первых, развитие межгосударственных торгово-экономических связей и международного бизнеса требует отлаженных форм коммуникации. Во-вторых, для большого количества русских семей, проживающих за рубежом, необходим ресурс, помогающий сохранять русский язык в семье, прививать знание языка и культуры в условиях отрыва от полноценной языковой среды. Кроме того, проект создан с целью популяризации в мире образования на русском языке средствами передовых онлайн-технологий и мобильного интерактивного обучения.

Для онлайн-проектов типичным является обучение чтению и аудированию (т. е. развитие пассивных видов речевой деятельности). Однако наряду с этим необходимо обучать пользователей активным видам

речевой деятельности, к которым относится говорение и письмо. Задача создателей ресурса «Образование на русском» заключается в том, чтобы сформировать у пользователей, прошедших обучение, комплекс знаний, умений и навыков во всех четырех видах речевой деятельности. Комплексность обучения достигается за счет включения в учебный процесс компетенций, связанных со всеми уровнями языковой системы: фонетикой, морфемикой и словообразованием, лексикой и грамматикой. Также необходимо учитывать прагматический аспект.

В основе системы обучения на портале лежит концентрический принцип, при котором каждый следующий модуль расширяет знания, полученные обучающимся на предыдущих уровнях. По завершении каждого модуля обучающемуся предстоит пройти тестирование. Отметим, что все виды контроля (промежуточный и итоговый) представлены в формате сертификационного тестирования по системе ТРКИ, что представляется весьма важным, особенно в контексте общей тенденции к государственной стандартизации системы обучения русскому языку как иностранному и сертификации знания русского языка.

При разработке алгоритма обучения, функциональных возможностей системы и ее контента группа разработчиков опиралась как на коммуникативный, так и на сознательно-практический методы обучения. Известно, что для обучающихся некоторых национальностей (например, для немцев и китайцев) курс, не содержащий системного описания грамматики, не представляет ценности и не воспринимается серьезно. По всей видимости, это связано с такими этноспецифическими факторами, как особенность национальной образовательной культуры, а также глубина типологических различий между языком учащегося и русским языком. В связи с этим в процессе обучения необходимо сочетать оба эти метода.

Особая проблема дистанционного обучения — система контроля. Важным представляется создание у пользователя системы удаленного доступа ощущения систематического контроля. Как показывает статистика, обучающиеся, которые делают выбор в пользу очного обучения, объясняют это наличием в данном формате четкого расписания занятий, траектории обучения, которую определяет преподаватель, а также системы мотивации, то есть всего комплекса внешнего контроля. Для переноса параметров очного обучения в онлайн-формат обычно используют метод последовательного прохождения, когда каждая следующая тема или раздел становится доступной только при успешном завершении предыдущего этапа. Важно понимать, что разные пользователи с разной скоростью приобретают навыки и умения в различных видах речевой деятельности (что иногда может зависеть в том числе от национальности). По этой причине в дистанционном обучении необходимо, с одной стороны, направить обучающегося по правильной траектории, мотивировать его к последовательному изучению материалов курса, с другой

стороны, оставить одновременный доступ к различным частям языкового курса, не перегружая пользователя однотипными заданиями и помогая ему справиться с заданиями, представляющими для него определенные сложности.

Таким образом, внедряемый онлайн-курс имеет особую логику построения и конструктивные особенности, которые в общих чертах можно охарактеризовать следующим образом: разработан алгоритм последовательного прохождения материалов в интенсивных и основных курсах: пользователь не получает баллы за непоследовательное выполнение заданий; в справочно-систематизирующих курсах пользователь имеет возможность зайти в любой раздел курса и повторить наиболее сложные темы; система обучения отвечает принципу минимизации материала и принципу сознательности: пользователь получает достаточный минимум заданий для обязательного выполнения и освоения блока, однако при желании обучающийся может получить расширенную базу заданий и иллюстративного материала; система содержит разнообразный инструментарий, позволяющий пользователю самостоятельно оценивать свой прогресс в изучении языка, используя различные виды статистики, которая отображается в виде «прогресс-баров» и диаграмм.

Отдельно стоит упомянуть справочные курсы по фонетике. Важным преимуществом данных курсов является наличие виртуального лингафонного кабинета. Поскольку у нашего типового пользователя в большинстве случаев не сформирован фонетический слух (например, навыки дифференциации согласных по твердости/мягкости), слушателю необходимо объяснить «механику» артикуляции. Простым повторением за образцом, как правило, ограничиться невозможно. В этом случае более оправданным видится использование сознательно-практического метода изучения языка. Пользователи практикуются в произношении звуков, а система позволяет им наблюдать, как они постепенно приближаются к эталонному варианту. Для облегчения задачи используются специальные анимированные схемы работы речевого аппарата, а также подробное описание фаз артикуляции, которые могут субъективно ощущаться и контролироваться говорящим. Таким образом, в дистанционном формате проблема преподавания фонетического курса стоит намного острее, по сравнению с очным обучением. Решение этой проблемы возможно только путем интеграции инструментария лингафонного кабинета в систему обучения, в частности инструмента для сопоставления характеристик звука, порождаемых обучающимся, и эталонного звука с последующей выдачей комментариев и рекомендаций.

Очевидно, что отработка навыков говорения и письма возможна только при поддержке тьютора, который выступает в роли собеседника и адресата письменных работ, а также оказывает методическую поддержку. Для проведения вебинаров разработчиками введен ряд органи-

зационных инструментов, к которым относятся возможность подбора тьютора, занесение информации о предстоящем вебинаре в календарь, отображение времени проведения вебинара с учетом часовых поясов в стране пользователя.

Важно отметить, что задача создателей портала заключается не просто в развитии у пользователей необходимого набора коммуникативных компетенций, но и в формировании второй языковой личности, приобщенной к русской культуре. Для этого в учебные курсы включаются аутентичные тексты страноведческой и культурологической направленности, паремия, идиоматика, а также видеоматериалы, среди которых постановочные фильмы и фрагменты аутентичных фильмов, новостные сюжеты, сюжеты из популярных познавательных телепрограмм, видеоклипы.

Программа профессиональной переподготовки станет первым опытом реализации дистанционной программы педагогической переподготовки и будет реализована на платной основе с обязательной синхронной поддержкой преподавателей Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. В рамках «Школы профессиональной поддержки» преподавателям впервые будет представлена возможность пройти полноценный курс профессиональной переподготовки по программе «Преподавание русского языка как иностранного» в онлайн-формате. При условии успешной сдачи контрольного испытания по всей программе в очной форме, которое включает в себя экзамен и защиту выпускной квалификационной работы, слушатели получают диплом, дающий право преподавания РКИ. Это, в свою очередь, дает преподавателям возможность стать тьюторами программы и обучать в онлайн-формате на портале «Образование на русском». Преподавателям, уже имеющим необходимую квалификацию и желающим получить возможность оказывать консультационные услуги на портале, будет предложено пройти программу повышения квалификации по теме «Информационно-коммуникационные технологии и мобильные приложения в преподавании РКИ».

Таким образом, портал «Образование на русском» является открытой, динамической площадкой, обеспечивающей полный цикл обучения русскому языку. Усилиями сообщества экспертов в области лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного, инновационной педагогики и психологии удалось создать образовательный продукт, отвечающий вызовам нашего времени. Разработанный портал адаптирован к таким условиям работы, как удаленность пользователей, принципиальная неограниченность целевой аудитории и неравномерная интенсивность освоения курсов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Калинина А. И.* Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестн. Московского ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2014. № 1. С. 100–105; *Кошелев А.* Мультиме-

диа и коммуникации в системе дистанционного обучения dls.net // Computer sciences and telecommunications. 2003. № 1. С. 27–41.

² Девель Л. А. Англо-русский учебный словарь. Лингводидактические проблемы использования в информационном поиске и дистанционном обучении в непрерывном образовании. СПб: КультИнформПресс, 2011. 135 с.

³ Постников М. В. Кроссплатформенные системы управления дистанционным обучением // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. 2013. № 1–1(11). С. 380–383.

Rusetskaya M.N.

ONLINE EDUCATION: NEW CHALLENGES AND SOLUTIONS

The article is devoted to the new online programs of studying Russian and professional support for teachers of Russian as a foreign language developed at the Pushkin State Russia Language Institute within creation of the Platform Education in Russian. The author proves need of this resource, opens its content, dwells upon the methodical component of the project and its differences from traditional foreign language online courses.

Keywords: platform, resource, education trajectory, method, tools, tutor.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ МИРА

Работа посвящена проблеме использования некоторых положений современной теории языковой концептуализации мира в практике вузовского преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются разнообразные возможности применения языкового материала комбинированного учебного «Словаря концептов русской народной сказки».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая концептуализация мира, концепт, тезаурусное описание концепта

В последнее время в методологии и методике вузовского преподавания русского языка как иностранного все отчетливее формируется понимание необходимости внедрять в содержание программ обучения, в учебно-методическое обеспечение и непосредственную организацию учебного процесса наиболее передовые достижения современной лингвистической мысли. В настоящей работе рассматриваются возможности применения в практике обучения иностранцев русскому языку в вузе такого важного направления новейших антропоориентированных стратегий научного поиска в лингвистике, как *теория языковой концептуализации мира*.

Основы теории языковой концептуализации мира в отечественном языкознании заложили пионерские работы академика Ю. Д. Апресяна, в которых были сформулированы базовые положения этой теории, в частности, мысль о том, что «в каждом естественном языке отражается определенный способ восприятия мира, навязываемый в качестве обязательного всем носителям языка. В способе мыслить мир воплощается цельная коллективная философия, своя для каждого языка»¹. На современном этапе идеи Ю. Д. Апресяна на материале русского языка развиваются в коллективной монографии Анны А. Зализняк, И. Б. Левонтиной и А. Д. Шмелева «Ключевые идеи русской языковой картины мира». В данной книге ставится вопрос о национально-обусловленных способах языковой концептуализации мира и ее, так сказать, «единицах». Авторы, в частности, утверждают, что некую «конфигурацию смыслов» можно считать «ключевой» для того или иного языка, если она с определенным постоянством и с достаточной репрезентативностью воспроизводится в самых разных областях лексики и грамматики языка и достаточно частотна в бытовом дискурсе².

Речь идет о том, что семантика слова или выражения, как это принято считать в современных когнитивно-ориентированных исследовани-

ях, выступает в виде определенной концептуальной схемы, отражающей опыт восприятия человеком предметов, явлений, состояний, событий окружающего мира. Семантика языка — это интерпретация некоего внеязыкового содержания, которая осуществляет моделирование определенного фрагмента реальности в семантической структуре языкового знака. Указанные когнитивные модели представления объектов, признаков, процессов, ситуаций существенно различаются в разных языках именно способом языковой концептуализации, и отсюда вытекает национальная и культурная обусловленность наших концептуальных систем³.

Как указывает Т. Б. Радбиль, в процессе языковой концептуализации мира действительность предстает в преобразованной форме, «проецируясь» в семантику языка, словно на экран. При этом на проецирование оказывают существенное влияние свойства самого «концептуализатора», т. е. человека, его точки зрения и ракурса изображения, а также особенности конкретных культур, стоящих за каждым языком⁴. Результатом языковой концептуализации мира является *концептосфера*, или *концептуальная система*. Понятие концептосферы, или концептуальной системы, применимо как к отдельному человеку, так и к этносу в целом⁵.

В целях нашего исследования важно подчеркнуть, что знание национально-культурных особенностей языковой концептуализации того или иного фрагмента действительности в изучаемом языке существенно углубляет уровень его освоения, потому что предполагает не только освоение самих языковых единиц и категорий, но и концептуальных схем, ценностных норм, речеповеденческих стратегий и культурных моделей, стоящих за ними.

Указанные методологические положения легли в основу концепции продолжающегося учебно-методического издания «Словарь концептов русской народной сказки», осуществляемого коллективом кафедры преподавания русского языка в других культурных средах филологического факультета Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. В 2011 году вышла 1-я часть словаря — «Родственные связи»⁶.

В качестве единицы описания мыслительного образа, который закреплен за словом в сознании носителей языка, создатели словаря используют научное понятие «концепт». При формировании словаря концептов народных сказок был использован *тезаурусный подход*, основанный на вероятностно-статистических методах, в частности, на идее о том, что одним из формальных критериев отбора ключевых слов может быть частотность употребления слова. Частотные словники, сформированные на основе электронной версии текстов русских народных сказок из сборника под редакцией А. Н. Афанасьева, позволили выделить наиболее значимые тематические классы лексики среди существительных.

Наиболее частотным оказался тематический класс «Человек», в котором были выделены три подкласса (фасета): «Социальная функция человека», «Родственные связи человека» и «Характеристика человека».

Каждая лексическая единица, получившая статус концепта, представлена отдельной словарной статьей, в которой фиксируются парадигматические и синтагматические связи заглавного слова в текстах сказок, языковые и речевые значения лексической единицы, выявленные на основе анализа этих связей, приводятся образованные по разным деривационным моделям производные слова, толкования заглавного слова в словарях, созданных в разное время.

Таким образом, «Словарь концептов русской народной сказки» является словарем *комбинированного типа*, в котором совмещаются элементы тезауруса, словаря сочетаемости, словообразовательного и толкового словарей. Именно последнее обстоятельство обуславливает возможность рассматривать материалы словаря как *объективные языковые свидетельства* национально-культурных моделей концептуализации того или иного фрагмента действительности, той или иной категории или тематического класса объектов.

Массив словаря составляют лексико-семантические варианты многозначных слов, выражающих микросистему концептов «Родственные связи человека» концептосферы русского фольклора. Словарь включает словарные статьи «Бабушка», «Батюшка», «Брат», «Дедушка», «Дети», «Дочь», «Дядя», «Жена», «Жених», «Зять», «Кум», «Кума», «Мать», «Муж», «Невеста», «Невестка», «Отец», «Сестра», «Сын», заглавные слова которых имеют релевантное количество словоупотреблений.

Важной особенностью словаря является комплексный характер подачи информации о слове в *структуре словарной статьи*, что позволяет выявить его разнообразные парадигматические, синтагматические, деривационные связи в непосредственно текстовом употреблении. Именно это позволяет эксплицировать форматы знания о мире, специфику ценностей и моделей поведения, стоящие за собственно языковой, словарной семантикой слов — репрезентантов концепта, иными словами, обнаружить *культурно значимую информацию*.

Словарная статья включает 6 блоков.

Блок 1 содержит сведения о происхождении слова, взятые из этимологических словарей. Таким образом устанавливается внутренняя форма заглавного слова статьи, что позволяет проследить впоследствии динамику его семантики и, соответственно, изменение смысловой структуры концепта.

В блоке 2 представлена тезаурусная часть словарной статьи, содержащая парадигму, все члены которой связаны логико-семантическими отношениями с заглавным словом. В словаре отражены наиболее частотные связи: синонимия, антонимия, родо-видовые отношения, ассоциации.

В блок 3 словарной статьи включаются все глаголы, имена прилагательные и имена существительные, синтагматически связанные с заглавным словом в текстах сказок. Таким образом дается полная характеристика предмета, названного заглавным словом, через его действия, совместные с ним действия, действия над ним и признаки.

В блоке 4 словарной статьи содержатся все дериваты заглавного слова, встретившиеся в текстах сказок. Анализ элементов деривационного поля ключевых слов помогает выявить новые когнитивные признаки соответствующих концептов или установить степень их актуальности.

В блоке 5 словарной статьи представлена речевая семантическая структура заглавного слова, выявляемая на основе анализа его парадигматических, синтагматических и словообразовательных отношений.

Сведения, приведенные в блоке 6, позволяют сравнить семантическую структуру лексической единицы, выявленную на основе анализа текстовой информации, с языковой, зафиксированной в толковых словарях на разных временных срезах. Такой анализ наглядно показывает различия между языковыми и речевыми значениями лексической единицы, а также изменение семантической структуры слова во времени.

Подобная организация словарной статьи обеспечивает самые широкие возможности использования материалов словаря в практике преподавания русского языка как иностранного на разных этапах организации обучения именно в свете интересующего нас научного аппарата современной теории языковой концептуализации мира.

Рассмотрим, к примеру, словарные статьи *невеста* и *невестка*. Они дают богатый материал для экспликации национально-специфичных моделей языковой экспликации данных концептов. Безусловно, в родном языке обучающегося есть лексические эквиваленты этих понятий, однако специфика их русской языковой концептуализации заключается, например, в наличии деривационной связи между ними (*невеста* → *невестка*), интерпретация которой далеко не очевидна, т. к. эти слова содержат ряд противоположных по смыслу когнитивных признаков — *незамужняя* / *замужняя* и пр. С другой стороны, на этом примере мы можем показать словообразовательную омонимию диминутивного форманта *-к-* (*дочь* → *дочка* не равно *невеста* → *невестка*).

В блоке, который содержит материал по деривационным связям слов, важным может стать указание на то, что на следующем этапе словообразования противопоставление *невеста* / *невестка* нейтрализуется, потому что и то, и другое понятие может именоваться *невесточка*, *невестушка*, а их дифференциацию осуществляет контекст.

Однако самым репрезентативным материалом в плане специфики языковой концептуализации *невесты* и *невестки* в русском языке являются сведения, позволяющие установить специфически русский когнитивный и ценностный фон для данных концептов.

В системе выявленных в речевой (текстовой) реализации когнитивных признаков для **невесты** существенным является мотив «объектности» невесты, пациентивная ориентированность данного концепта: **невеста — объект выбора** (*Поутру вывел старик двенадцать девиц — одна в одну — и приказывает доброму молодцу выбирать невесту*), **объект поисков** (Время идет, а сынок растет. Вырос и стал искать невесту; понравится одна, приглянется другая), даже — **объект кражи** (*Раз отлучился куда-то по своим делам Иван купеческий сын, больше месяца дома не бывал, а как воротился, невесту его уже выкрали и к отцу увезли*). Крайняя степень выражения этой особенности — представление о невесте как о **жертве** (*Потом подошел колдун к жениху, засучил свой рукав и засунул ему руку в рот по самое плечо — жених тотчас помер; сделал то же самое и с невестой — и та померла*).

Совсем иной, негативно-оценочный набор когнитивных признаков присущ **невестке**: **невестка — грубая, злая женщина** (*Воротилась в избу невестка и ну ругать мужа*); **коварная женщина** (*Вот [невестка] посадила его обедать, а сумочку его унесла, вынула записочку, прочитала, изорвала ее на мелкие клочья и написала другую, что твоя, говорит, жена родила — половина собачьего, половина ведмежачьего; прижила в лесу с зверями*); **нерадивая, неумелая женщина** (*А старшие невестки пошли танцевать, махнули левыми руками — гостей забрызгали, махнули правыми — кость царю прямо в глаз попала!*), даже — **доносчица** (*«Как ленишься? — говорили ему невестки. — Ведь ты же озябнешь»*). Притом они говорили: *«Ежели ты не пойдешь рубить дров, так мы скажем своим мужьям, чтоб они тебе не давали ни красного кафтана, ни красной шапки, ни красных сапогов»*).

Нетрудно видеть, что подобные модели концептуализации не случайны, они имеют параллели в обыденно-языковых представлениях данных концептов, в фразеологическом и паремиологическом фонде русского языка. Они также закреплены в обычаях, привычках, в формах бытового и ритуального поведения.

В целом проанализированный материал позволяет сделать вывод о релевантности использования некоторых аспектов теории языковой концептуализации мира в практике преподавания русского языка как иностранного на базе комбинированного учебного словаря концептов русских народных сказок.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика: Сб. науч. статей. М., 1986. Вып. 28. С. 5.

² Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 9.

³ Радбиль Т. Б. Национально-культурный компонент в когнитивной структуре ситуации // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2014. Вып. 50. С. 272–279.

⁴ *Радбиль Т. Б.* Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. 328 с.

⁵ *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М.: Академия, 1997. С. 281

⁶ *Словарь концептов русской народной сказки. Ч. 1 / Е. В. Анисимова, Т. М. Горшкова, Л. И. Ручина и др.* Нижний Новгород: Нижегородский университет, 2011. 170 с.

Ruchina L. I.

UNIVERSITY RFL TEACHING IN THE LIGHT OF LINGUISTIC CONCEPTUALIZATION OF THE WORLD THEORY

The article deals with the problem of using the modern theory of linguistic conceptualization of the world in the practice of university RFL teaching and offers various potentialities in applying language materials of combined educational “The Dictionary of Russian Folktales Concepts”.

Keywords: Russian as foreign language, linguistic conceptualization of the world, concept.

КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РУСИСТИКЕ

В статье показано, что использование корпусных технологий создает реальную базу для педагогических инноваций в области преподавания русского языка различным контингентам учащихся. Особо подчеркнута роль корпусов, отражающих региональные разновидности русского языка, и корпусов СМИ в билингвальном образовании, а также описана специфика использования «смешанного» регионального корпуса в обучении русскому языку в условиях лингвокультурной общности русского и белорусского языков.

Ключевые слова: Национальный корпус русского языка, региональные разновидности русского языка, корпус СМИ Гродненщины, смешанный корпус, методика преподавания русского языка.

Переход от исследования собственно лингвистических реалий к использованию языковых данных для выявления комплекса социокультурных факторов, способствующих варьированию языка и обуславливающих принципиальную изменчивость и вариативность функционирования его единиц, стал возможным благодаря формированию новой, экспериментально-доказательной, парадигмы лингвистики, становлению которой, без сомнения, способствует лингвистика корпусная, в рамках которой не только создаются такие репрезентативные аутентичные языковые ресурсы, как лингвистические корпуса текстов, но и разрабатываются новые методики и направления интердисциплинарных исследований, основанные на обобщении объективной и достоверной информации о различных типах языковых объектов.

Начало истории создания репрезентативных электронных языковых ресурсов русского языка было положено разработкой в 80-е гг. XX века амбициозного проекта Машинного фонда русского языка¹, в рамках которого был сформирован и первый корпус русскоязычных СМИ². В годы социальных трансформаций, обусловленных распадом Советского Союза, эта работа была остановлена, и значительная часть компьютерных языковых баз данных была безвозвратно потеряна. В этой связи особую значимость для мировой русистики, в том числе и для обучения русскому языку различных категорий учащихся, приобретает Национальный корпус русского языка (далее — НКРЯ)³. Этот многопрофильный, достоверный и аутентичный комплексный языковой ресурс стремится к отражению генеральной совокупности языкового материала с учетом максимального количества форм существования языка, стилей, жан-

ров и видов дискурса. Построенный по модульному принципу, свободно доступный, динамичный (поддерживаемый в актуальном состоянии), НКРЯ оптимальным образом репрезентирует не только норму, но и реальный узус, сложившийся в тот или иной период существования русского языка. Так, в состав НКРЯ в качестве отдельного модуля входит исторический корпус, а учитывать хронологические характеристики при работе с основным корпусом позволяет наличие в нем специальной метаразметки.

Немаловажным фактором, говорящим в пользу выбора лингвистических корпусов при использовании информационно-коммуникационных технологий в обучении языкам, является наличие стандартизованных процедур, которые используют разработчики таких ресурсов при их создании, что позволяет осуществлять оценку качества путем изучения соответствия корпуса требованиям международных стандартов ISO (Международной организации стандартизации). Неудивительно поэтому, что специалисты в области методики преподавания иностранных языков уже давно взяли на вооружение корпусные технологии, вполне оправданно считая, что использование корпусов создает основу для педагогических инноваций в преподавании языков, обеспечивает реальную автономию учащихся, способствует развитию у них знаний эвристического уровня. Так, широко используются корпусы для реализации «обучения, основанного на открытиях» («discovery-based learning»⁴). Ги Астон — один из пионеров корпусной лингвистики, широко применявший при подготовке переводчиков в университетах Италии возможности Британского национального корпуса непосредственно после разработки его первой версии в 80-е гг XX века, — выделил два основных практических направления использования корпусных технологий в обучении языку: «в первом ... корпус, прежде всего, представляет собой ресурс, который может использовать методист и учитель для создания справочников, разработки учебных программ и материалов. Во втором, которое можно было бы назвать обучением, основанным на данных, корпус, прежде всего, представляет собой ресурс для учащегося»⁵ (перевод наш. — Л. Р.).

Не умаляя роли художественной литературы в формировании языковой личности, хотелось бы, тем не менее, подчеркнуть тот факт, что наиболее актуальные социокультурные факторы находят отражение, прежде всего, в текстах средств массовой информации. Изучению газетных текстов традиционно отводится важная роль в совершенствовании диалога культур⁶ и в экспликации скрытых смыслов и коннотаций, вызывающих особые трудности у студентов, изучающих русский язык как иностранный⁷. В этой связи для методики преподавания русского языка как неродного и / или иностранного особый интерес представляют корпусы СМИ (например, газетный корпус НКРЯ), использование которых важно для формирования как «культурной грамотности» учащихся, так и медиа-компетенции: «В свете теории «культурной грамотности»

успешная коммуникация на русском языке как иностранном возможна только в том случае, если учащийся овладеет сведениями о базовых элементах русского языкового сознания, свойственного языковой личности. Национальная языковая личность при этом определяется как личность, проявляющая себя в речевой деятельности, во всей совокупности производимых и потребляемых ею текстов, т. е. в объеме информации»; «Информационный подход при обучении иностранному языку, в частности РКИ, дает надежду на ликвидацию главного дефицита современного мировосприятия — дефицита цельного взгляда на мир»⁸. Формирование медиа-компетенции, в свою очередь, рассматривается как значимый компонент формирования собственно языковой личности, важный при обучении любому языку — первому, второму, иностранному: «Медиа-компетенция как социально-культурная компетенция немедленно становится значимой частью интеграции человека в обществе и его самоидентификации»⁹. Медиа-компетенция важна как для профессиональной, так и для общественной сфер функционирования личности в обществе: «При разговоре о медиа-компетенции речь в основном идет о способности индивида аналитически и критически воспринимать актуальную информацию, передаваемую ему посредством СМИ и использовать ее в собственной профессиональной и общественной деятельности, соблюдая при этом этические и социальные нормы»¹⁰.

В методике преподавания русского языка различным контингентам учащихся важно учитывать фактическое региональное варьирование узуса русской речи, имеющее особую значимость в обучении русскому языку в условиях билингвизма и в билингвальном образовании. Здесь важную роль могут и должны сыграть «региональные» корпусы русского языка, отражающие, в том числе, реально существующие факты интерференции: «особую значимость в процессе преподавания русского языка как иностранного приобретает научное обоснование языковых явлений, связанных с трудными случаями переноса, проникновения элементов родного языка в неродную речь, получивших в лингвистической литературе номинацию «интерференция». Указанное отклонение от нормы неизбежно влечет за собой нарушение коммуникативной ценности высказывания и вызывает необходимость дополнительного научного комментирования»¹¹. Очевидно, что источником подобного рода языкового материала могут служить региональные СМИ. Построенные на таком материале «региональные» корпусы также могут служить этой цели.

Именно таковым является лингвистический корпус на материале русскоязычных СМИ Гродненщины, положивший начало новому модулю в составе НКРЯ — корпусу региональной и зарубежной прессы. Корпус СМИ Гродненщины представляет собой первый, пилотный, вариант регионального корпуса русского языка, а потому имеет статус иллюстративного¹². Данный корпус является частью российско-белорусского научного проекта, направленного на выявление социокультурной специфики

русской речи Гродненщины, неизбежной в условиях лингвокультурной общности русского и белорусского языков¹³. Такое исследование весьма важно с точки зрения выявления скрытых смыслов, обусловленных межкультурными отличиями даже в случаях коммуникации между носителями одного языка, но являющихся представителями хотя и близких, родственных, но не тождественных культур. Социокультурные аспекты функционирования языка, в свою очередь, обуславливают лексические предпочтения, отражающие различные системы ценностей и специфику национального менталитета¹⁴.

Важной особенностью корпуса СМИ Гродненщины, которая проявилась в процессе сбора и систематизации электронного контента, является его «смешанный» характер: в корпусе сохраняются и специальным образом размечаются белорусскоязычные фрагменты и тексты, отражающие естественное в условиях близкородственного белорусско-русского двуязычия сознательное переключение кодов, достаточно часто осуществляемое авторами публикаций в газетах Гродненщины. Отметим, что такое сознательное переключение кодов не имеет ничего общего с пресловутой «трасянской», представляющей собой результат неосознанного психологического двуязычия смешанного типа, хотя примеров подобной интерференции в корпусе также достаточно, чтобы преподаватель-руссист мог использовать их с целью прогнозирования и предотвращения ошибок обучаемых.

Все существующие до сих пор двуязычные корпуса создавались либо как параллельные, либо как сопоставимые. Таким образом, иллюстративный лингвистический корпус СМИ Гродненщины представляет собой первый опыт «смешанного» корпуса, отражающего соответствующий языковой материал, что создает объективную базу для проведения многоаспектных исследований¹⁵, результаты которых могут использоваться методистами для оптимизации преподавания русского языка. Так, например, были выявлены особенности функционирования фразеологизмов¹⁶ в русскоязычных СМИ Гродненщины, что позволило уточнить состав фразеологических единиц, подлежащих первоочередному изучению иностранцами, проходящими обучение в Гродненском государственном университете на русском языке. Разработана методика самостоятельного освоения иностранцами лингвострановедческих реалий¹⁷ на основе использования корпусных данных.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Машинный фонд русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://cfrl.ru> (дата обращения: 17.12.2014).

² Корпус российских газет 90-х гг. XX века Машинного фонда русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://cfrl.ru/newspap.shtm> (дата обращения: 17.12.2014).

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ru-scopora.ru> (дата обращения: 17.12.2014).

⁴ Corpus Studies in Language Education / ed. by M. Tan. Bangkok, 2002. 214 p.

⁵ *Aston G.* Small and large corpora in language learning // *Practical Applications in Language Corpora* / ed. By B. Lewandowska-Tomaszczyk, P. J. Melia. Łódź, 1997. P. 51–62.

⁶ *Куптэль Н.* Читаем газеты и совершенствуем диалог культур // *Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego w szkole wyższej. Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования* / под ред. Х. Рызык-Штайдель, С. Шашковой. Lublin, 2012. С. 211–219.

⁷ *Пстыга А.* Problem kompetencji międzykulturowej I transpozycji kulturowej w dydaktyce przekładu (na materiale rosyjskich tekstów medialnych) // *Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego w szkole wyższej. Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования* / под ред. Х. Рызык-Штайдель, С. Шашковой. Lublin, 2012. С. 307–315

⁸ *Ольхова Л. Н.* Что есть основа обучения русскому языку как иностранному в XXI веке // *Сборник материалов научной программы российской экспозиции международной выставки «ЭКСПОЛИНГВА-2007»*. М. 2008. С. 145–149.

⁹ *Кудрявцева Е. Л.* К вопросу о значении медиа-компетенции в современном обществе и процессе ее формирования у носителей русского языка как родного и студентов-иностранцев // *Сборник материалов научной программы российской экспозиции международной выставки «ЭКСПОЛИНГВА-2007»*. М. 2008. — С. 208–215.

¹⁰ Там же. С. 213.

¹¹ *Николаева Т. М.* Проблемы межславянской интерференции // *Сборник материалов научной программы российской экспозиции Международной выставки «Эксполингва-2007»*. М. 2008. С. 138–145.

¹² *Рычкова Л. В., Станкевич А. Ю., Бодак Ю. А.* Принципы создания газетного корпуса СМИ Гродненщины // *Компьютерная лингвистика: научное направление и учебная дисциплина*: сб. науч. ст. Вып. 2. Гомель, 2012. С. 88–92.

¹³ *Чумак Л. Н.* Лингвокультурная общность русского и белорусского языков: аспекты исследования // *Лингвокультурная общность русского и белорусского языков: сб. материалов студенческих науч. работ* / под общ. ред. Л. Н. Чумак. Минск, 2008. С. 3–6.

¹⁴ *Рычкова Л. В.* Изучение социально-коммуникативных особенностей русского языка на основе использования лингвистических корпусов региональных средств массовой информации (на примере корпуса Гродненщины) // *Universitas Catholica Rosenbergensis Studia Russico-Slovaca*. Ruzomberok, 2014. С. 48–58.

¹⁵ *Рычкова Л. В., Станкевич А. Ю.* Многоцелевой лингвистический корпус региональных СМИ // *Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации*: сб. науч. ст. Вып. 6 / под ред. А. Л. Назаренко. М. 2014. С. 488–497.

¹⁶ *Рычкова Л. В., Чепикова И. А.* Русская фразеология в контексте «двойной культуры» (на материале корпуса СМИ Гродненщины) // *Славянская фразеология в синхронии и диахронии*: сб. науч. ст. Вып. 2. Гомель, 2014. С. 173–176.

¹⁷ *Рычкова Л. В.* Прецедентные имена как отражение межкультурных и межъязыковых контактов (на материале корпуса региональных СМИ Гродненщины) // *Слово во времени и пространстве. К 95-летию со дня рождения профессора М. Г. Булахова: материалы Международ. науч. конф., Минск, 12–13 нояб. 2014 г.* / редкол.: А. А. Гируцкий (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2014. С. 315–318.

Rychkova L. V.

APPLICATIONS OF LANGUAGE CORPORA AS A BASIS FOR INNOVATIVE PEDAGOGY IN RUSSIAN STUDIES

The article shows shown that applications of language corpora create a real basis for innovative pedagogical approaches in teaching Russian to different categories of students. The specific role of corpora based on regional varieties of Russian and media corpora in bilingual education is stressed. It is also shown how the mixed regional corpus can be used in teaching Russian in the situation of Russian-Belarusian linguistic and cultural community.

Keywords: National corpus of Russian language, regional varieties of Russian, corpus of Grodno region media, mixed corpus, pedagogy of Russian language.

Савченко Татьяна Дмитриевна

*Пятигорский государственный
лингвистический университет, Россия*

SavchenkoR@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И СИСТЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Проблема отбора текстов и систематизации учебного материала медико-биологического профиля при обучении иностранных студентов русскому языку является одной из важнейших для преподавателей русского языка как иностранного. Прежде всего, преподаватель должен ориентироваться на коммуникативные потребности обучающихся в учебно-профессиональной сфере.

Ключевые слова: учебный материал, русский язык как иностранный, коммуникативные потребности, учебно-профессиональной сфере, терминологические единицы.

Обучение русскому языку иностранных студентов-нефилологов обусловлено преимущественно необходимостью их профессиональной коммуникации на русском языке. Отбор текстов по специальности является одной из важных проблем для преподавателей РКИ, работающих со студентами-фармацевтами. Отбор текстов должен определяться, прежде всего, коммуникативными потребностями студентов в учебно-профессиональной сфере (чтение текстов по специальности, подготовка выступлений на практических занятиях, ответы на экзаменах, общение с клиентами и коллегами в аптеке). Основным учебным материалом для преподавателя РКИ являются тексты из учебников по профильным дисциплинам.

Естественно, возникает вопрос, по какому принципу производить отбор текстов: по принципу их тематической значимости или с точки зрения реализации конкретной цели обучения русскому языку на данном этапе? Ответ однозначен — на занятиях по русскому языку необходимо предлагать не то, что важно по плану преподавателя-предметника, а то, что логично представляет систему знаний по русскому языку, иначе преподаватель русского языка превратится в репетитора по медико-биологическим дисциплинам, занимаясь только формированием предметной компетенции.

При разработке программы обучения русскому языку как иностранному студентов-нефилологов необходимо учитывать тематическую актуальность текста, но этот принцип должен сочетаться с другими, принципами отбора материала, в частности, с принципом адекватного представления различных видов учебных текстов с точки зрения использования всех функционально-смысловых типов речи (описание, рассуждение, доказательство), за каждым из которых закреплен определенный комплекс языковых средств, определенная схема построения высказывания.

Одним из главных критериев отбора предполагает ориентацию обучения на овладение языком как средством общения. Исходя из коммуникативной потребности студентов, преподаватель определяет те виды речи, которые характерны для профессиональной сферы студентов¹.

Проблемы формирования умений говорения на материале языка специальности связаны с определенными трудностями для иностранных учащихся как в плане передачи содержания материала, так и в плане его оформления. Решая эти проблемы, преподаватель русского языка работает с текстами по профильным дисциплинам, с одной стороны, адаптируя их к уровню владения языком обучаемых, с другой — реализует конкретные цели обучения языку на данном этапе. Каждый отобранный учебный текст должен базироваться на следующих методических принципах: взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности; этапности в обучении и концентричности в подаче учебного материала; комплексной и ситуативно-тематической организации языкового материала и др².

Отбор и систематизация учебного материала при обучении русскому языку как иностранному производится с учетом цели обучения на основе двух принципов: необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения и доступности содержания обучения для его усвоения.

Практический опыт работы со студентами фармацевтического вуза, анализ практических занятий показывают, что уровень понимания специальных текстов становится серьезной проблемой для обеспечения успешного учебного процесса. Студенты не владеют навыками и умениями адекватного декодирования текстов по специальности на уровне прагматического и предметного содержания. Поэтому проблема отбора материала, являющегося предметным содержанием специальных дисциплин, и проблема разработки методики формирования предметной компетенции на специальных учебных текстах в процессе обучения на начальном и среднем этапах обучения весьма актуальна. От успешного решения вопросов отбора и методической организации учебного материала, реализующего предметный компонент коммуникативной компетенции, методики формирования предметной компетенции, зависит успех овладения студентами коммуникативной компетенцией.

Практические задачи общения в профессиональной сфере решаются уже на подготовительном факультете и зависят, в частности, от сформированности умений всех видов речевой деятельности, обеспечивающих адекватную переработку поступающей информации. Задача преподавания русского языка иностранным студентам на подготовительных факультетах вузов медико-биологического профиля заключается в подготовке учащихся к обучению на первом курсе.

Необходимым условием этого является: во-первых, овладение языком как средством общения; что предполагает и привитие внутренней

мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, и присутствие профессиональных ценностей, и отношение к своей профессии как ценности³; во-вторых, овладение языком специальности как средством получения научной информации в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников и лекций в вузе в общем потоке с русскими студентами.

Выполнение программы по русскому языку ставит целью овладение иностранными студентами самыми необходимыми языковыми навыками и умениями во всех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. В соответствии с действующим учебным планом подготовительных факультетов для иностранных граждан в России Учебный материал распределен по трем концентрикам. Первый семестр включает учебный материал первого и второго концентров и второй семестр — учебный материал третьего концентрика. Как внутри концентров, так и от концентрика к концентру материал вводится по принципу повторения и расширения — по принципу «от простого к сложному». При этом меняется соотношение материала по каждому виду речевой деятельности в зависимости от конкретных задач учебного этапа. Языковой материал в программе подчинен задаче развития коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности и отобран прежде всего с учетом его функционирования в тех сферах, которые характеризуют обучение студентов-иностранцев на данном этапе их жизни в России и учебы в российском вузе. В связи с этим были выделены социально-бытовая, учебно-профессиональная и социально-культурная сферы общения.

Особое значение придается развитию речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения. Изучение курса научного стиля речи (медико-биологический профиль) расширяет и углубляет знания, получаемые студентами при изучении общелитературного стиля речи, снимает трудности в овладении предметами естественно-научного цикла на подготовительном факультете. Материал основного курса дает возможность сформировать у студентов-иностранцев навыки и умения конспектирования научных текстов, понимания и записи лекций, построения монологических высказываний, овладения необходимым минимумом общенаучной и специальной лексики, а также повышает мотивацию обучения русскому языку. В каждой из трех сфер общения определены основные коммуникативные потребности студентов на данном этапе обучения, на основе чего был произведен отбор соответствующего языкового лексико-грамматического материала.

Так, уже на этом этапе студенты учатся характеризовать вещественную и функциональную сущность предмета; классифицировать предметы; характеризовать качественный и количественный состав предмета; характеризовать процесс (избирательно); описывать положение предмета на плоскости и в пространстве и их взаимодействие: перемещение,

обусловленность и т. д. В учебно-профессиональной сфере, при решении коммуникативных задач студент учится характеризовать предмет по его свойствам; сопоставлять предметы по принципу сходства или различия; описывать возможные изменения качеств и свойств предмета; характеризовать зависимость; характеризовать процесс; выражать время, условие, следствие, цель совершения или протекания действия; характеризовать живые системы по строению, составу, выполняемым функциям⁴.

При выборе текстов по специальности преподаватель ставит ряд коммуникативных задач в основных видах речевой деятельности. Например, в *аудировании*: студент должен уметь понять на слух содержание учебной лекции по специальности; выделить новую информацию при сравнении двух вариантов аудиотекстов по специальности. В *говорении*: уметь принять участие в диалоге на учебно-профессиональную тему, используя различные типы диалога: диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-беседа. Уметь озаглавить текст (его смысловые части); дать расширенный ответ на проблемные вопросы с аргументацией своего мнения; подтвердить или опровергнуть отдельные положения текста, обосновывая свое мнение; передать содержание прочитанного или прослушанного учебно-научного текста объемом в 3–4 стр.; составить собственное высказывание по изученным темам с опорой на рисунки, таблицы, планы. В чтении: уметь понять основное содержание, а также детали, отдельные факты, положения, связи между ними при чтении про себя минимально адаптированных учебно-научных текстов, а также фрагментов неадаптированных текстов по специальности (объем текста 3–4 стр.). В письме: уметь составить простой и сложный планы, краткий и подробный конспекты текста по специальности объемом в 3–4 стр., записать содержание воспринимаемой на слух учебной лекции по специальности с использованием сокращенной записи слов; восстановить письменно содержание лекции.

Выбирая тот или иной текст, преподаватель должен оценить его с методической точки зрения — решение каких коммуникативных задач должны освоить студенты на материале данного текста (а не какой раздел дисциплины они будут знать), поэтому выбранный текст должен быть адаптирован, не только исходя из целей обучения, но и из уровня владения языком. Выбранный текст должен быть типовым по структуре, иметь устойчивую композицию, определенный набор языковых средств. Студентам необходимо, во-первых, научиться воспроизводить информацию текстов, во-вторых, продуцировать аналогичные тексты, используя изученные лексико-грамматические конструкции и коммуникативные модели в различных условиях профессионального общения.

Конкретным материалом исследования послужили тексты для чтения, а также фонозаписи реальных практических занятий по химии, биологии и математике на подготовительном факультете для иностранных

граждан. Так, преподавателями кафедры были разработаны «Сборник методических указаний к лекциям по физиологии, ботанике и химии», «Понятийные словари по химии и биологии», «Тексты по химии и физиологии», «Полилоги по научному стилю речи (химия, биология)», а также пособия «Человек и мир» и «Человек и мир-2». В пособиях оптимально подобран языковой материал для обучения будущих специалистов. Анализ текстов свидетельствует, что всякий специальный текст насыщен не только терминологическими единицами, но и речевыми терминологическими комплексами. Для обучения русскому языку как иностранному оказывается важным отобрать наиболее важные для фармации термины языка и показать их участие в формировании терминов речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шульженко В. И. Общекультурные компетенции как составная часть профессиональной подготовки провизора // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 1. С. 273–275.

² Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И. К. Гапочка, В. Б. Куриленко, Л. А. Титова. М.: Изд-во РУДН, 2003. 32 с.

³ Шульженко В. И. Современное фармацевтическое образование как синтез гуманитарной и естественнонаучной парадигм // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 2. С. 129–131.

⁴ Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I–II сертификационные уровни владения РКИ. М.: РУДН, 2012. 144 с.

Savchenko T. D.

PRINCIPLES OF SELECTION AND SYSTEMATIZATION OF MEDICAL AND BIOLOGICAL EDUCATIONAL MATERIAL FOR RFL TEACHING

The author argues that the problem of selection of texts and systematization of educational material for biomedical profile in RFL teaching is one of the most important for the teachers. First of all, the teacher should focus on the communicative needs of the students in the teaching profession.

Keywords: educational material, Russian as a foreign language, communicative needs, training and professional field, terminological units.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ГЛАГОЛА *БЫТЬ*

Определение семантики таких глаголов как *быть* / *бывать* представляет определённую трудность, поскольку эти глаголы несут в своём значении отвлечённую, обобщённую лексическую семантику *бытия*, которая уточняется лишь в контексте. Статья посвящена описанию разнообразных ситуативных и контекстуальных значений исследуемого глагола.

Ключевые слова: глагол, семантика, валентность, бытийность, пространство, локативно-валентные глагол.

Изучение русской глагольной семантики было и остается одной из актуальных проблем современного языкознания и является частью общей проблемы изучения способов выражения различных синтаксических отношений в современном русском языке. Русская глагольная семантика чрезвычайно разнообразно и достаточно трудна для иностранных учащихся. Например, функционально-семантическое поле деятельности человека (чувственной и умственной) выключает как глаголы ощущения, так и глаголы желания, а также глаголы восприятия, внимания, переживания и эмоционального состояния человека. Их семантика широка и многогранна. Причем, с одной стороны они смыкаются с глаголами понимания и знания, а с другой — глаголами волевой деятельности человека¹. Значение местонахождения предмета в пространстве в русском языке может быть выражено не только посредством предложно-падежных групп или наречий, но и участием в общем механизме передачи этого значения определенных лексико-семантических групп глаголов со значением пространственной характеристики, которую получает предмет. Говоря о русском глаголе *быть*, следует иметь в виду его место в общем функционально-семантическом поле категории пространства. Русский глагол *быть* в силу своих формальных и семантических особенностей всегда занимал особое место в системе русского языка. Основными семантическими признаками, по Барсову, глагола *быть* и глагола *бывать* являются универсальность и абстрактность действия-состояния первого и повторяемость данного действия или состояния у второго². А. М. Пешковский более дифференцированно охарактеризовал семантическую сущность глагола *быть* и его лексическое окружение, отмечая, что «если глагол *являться* обозначает *обнаруживать свое бытие, казаться — обнаруживать свое внешнее, неистинное бытие, оставаться — продолжать свое бытие*, то *быть* уже обозначает само это бытие и только его. Это самый отвлеченный глагол и самое отвлеченное полное слово в языке вообще... Ведь *бытие* — это самый общий признак вещей»³. Следо-

вательно, общий семантический признак русского глагола *быть* — это «существование как факт, бытие как процесс»:

Не говори с тоской их нет; но с благодарностью были (Жуковский);
на свете дивные бывают приключения (Грибоедов)⁴.

Глагол *быть* (*бывать*) входит в группу локативно-валентных глаголов с общей характеристикой нахождения предмета в пространстве вместе с такими глаголами как *находиться*, *иметься*, *располагаться*, *оказаться*, *очутиться*, *присутствовать*, *отсутствовать*. Определение семантики таких глаголов как *быть*, *бывать*, представляет определённую трудность, поскольку эти глаголы несут в своём значении отвлечённую, обобщённую лексическую семантику бытия, которая уточняется лишь в контексте. Хотя эти ситуативные и контекстуальные значения могут быть столь же разнообразны, как само бытие, некоторые из них можно выделить и описать. Так, например, в следующем отрывке глагол *быть* (*был*) указывает лишь на общее нахождение-пребывание субъекта в доме, употребляясь в своём абсолютном значении, а глаголы *сидеть* и *лежать* конкретизируют это местонахождение.

Придя домой, я спросил: «А где все? Где отец, сестра?» «Были дом» — отвела мама. Войдя в комнату, я увидел, что отец лежит на диване, а сестре сидит за столом.

Выделяя в русском языке ЛСГ локативно-валентных глаголов с общим значением нахождения предмета в пространстве, куда входят и глагол *быть* (*бывать*), нужно учитывать как семантическую структуру основного ядерного слова этой группы (*быть-находиться*), так и весь комплекс его возможных значений, контекстуально обусловленных. Например, тематически внутри ЛСГ нахождения имеется, как минимум, три подгруппы:

- 1) глаголы с общей (нейтральной) характеристикой нахождения предмета: *находиться*, *быть*, *бывать*, *присутствовать*, *оказаться* и др.;
- 2) глаголы с конкретно-физической характеристикой нахождения предмета в пространстве: *лежать*, *висеть*, *сидеть*, *стоять*, *возвышаться*, *раскинуться* и др.;
- 3) глаголы с социальной характеристикой нахождения предмета в пространстве (обществе): *жить*, *поселиться*, *обитать*, *гостить*, *ютиться* и др.

С точки зрения семантики все локативно-валентные глаголы в русском языке обозначают нахождение (или перемещение) предмета в пространстве, а с точки зрения синтаксиса устанавливают конкретные синтаксические (пространственные) отношения между именами, называющими предмет, и локализатором (ориентиром). Основное значение глаголов этой группы реализуется в синтаксической модели: субъект — предикат — локализатор (наречие, предложно-падежная группа, придаточное предложение). Причем, третий компонент модели — обстоятельственная группа (именной локализатор или «именной признаковый компонент» по Золотовой) — самый яркий указатель пространственной характеристики предмета, который может существовать самостоятельно: *цветы на сто-*

ле; Книги на полке; За рубежом; На лекции и т. п. Хотя, на наш взгляд, определенная семантическая ущербность в безглагольных конструкциях все же существует, т. к. *цветы на столе* могут и *стоять*, и *лежать*, как и *книги на полке*. В качестве субъекта в пространственной модели может выступать неограниченный в семантическом отношении круг лексики: местоимения, имена существительные конкретного и абстрактного характера, счетные обороты и сочетания с числительным. Предикат в конструкциях со значением пространственной характеристики предмета чаще всего выражен глагольной формой. В одном случае, глагол-предикат может сохранять свою семантику и употребляться абсолютивно: *мы живем; Ребенок сидит; Стол стоит* и т. д. А в другом — глагол-предикат невозможен без локативного распространителя, то есть он локативно-валентен, имеет вспомогательное значение и самостоятельным предикатом в данном типе предложения быть не может: *библиотека размещается... Тигры обитают... Театр находится...* и т. п. Для смысловой законченности и полноты высказывания такой глагол требует после себя обязательной локативной обстоятельственной группы.

Наличие подобного глагола с данным значением отмечается лингвистами во многих языках мира. В английском языке таким глаголам является глагол *to be*. В русском языке при выражении пространственных отношений основным значением глагола *быть* становится другой семантический признак: «находиться, присутствовать, располагаться где-либо».

И я там был, и мед я пил (Пушкин).

Рассматриваемое значение предполагает указание на время протекания действия:

Мне необходимо быть дома через полчаса (Бондарев).

В этом значении синонимом глагола *быть* является глагол *бывать*, с семантическим признаком периодичности, неоднократности посещения, присутствия или пребывания где-либо: *бывать* — это быть где-либо время от времени, иногда. В основное значение глагола *быть* вносится темпоральный оттенок, элемент периодичности или повторяемости:

Всегда так будет, как бывало; Таков издревле белый свет. Ученых много — умных мало, знакомых тьма — а друга нет (Пушкин).

Одним из лексико-семантических вариантов основного значения глаголов *быть* и *бывать* является значение ‘посещать кого-либо где-либо, приходить куда-либо’⁵. Глагол *быть* в этом значении обычно выступает в форме будущего времени, а глагол *бывать* в форме настоящего и прошедшего. Это употребление характерно для вопросительных предложений с указанием на место действия:

Вы часто бываете (бывали) в театре? Вы будете к нам завтра? — спросило она холодно.

«Толковый словарь русских глаголов» под редакцией Л. Г. Бабенко разносит глаголы *быть*, *бывать* по двум семантическим группам: глаго-

лы бытия и глаголы существования. В первую группу попадают глаголы бытия с типовой семантикой «находиться где-либо какое-либо время, занимая какое-либо место, расположившись, разместившись где-либо, каким-либо образом. Кроме глагола *быть* базовыми глаголами этой группы являются глаголы *находиться, располагаться*:

Кладбище было за селом, над рекой; Лихарев пять лет назад был в Нольске на студенческой практике»⁶.

Во вторую группу попадают глаголы с типовой семантикой *происходить (произойти), совершаться (совершиться). Случаться (случиться) в действительности где-либо, когда-либо, с кем-либо*. Базовыми глаголами, кроме глаголов *быть* и *бывать*, являются глаголы *происходить, совершаться, случаться, осуществляться*. В этом значении глаголы *быть* и *бывать* выступают как синонимы:

На востоке страны в этом году было несколько землетрясений и других катастроф. В жизни Николая бывало много счастливых и несчастливых дней.

Реализуя свою семантику как глагол существования, глагол *быть* становится синонимом русских глаголов *иметься, существовать* в действительности.

Глаголы *бывать* в русском языке кроме синонимических значений с глаголом *быть* имеет два лексико-семантических варианта: *пребывать* в каком-либо месте, *находиться, присутствовать где-либо*. И в этом значении он выступает синонимом глагола *быть*:

На даче Кирилл Петрович бывал очень редко, заезжал только по праздникам.

Второе значение: *прибывать* в какое-либо место пешком или на транспортном средстве время от времени с целью навестить, провести кого-либо:

Редактор областной газеты часто бывает в различных городах области, заезжает и в райцентры⁷.

Работая с иностранными учащимися, нередко сталкиваешься с необходимостью адекватного перевода русских глаголов *быть / бывать* на родной язык учащихся. Например, в английском языке эти глаголы имеет формальный эквивалент — глагол *to be*. Но через некоторое время наши англоговорящие студенты понимают, что в зависимости от значения русского глагола *быть* и *бывать*, им может соответствовать довольно большой набор лексических вариантов в английском языке. Нам удалось выделить как минимум семь лексических вариантов и словосочетаний английских глаголов, соответственно употребляемых при переводе шести основных значений глаголов *быть* и *бывать*: четыре для глагола *быть* и три для глагола *бывать*.

1. Первое значение глагола *быть*: бытие, существование. Соответствующие английские глаголы *to be, to exist*.
2. Второе значение: происходить, имеет место где-либо. Английские эквиваленты: *to be, happen, occur, take place*.

3. Третье значение: находиться, располагаться где-либо. Английские эквиваленты: *to be situated, be disposed, be located, be placed, to lie, be in stated place, position, or direction.*
4. Четвертое значение нахождения где-либо с целью посетить, навеситить, присутствовать, остаться где-либо: *to be, to visit, came to see, to attended, be present (at/go), go to and stay (in, at).*

Глагол *бывать*

Глагол *бывать* имеет следующие значения в русском языке.

1. Значение существования, бытия: *to be* и др.
2. Значение нахождения, а точнее, приведения к нахождению. Английские эквиваленты: *to visit, pay a (short) visit (to), come to see, to attend, be present (at), go to, to haunt, frequent, be often in (a place).* Пример: *He is often in a museum (Он часто бывает в музее). All student should attend classed lectures regularly (Студенты должны бывать на лекциях регулярно).*
3. Значение событийное: быть, случаться, иметь место. Английские эквиваленты: *to be, happen, occur, take place, transpire.* Примеры: *occur happen, transpired, take place.* *Happen* имеет наиболее общее значение и может передавать как случайные непредвиденные, так и ожидаемые события, как благоприятные, так и неблагоприятные, имеющие или имевшие место в прошлом: *The accident happened yeaterday. (Несчастный случай произошел (был) вчера). What was happening to England? (Что случилось (происходило) с Англией?). Occur* подчеркивает причинную обусловленность событий или реализацию цели: *Storms often occur in this part of the ocean on winter. (Зимой в этой части океана часто бывают штормы); Transpire* отличается от *happen* и *occur* указанием на конкретное место события: *What transpired at the meeting I heard later (Я позднее узнал, что случилось (было, произошло) на собрании).*

Довольно много написано об употреблении глагола *быть* в научной и методической литературе для иностранцев. Но проблема перевода на другой язык еще недостаточно освещена в научной литературе. Этой проблемой следует заниматься, учитывая семантику русских глаголов *быть/бывать* и их эквивалентов в родных языках учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Васильев Л. М. Семантика русского глагола Л., 1981. С. 168.

² Барсов А. А. Русская обстоятельная грамматика (Critical Edition By Lawrence W. Newman). Slavica publisher Inc., 1980. С. 163.

³ Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении М.: Языки славянской культуры 2001. с. 210–220)

⁴ Примеры из: Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 1. М.: Русский язык, 1981.

⁵ Там же. С. 129.

⁶ Толковый словарь русских глаголов / под ред. Л. Г. Бабенко. М., 1999. С. 464, 466.

⁷ Там же, С. 468.

Saevich S. T.

FUNCTIONAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF RUSSIAN VERB *BYT'*

The semantics of Russian verbs is one of the most difficult and actual problems in modern linguistics. The verb *byt'* was always in the center of studying Russian grammar system, and this essay is treating the peculiarities of its functions and meaning.

Keywords: verb, semantics, space, valentines, location.

О МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В ЯПОНСКИХ ВУЗАХ: АНАЛИЗ С ПОМОЩЬЮ ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

В нашем проекте проведено анкетирование примерно 15000 учащихся, изучающих иностранные языки, включая русский и испанский в японских вузах, и их преподавателей со следующей целью: как среда обучения оказывает влияние на мотивацию учащихся. То есть главной целью является выяснение того, в какой среде обучения наблюдается повышение и снижение их мотивации. Результаты анкетирования анализируются с помощью теории самодетерминации, на основе чего рассматривается желательная среда обучения.

Ключевые слова: психология, мотивация учащихся, теория самодетерминации, внутренняя мотивация.

Введение

На данный момент исследований по мотивации учащихся, изучающих иностранные языки, насчитывается не так уж и много, за исключением английского. Учитывая указанные выше положения, в японских вузах мы провели анкетирование среди учащихся, изучающих французский, испанский, немецкий, китайский, корейский, а также русский языки (далее анкета А), и одновременно среди их преподавателей (далее анкета В). Анализируя анкету А, можно проверить структуру мотивации, а анализируя анкету В — сферу обучения учащихся. Анкеты А и В позволяют нам выяснить то, в какой среде обучения мотивация повышается или снижается.

1. Теория самодетерминации

Полученные в нашем проекте данные проанализированы с помощью теории самодетерминации (Self-determination theory, далее ТС). В ТС под мотивацией учащихся подразумевается континуум самодетерминации, включающий 3 большие группы¹. В данном континууме мотивация подразделяется на амотивацию (англ. amotivation), внешнюю мотивацию (англ. extrinsic motivation), внутреннюю мотивацию (англ. intrinsic motivation, далее ВМ)². На этапе ВМ люди испытывают интерес или удовольствие от выполнения деятельности.

В исследованиях по мотивации учащихся, в частности внутренней мотивации, главную роль играют 3 базовых психологических потребности (англ. basic psychological needs, далее БПП), присущие человеку от природы: а) компетентность — испытывание потребности в овладении иностранным языком; б) автономия — испытывание потребности изучать язык самостоятельно; в) связи с другими людьми — испытывание потребности учиться при кооперативных отношениях с одноклассниками и учителями.

Авторы ТС утверждают, что, когда удовлетворены эти психологические потребности, люди наиболее мотивированы внутренне³. То есть удовлетворение психологических потребностей может привести к стимулированию мотивации, включая внутреннюю.

2. Анкеты

Для понимания степени мотивации в ТС и трех БПП предназначена анкета А, содержание которой следующее:

- 1) форма анкеты — оценка по пятибалльной шкале
- 2) интервьюируемые — студенты 1–2 курсов японских вузов (все изучают русский язык как второй иностранный)
- 3) общее количество интервьюируемых — 1104 человека (сюда включены только учащиеся, изучающие русский язык)

Анализируя анкету В, можно определить среду обучения учащихся, изучающих русский язык, и в ней 57-и преподавателям были заданы следующие вопросы:

- 1) цель занятий:
 - а) грамматика б) устная речь в) чтение г) понимание русской культуры;
- 2) пропорция инициативы преподавателей и учащихся во время занятий:
 - а) у преподавателей большая б) у учащихся большая в) равная;
- 3) частота письменных и устных упражнений, вербальных взаимодействий, парной и групповой работы:
 - а) никогда б) редко в) иногда г) часто д) очень часто и др.

3. Анализ результатов анкетирования

Как упомянуто во введении, на основе ТС проведен статистический анализ с целью выяснения того, в какой среде происходит повышение и снижение мотивации учащихся. В данной главе в фокусе анализа преимущественно находятся ВМ и 3 БПП. Ниже проведены результаты их анализа с помощью ТС:

Среднее число ВМ учащихся, изучающих иностранные языки (n = 15,744)

Немецкий	— 3,28;
Французский	— 3,52;
Китайский	— 3,18;
Испанский	— 3,51;
Корейский	— 3,55;
Русский	— 3,58.

Учащиеся, изучающие русский язык, относятся к изучению с наиболее большой ВМ, по сравнению с другими пятью языками. А среднее число БПП увеличивается в таком порядке: «связи с другим» (3,75) ← «автономия» (3,45) ← «компетентность» (3,28). Причина высокой оценки «связей с другими» может заключаться в количестве учащихся в классе. По сравнению с учащимися, изучающими другие языки, изучающие русский занимаются в маленьких классах (классы до 20 человек составляют почти половину). В результате анализа, оказалось, что чем класс меньше, тем больше учащихся испытывают удовлетворение БПП, в связи с чем увеличивается ВМ. И благодаря их меньшему количеству,

преподавателям открывается больше возможностей в выборе формы деятельности во время занятий, что хорошо влияет на удовлетворение БПП.

Таблица. Частота разной деятельности во время занятий и БПП

	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
Грамматические упражнения (n=979)	3,586	3,142	3,644	3,696	3,917
Фонетические упражнения (n=979)	—	3,068	3,197	3,674	3,932
Составление диалогов (n=957)	3,673	3,600	3,782	3,738	4,236
Парная / групповая работа (n=957)	3,551	3,785	3,729	3,959	4,338

Как показано в таблице, наблюдается такая тенденция: чем выше частота деятельности, тем больше увеличиваются БПП.

4. Заключение

ВМ учащихся, изучающих русский язык, является самой высокой среди всех 6-и языков, и, скорее всего, на это сильно влияют «связи с другим», так как классы русского сравнительно меньше, чем классы других языков.

Такое положение позволяет преподавателям уделять больше внимания каждому учащемуся, что удовлетворяет БПП учащихся и, в конце концов, приводит к повышению ВМ. Однако, несмотря на такую благоприятную ситуацию, среди 6-и языков на занятиях по русскому наиболее редко проводится парная и групповая работа. Такая ситуация указывает на возможность улучшения структуры занятий.

Наш проект посвящен пониманию структуры мотивации учащихся, изучающих русский язык. Что касается дальнейших этапов проекта, то на основе его результатов мы планируем экспериментальные исследования того, каким образом, через какие формы деятельности наиболее эффективно можно удовлетворить БПП и ВМ во время занятий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ryan R. M., Deci E. L. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective // Handbook of self-determination research / ed. by Edward L. Deci, Richard M. Ryan. Rochester. New-York: University of Rochester Press, 2002. P. 3–33.

² Таушанова Т. А. Теория самодетерминации: автономная мотивация и организационные факторы // Психологический журнал / под ред. А. Л. Журавлева. М.: Академия наук СССР, 2012. С. 85–89.

³ Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 11(4). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. P. 227–268.

Sayama G.

**ON MOTIVATION OF STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE IN JAPAN:
AN ANALYSE WITH THE HELP OF THE THEORY OF SELF-DETERMINATION**

The article presents the results of the survey of approximately 15,000 students studying foreign languages, including Russian, at the universities and schools of Japan and their teachers about their motivation. The purpose of this survey is to determine how a leaning environment would influence ups and downs of their motivation for learning. The results of the survey were analyzed with the help of the theory of self-determination, in order to find the desirable learning environment.

Keywords: psychology, motivation of students, theory of self-determination, intrinsic motivation.

ПИСЬМО — ЦЕЛЬ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена анализу роли письменных упражнений в обучении иностранных учащихся русскому языку на начальном этапе. С учетом особенностей начального этапа можно говорить о том, что письмо является не только целью, но и средством обучения всем видам речевой деятельности. Роль письменных упражнений нельзя недооценивать.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, письменные упражнения, начальный этап.

Для современной методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, характерен повышенный интерес к проблеме методов обучения, под которыми в общедидактическом смысле понимается совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся. Особое внимание к методам обучения в последнее время связано с проблемой интенсификации учебного процесса, что особенно актуально для начального этапа обучения.

Под начальным этапом понимается период обучения, позволяющий заложить основы речевой компетенции, необходимые и достаточные для их дальнейшего развития и совершенствования в курсе изучения предмета. К начальному этапу обучения русскому языку иностранных учащихся-нефилологов мы относим первые месяцы их обучения на подготовительном факультете. Безусловно, для того чтобы заложить основы речевой компетенции требуется более продолжительный срок, но необходимость максимально быстрого включения иностранных учащихся в процесс естественной коммуникации в условиях обучения в среде изучаемого языка, заставляет интенсифицировать учебный процесс именно на начальном этапе. Это значит, что уже в первые месяцы обучения иностранные учащиеся должны хотя бы на элементарном уровне

научиться пользоваться русским языком как средством общения, то есть понимать речь на слух, выражать свои мысли в устной форме, понимать письменные тексты и писать, то есть научиться пользоваться графикой и орфографией русского языка при выполнении письменных упражнений, направленных на овладение чтением и устной речью, а также уметь письменно излагать свои мысли. Начальный этап чрезвычайно важен в процессе обучения в целом, ибо от него во многом зависит успех в овладении изучаемым предметом, русским языком в нашем случае, на последующих этапах.

Основная цель начального этапа — быстро и эффективно сформировать у учащихся элементарные навыки и умения общения на иностранном языке. При обучении в стране изучаемого языка это обусловлено как необходимостью, так и стремлением самих учащихся максимально быстро включиться в процесс естественной коммуникации. При этом основное внимание обычно уделяется устной речи на материале ограниченного словаря и тем общения, характерных для обиходно-бытовой сферы. Письменная речь часто отодвигается на задний план. На наш взгляд, нельзя согласиться с таким подходом.

Как известно, в методике преподавания иностранных языков различают письмо и письменную речь. Подобное разграничение связано с особенностями механизма письма, который складывается из двух звеньев: составление слов из букв и составление письменных сообщений из слов и словосочетаний. В основе осуществления первого звена лежит владение графикой и орфографией, причем оно должно быть доведено до уровня навыка, а для реализации второго звена характерно выражение мыслей с помощью определенного графического кода, то есть необходимо речевое умение.

В первые недели начального этапа обучение письму сводится к формированию графических и орфографических навыков. Известно, какие трудности испытывают иностранные учащиеся, овладевая совершенно особой для них графикой русского письма, связанной со спецификой русского алфавита. Интерферирующее влияние навыков письма на латинице часто приводит к устойчивым, трудно исправимым ошибкам, что при стремлении учащихся к быстрому овладению русским языком часто вызывает недоумение обучаемых, а в худшем случае раздражает их. Тем не менее, многочисленные экспериментальные исследования Э. Ю. Сосенко, Е. П. Быстроновской, Н. А. Персиановой и др., а также наш личный опыт показывают, что недостаточная сформированность навыков письма сказывается отрицательно на овладении навыками и умениями устной речи, к чему так стремятся учащиеся на начальном этапе обучения. Представляя собой вторичное явление по отношению к устной речи, письменная речь вбирает в себя характерные черты говорения (скрытую артикуляцию звуков, интонирование), которые без письменной фиксации искажаются учащимися. Так, например, только при помощи письменных упражнений можно закрепить в сознании учащихся разницу в произнесении личных и неопределенной форм русского глагола (*читает — читать, изучает — изучать, слушает — слушать* и т. д.), окончаний рода и числа имен прилагательных (*новый — новые, летний — летние, старший — старшие, свежий — свежие* и т. д.) и др. Это дает основание некоторым исследователям даже утверждать невозможность выражать навыки правильной устной речи при опоре только на устные формы работы.

Существенна роль письма при обучении чтению на начальном этапе. Большие трудности для преподавателя связаны с необходимостью преодолевать ошибки в чтении, обусловленные языковой интерференцией. Источником таких ошибок являются внешне сходные в русской и латинской графике буквы, обозначающие разные звуки, такие как *в, с, т, п, р*. Некоторые учащиеся в течение всего начального этапа испытывают непреодолимые трудности при чтении таких слов, как *тот, папа, раньше, потом, родители, писатель* и др. Письменные задания, даже самые простые, помогают закрепить в сознании учащихся звуко-буквенные соотношения и способствуют, таким образом, более быстрому овладению техникой чтения.

Невозможно переоценить роль письменных упражнений при изучении русской грамматики. Так, только при помощи письма можно закрепить в сознании учащихся разницу окончаний рода и числа русских имен прилагательных, звучащих практически одинаково (*новая улица — новое здание — новые магазины, летняя погода — летнее платье — летние каникулы, свежая рыба — свежее мясо — свежие овощи* и т. д.), окончаний рода и числа русского глагола в прошедшем времени (*книга понравилась — море понравилось — фильм понравился* и т. д.).

Особое значение для начального этапа обучения имеет организация учебного процесса, в том числе отбор, дозировка и последовательность введения письменных упражнений. Первая Знеделя обучения предполагает овладение учащимися навыками русского письма. В методической литературе с этой целью рекомендуется использовать две группы упражнений: упражнения в начертании букв и упражнения в звуко-буквенных соотношениях. Первую группу составляют письменные упражнения, предполагающие написание букв по образцу, написание слов по образцу, написание словосочетание и предложений по образцу. К упражнениям второй группы относятся в первую очередь словарные диктанты разной степени трудности.

Так как обучение письму и письменной речи в первые недели начального этапа не является самоцелью, мы считаем возможным, начиная уже со второй недели обучения, сопровождать письменные упражнения такого типа заданиями, направленными на анализ звуковой и грамматической формы слова, например:

1. Перепишите следующие пары слов, определите количество слогов в каждом из них. Прочитайте написанные слова и объясните их значение: *хороший — хорошие, свежий — свежие, синий — синие, последний — последние, новый — новые*.
2. Запишите под диктовку следующие словосочетания. Объясните разницу в написании окончаний имен прилагательных: *новый дом — новое платье — новая книга — новые фильмы; синий шарф — синее небо — синяя блузка — синие туфли; свежий хлеб — свежее масло — свежая рыба — свежие фрукты*.
3. Запишите под диктовку следующие предложения. Объясните разницу в написании окончаний глаголов в следующих сочетаниях: *книга понравилась, исполнение понравилось, фильмы понравились*.

Следующим этапом является выполнение более сложных, условно-речевых письменных упражнений, в частности различного рода изложений (развернутых, сжатых, свободных), которые могут служить средством закрепления и контроля предполагаемого программой языкового и речевого материала, а также являются ступенью к сочинению. Переходным этапом к написанию собственных текстов являются упражнения, направленные на формирование элементарных умений и навыков собственной письменной речи учащихся, т. е. включающие в себя элементы подлинной коммуникации, например: напишите поздравительную открытку другу/ подруге, напишите записку соседу по комнате в общежитии и т. д.

Следующим этапом обучения письменной речи предполагается написание сочинений. Направленность сочинений определяется разговорно-бытовыми темами, изучаемыми в этот период обучения, например: *Моя семья. Мой друг. Мой дом. Мой город. Мой день* и т. д. В целях экономии учебного времени такие письменные упражнения чаще выполняются в домашних условиях. Обычно для выполнения таких заданий на начальном этапе обучения учащимся предлагается план сочинения или ориентировочные вопросы. Предварительно в аудитории обязательно прорабатывается лексико-грамматический материал, необходимый для выполнения задания. Названные типы упражнений способствуют более прочному эффективному владению русской речью во всех ее аспектах на начальном этапе обучения.

Все вышесказанное, на наш взгляд, ясно свидетельствует, что письмо на начальном этапе обучения можно считать не только целью, но и важным средством обучения другим видам речевой деятельности. Письменным приемам обучения следует уделять достаточное внимание, в практике нашей работы им отводится в среднем 10–12% учебного времени.

Sinelnikova A. I.

WRITING AS A GOAL AND MEANS AT THE INITIAL STAGE OF RFL TEACHING

The article deals with the analysis of the role of written exercises in RFL learning at the initial stage. Taking into account features of the initial stage of teaching, one can say that writing is not only a goal, but a means of teaching of other speech activity types. The role of written exercises at the initial stage of teaching cannot be underestimated.

Keywords: writing, written exercises, initial stage.

**ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОЦИАЛЬНОГО
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ»)**

Проект «Современный русский» работает в Омском государственном педагогическом университете более семи лет и оказывает помощь в изучении русского языка жителям 26 стран мира. Девять направлений практической филологии адресованы представителям различных возрастных и социальных групп. В статье рассказывается об использовании электронных образовательных ресурсов в деятельности социального проекта, популяризирующего русский язык.

Ключевые слова: социальный образовательный проект, мультимедиа-коммуникация, прикладная лингвистика, образовательный ресурс, русский язык.

Современные электронные образовательные ресурсы значительно облегчают процессы обучения. Коммуникации становятся более разветвлёнными, стираются границы между субъектами и объектами образовательного процесса. В этих условиях грамотное использование инновационных технологий в продвижении русского языка — одно из актуальных направлений современной филологии. Имеющиеся в интернет-пространстве образовательные ресурсы, как показывает практика, не достаточно широко известны пользовательской аудитории и нуждаются в профессиональном комментировании и сопровождении для введения в повседневный образовательный процесс. Деятельность отдельных направлений Международного социального информационно-просветительского проекта ОмГПУ «Современный русский» напрямую связана с использованием интернет-ресурсов в образовательных целях.

Возникший на базе ОмГПУ в 2008 году, проект уже в 2010 году вошел в сборник «Инновационная Россия»¹, его материалы были рекомендованы к распространению в РФ журналом «Стратегия России»². В 2011 и 2014 гг. деятельность проекта была отмечена грантами фонда «Русский мир». Публикации о проекте появились в журналах «Русский мир. ru»^{3,4}, «Лаборатория рекламы»⁵, «Русский язык за рубежом»⁶, сборнике «50 лучших проектов XII Национальной премии в области развития общественных связей „Серебряный Лучник“»⁷ и др.

«Современный русский», изначально имевший своей целью стать частью городской образовательной среды, ныне имеет статус международного проекта. В различных направлениях реализуется заявленная цель проекта ОмГПУ — повышение статуса современного русского язы-

ка среди его носителей, развитие интереса к культуре речи среди населения, противодействие губительным для русского языка и культуры в целом тенденциям снижения грамотности.

Одно из самых популярных направлений проекта — **«Чисто по-русски!»** адресовано широкой общественности и реализуется в сотрудничестве с коммерческим рекламным агентством, которое откликнулось на предложение лингвистов и стало размещать в эфире своего мобильного телевидения в общественном транспорте просветительские ролики ОмГПУ различной тематики, содержащие сведения по орфоэпии, орфографии, лексикологии, этимологии и другим разделам языкознания. Тематическое обновление роликов происходит раз в неделю, темы разнообразные: «Склоняем правильно!», «Сочетаем правильно!», «Что такое? Кто такой?», «Осторожно: чужое слово!», «Что бы это значило?», «Говорим правильно!» и т. д. Охват целевой аудитории очень широк: ежедневно просматривать ролики могут около 170 тысяч пассажиров автобусов. По данным опроса общественного мнения, свыше 90% пассажиров высоко оценивают просветительскую деятельность ОмГПУ в данном направлении. Образцы видеороликов размещены на сайте проекта <http://www.oshibok-net.ru/blog/> и могут служить удобным материалом для преподающих и изучающих русский язык. СМИ регионального и федерального уровня широко анонсировали данное направление проекта.

В рамках проекта бесплатно оказывается населению **экстренная лингвистическая помощь**. Сотрудниками проекта также осуществляется редакция текстов, присланных по электронной почте (bezoshibok@omgru.ru). В 2011 году у направления появились новые каналы коммуникации: стена вопросов [Ask.fm/russian](http://ask.fm/russian) и Skype. Данное направление очень популярно: по данным на декабрь 2014 г. лингвистической помощью проекта пользуются жители 540 городов, 290 из которых — РФ, 250 — ближнее и дальнее зарубежье. После россиян самыми активными посетителями страницы являются украинцы и белорусы, представители 121 и 40 городов соответственно, далее по убывающей располагаются жители Казахстана, Молдовы, Латвии.

На середину декабря 2014 г. было получено более 12000 вопросов от населения по телефону, около 8500 — по ICQ, свыше 37000 — на странице [Ask/fm/russian](http://ask.fm/russian) (отметок «Понравилось» более 170000). За время существования проекта лингвисты ответили на более чем на 57000 вопросов от жителей 26 стран мира. Традиционно самыми популярными являются вопросы по орфографии (35% от общего количества). Далее в порядке убывания располагаются следующие разделы: лексикология (19%), морфология (13%), пунктуация (10%), фонетика и орфоэпия (8%), синтаксис (5%), стилистика (3,6%), словообразование (2%), этимология (2%), вопросы по теории языка (0,2%). В последнее время стало возрастать количество вопросов, напрямую не относящихся к русскому

языкознанию (вопросы из области литературоведения, истории, психологии, философии).

В течение учебного года сотрудники проекта выходят в образовательные учреждения с просветительскими лекциями в рамках направления **«Филологический класс»**. Особенно востребованными являются мастер-классы об электронных образовательных ресурсах. Далеко не все преподаватели русской словесности эффективно используют в работе сайты и порталы с образовательными программами. О том, как искать в Интернете материалы для подготовки к итоговым экзаменам, какие сайты содержат демонстрационные версии тестов, где можно найти словари, справочные и энциклопедические издания, что предлагают электронные библиотеки — обо всем этом рассказывают преподаватели ОмГПУ школам. Для удобства пользователей сотрудниками **«Современного русского»** на сайте проекта был размещен перечень специально подобранных образовательных порталов и сайтов по филологии (http://www.oshibok-net.ru/index/gotovimsja_k_egeh_i_gia/0-135).

Еще одним направлением проекта является выпуск малоформатных справочных изданий из серии **«За словом в карман»**. Печатные варианты словарей-справочников безвозмездно распространяются по запросам от предприятий и организаций, но существуют и электронные версии словарей, которые доступны для скачивания на сайте проекта (http://www.oshibok-net.ru/index/slovar_spravochnik/0-20). Представители бизнес-структур отмечают, что удобное и ёмкое карманное издание содержит актуальную информацию, необходимую для успешного ведения переговоров и деловой переписки.

Вся деятельность проекта отражается на специальном сайте <http://www.oshibok-net.ru/>. На нем в открытом доступе находятся архивы видеороликов и радиопередач о русском языке, созданных при участии сотрудников проекта. Фото-, аудио- и видеоматериалы проекта могут быть использованы посетителями для преподавания и самообучения. В разделе **«Наши публикации»** посетители сайта (а на сегодня это жители ста стран мира) могут найти написанные в увлекательной форме статьи о различных аспектах современного филологического образования. Раздел **«Что почитать?»** предлагает списки литературы по возрастам. Сайт предполагает обратную связь: для пользователей есть гостевая книга, где они оставляют свои отзывы и пожелания создателям проекта.

На сайте проекта размещены работы участников конкурса рисунка и плаката **«Палитра русского языка»**, который проводился педагогическим университетом в рамках проекта **«Современный русский»** и имел целью вовлечь детей в активную деятельность по популяризации грамотности, культуры речи, пользы чтения. Лучшие работы легли в основу электронного каталога для изучающих РКИ **«Образы русского слова»** (http://www.oshibok-net.ru/index/color_gallery/0-74).

В просветительских целях создана группа проекта в соцсети «ВКонтакте», в которой сейчас состоит более 4600 человек. В ней подписчики узнают о новостях, размещенных на сайте oshibok-net.ru, а также просматривают видеоролики из серии «Чисто по-русски!», читают просветительские материалы, участвуют в опросах. Информер о группе «ВКонтакте» размещен на сайте проекта, благодаря чему люди могут вступать в группу и подписываться на новостную рассылку от проекта «Современный русский». В группе размещены информационные аудиоматериалы, ролики, рекламирующие услуги экстренной лингвистической помощи и популяризирующие чтение книг, и многое другое.

В рамках гранта фонда «Русский мир» сотрудники проекта создали мультимедийный образовательный ресурс «Ближе к России. Омск» для изучающих русский язык как иностранный (http://www.oshibok-net.ru/index/russia_omsk/0-76). Тесты об истории города, его промышленном и культурном потенциале, рассказы о деятелях науки, искусства и литературы, чьи судьбы связаны с Омском, а также тестовые и методические материалы, иллюстрации, фото и видео об Омске — все это поможет иностранным пользователям составить более полное представление о регионе Сибири, его своеобразии.

Цель мультимедийного интернет-ресурса была сформулирована следующим образом: повышение уровня языковой, речевой, страноведческой компетенций иностранцев, изучающих русский язык, через формирование у них целостной лингвокультурной картины русского мира, которая непостижима без обращения к широкому контексту российской действительности в ее региональной интерпретации.

Поделившись планами создания данного ресурса с иностранными коллегами, преподающими русский язык и пользующимися услугами проекта «Современный русский», мы получили их положительные отзывы.

В качестве целевой аудитории ресурса «Ближе к России. Омск» были избраны иностранцы, изучающие русский язык в объеме базового, первого и второго сертификационных уровней (A2-B1-B2) и желающие получить более широкое представление о регионах, входящих в состав России. С учетом того, что в настоящее время ощущается некий дефицит лингводидактического материала, отражающего особый колорит российских городов, было решено акцентировать внимание на самобытности Омска как одного из крупных сибирских культурно-промышленных центров. Перед создателями мультимедийного интернет-ресурса стояла задача сформировать на основе страноведческих материалов исторической, географической, экономической, культурологической направленности такое пособие, которое давало бы возможность изучать русский язык и при этом получать комплексное представление о нашем городе.

Оригинальность ресурса «Ближе к России. Омск» состоит не только в широком тематическом диапазоне входящих в него текстов об Ом-

ском регионе, но и в ориентированности материалов на иностранных пользователей с разным уровнем владения русским языком. Каждый раздел структурирован по принципу возрастания сложности, что дает возможность обучающемуся отбирать тексты и задания к ним в соответствии с индивидуальным уровнем владения русским языком. Все тексты снабжены пояснениями, методическими рекомендациями, заданиями разной степени сложности, иллюстративным материалом. Ресурс представлен четырьмя тематическими разделами: «Омск на карте мира», «Омск — культурный и промышленный центр Сибири», «Омск молодой», «Литературный вернисаж».

В первом тематическом разделе Омский регион представлен как центр Прииртышья со своей историей, как интересный географический объект, как многонациональный и поликультурный регион. В текстах пользователи найдут упоминания о покорителе Сибири Ермаке, исторические хроники о периоде правления Колчака, когда Омск был «третьей столицей» России, познакомятся с легендами омского края, совершат виртуальные прогулки по городским улицам и паркам.

Второй раздел включает в себя тексты, отражающие культурно-промышленный потенциал Омска как одного из крупнейших городов Сибири: музеи и театры города, своеобразие архитектурных памятников, музыкальное искусство, Омск — земля талантов (люди, прославившие наш край); Омск — крупный нефтехимический, промышленный и аграрный кластер, значимый для России.

В третьем разделе отражен современный Омск как город спортивный, креативный, студенческий, стремящийся достойно встретить свой 300-летний юбилей.

Четвертый раздел — «Литературный вернисаж» — представлен галереей выдающихся литераторов, судьбы которых связаны с Омском (Ф. М. Достоевский, Р. И. Рождественский, Т. М. Белозеров, Л. Н. Мартынов и др.). Раздел содержит обзорные материалы, дающие представление о литературе Прииртышья, отрывки из художественных текстов, по которым можно изучать жизнь и быт горожан.

С учетом специфики ресурса все тексты были снабжены подсказками и пояснениями: притекстовые части содержат толкования лексических значений отдельных слов и выражений, трудных для восприятия иностранного пользователя, что позволяет облегчить процесс освоения неадаптированных художественных текстов. Для организации бесед под руководством преподавателя (или самостоятельной работы обучающихся) после каждого из текстов раздела сформулированы вопросы и задания, позволяющие лучше понять содержание прочитанного.

Данный ресурс, размещенный в открытом доступе, был использован преподавателями и иностранными студентами во время работы Летней школы русского языка и страноведения в августе 2014 года.

Отзывы зарубежных коллег и студентов носят исключительно положительный характер.

В ходе реализации социального информационно-просветительского проекта «Современный русский» сотрудникам удалось привлечь внимание населения на современное состояние языковой культуры, оказать реальную поддержку всем нуждающимся в лингвистической помощи. То, что вузовский филологический проект существует уже более семи лет, говорит о его востребованности и популярности. Девять практических направлений проекта, адресованных широким массам общественности, сегодня доступны всем возрастным и социальным категориям граждан, разнообразны по тематике и реализуются с использованием различных современных каналов коммуникации. Все это в комплексе способствует популяризации грамотности и культуры речи, содействует формированию бережного отношения к русскому языку. В перспективе у проекта развитие новых направлений, которые будут способствовать развитию методик дистанционного обучения русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Скок Т. Н. Современный русский // Инновационная Россия. Сборник работ лауреатов и дипломантов Всероссийского конкурса интеллектуальных проектов «Держава-2009». М.: ФОРУМ, 2010. С. 174–187.

² Скок Т. Н. Современный русский // Стратегия России. № 2 (74). М.: Издательство «Известия» Управления делами Президента Российской Федерации. С. 82–88.

³ Скок Т. Н. Лингвистика для всех и каждого // Русский мир. ru. 2013. № 11. С. 11–15.

⁴ Скок Т. Н. Подсказано жизнью // Русский мир. ru. 2010. № 3. С. 12–15.

⁵ Скок Т. Н. Современный русский // Лаборатория рекламы, маркетинга и publicrelations. 2009. № 2 (63). С. 73–78.

⁶ Скок Т. Н. Практическая филология на каждый день // Русский язык за рубежом. 2012. № 3. С. 107–112.

⁷ Скок Т. Н. Чисто по-русски! // Пятьдесят лучших проектов Национальной премии в области развития общественных связей «Серебряный Лучник». М.: 2011. С. 237–247.

Skok T. N.

POPULARIZATION OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH WITH THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES: FROM THE EXPERIENCE OF INTERNATIONAL SOCIAL EDUCATIONAL PROJECT “MODERN RUSSIAN”

The author argues that the project “Modern Russian” works in Omsk State Pedagogical University for more than seven years and assists in studying of Russian to the students from 26 countries. Nine directions of practical teaching are addressed to the representatives of different age and social groups. The article describes the use of electronic educational resources in the social activities of the project.

Keywords: social education project, multimedia communication, applied linguistics, educational resource, Russian language.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ УЧАЩИХСЯ С УНАСЛЕДОВАННЫМ РУССКИМ И МЕТОДЫ ЕГО РЕСТАВРАЦИИ: БЫСТРЕЕ, ЛУЧШЕ, НАДЁЖНЕЕ

В статье анализируется языковой портрет учащихся, выросших в русскоговорящих семьях, но в иноязычной среде. Мы рассматриваем их язык и языковые навыки с точки зрения того, что осталось в их языковой системе, какие языковые навыки они сохранили, и что может послужить базой для ускоренного усвоения русского языка этим контингентом учащихся, а также наиболее эффективные средства обучения в работе с ними. Их языковые навыки сопоставляются с навыками учащихся, которые изучают русский как иностранный.

Ключевые слова: унаследованный русский, билингвы, языковые навыки, морфология.

За последние два десятилетия во многих странах Европы, в Канаде, в США, а также в российских программах для студентов-иностранцев, на традиционных занятиях по русскому языку как иностранному появилась новая категория учащихся, которые существенно отличаются от традиционных учащихся и, соответственно, требуют иных методов и способов обучения. Речь идёт об учащихся, которые хотя и родились в русскоговорящих семьях, но не только растут в окружении иного доминирующего языка, но и получают образование на этом языке. Иными словами, они получают русский язык в наследство от своих родителей, но в силу иноязычного окружения не имеют возможности для полного его освоения. Русский язык не является для них основным языком, место которого занимает язык доминирующего языкового окружения.

В английском языке для обозначения этой категории учащихся существует вполне укоренившийся термин *heritage learners*, который в 1996 году был официально зафиксирован в документе “Стандартные требования по иностранным языкам”¹, разработанном Американским советом преподавателей иностранных языков. Однако в научной литературе на русском языке до сих пор отсутствует единый термин для обозначения этой категории учащихся, их называют *херитажниками*, *билингвами*, *студентами из русскоязычных семей*, *учащимися с унаследованным русским* и, последнее недавно появившееся, *эритажниками*².

Выбор того или иного термина зависит от смысла, который автор вкладывает в это понятие. Сторонники термина *билингвизм* видят в языковой системе индивида одновременное сосуществование двух языков независимо от степени владения каждым из них³, сосуществование, которое носит характер очень динамического образования⁴. Других же привлекает близкое к английскому *эритажники*. Поскольку в своей работе мы анализируем язык той категории учащихся, которая приоб-

ретаает его «самостоятельно на основе нерелекторного речевого опыта»⁵ в наследство от родителей-носителей данного языка, то мы считаем, что наиболее точен термин *носители унаследованного языка*, хотя мы понимаем его громоздкость, для краткости в своей работе мы используем термины *наследники* или *билингвы*.

Язык русско-английских билингвов подробно описан в работах как американских⁶ так и российских⁷ учёных. Именно учёными, занимавшимися русско-английскими билингвами, на основе описания систем их русского языка, была уточнена существовавшая до этого классификация билингвов, которая вначале включала только две категории: первая—это те, кто только что приехал в США, и вторая—это те, кто родился в этой стране. Позже были внесены значительные коррективы⁸ в существовавшую классификацию, первая категория была разбита на три подкатегории в зависимости от того, сколько классов школы на родном, в нашем случае русском, языке закончили билингвы до своего приезда в США: (1) закончившие среднюю школу, (2) закончившие 6–8 классов и (3) закончившие начальную школу. В последнюю подкатеорию входили и те, кто родился в США, однако тремя годами позже они были выделены в отдельную подкатеорию.

В настоящее время у исследователей языка билингвов уже не вызывает сомнения тот факт, что уровень образования, полученного на родном языке, является существенным, хотя и не единственным фактором, влияющим на сохранение родного языка. На сохранение (или утрату) языка в иноязычном окружении оказывает влияние целый комплекс факторов, среди которых называются как индивидуальные особенности человека, так и его окружение [подробнее об этом смотри Земскую] и, в частности, количество людей, говорящих на языке родителей в непосредственном окружении ребёнка с рождения или момента приезда и до момента, когда он идёт в школу в возрасте пяти-шести лет⁹.

Предметом данного исследования является язык тех учащихся, у которых в детстве, в семье сохраняется русскоязычное окружение, и процесс освоения русского языка в ходе непосредственного общения в большей или меньшей степени продолжается до пяти-шестилетнего возраста, когда дети идут в американскую школу. С этого момента начинается процесс не расширения, а сужения опыта на русском языке, и в дальнейшем расширение их опыта проходит на английском языке, который становится для них доминирующим. Через двенадцать лет, т. е. после окончания средней школы, эти подростки приходят к нам в университет и начинают заниматься русским языком.

На самом первом занятии курса студенты пишут о себе. Многие говорят, что не умеют писать по-русски, однако мы настаиваем и просим сделать это так, как они могут. В первую неделю занятий мы также тестируем навыки аудирования и чтения с помощью тестов, разработанных

ных АСПРЯЛом (Американским советом преподавателей русского языка и литературы). Такое же тестирование проводится в конце учебного года после окончания курса.

В этой работе мы представляем результаты этих тестов и письменные ответы тридцати четырёх студентов, родители которых приехали на постоянное место жительства в США из России, Украины, Белоруссии, Молдавии, Латвии и Литвы с третьей или четвёртой волнами иммиграции. На момент проведения исследования в среднем их семьи проживали в США, т. е. вне русскоязычной среды, около двадцати лет (от 14 до 29 лет). Возраст студентов от восемнадцати лет до двадцати одного года. Двадцать два из них родились в США, а остальные приехали в дошкольном возрасте — от одного года до семи лет. Ниже приведены примеры из письменных ответов студентов:

(пример 1)

мне 19 леть, и я радилася в маскве. я не когда не ючилась в русский школе. мне била пать лет когда я приехала суда из рассий. у мена нето братьов и систров...у меня нето многа ротствиниких с каторими я магю гаварит по русски, и я толка один рас вирнулаь в рассию посли тово как я юйхала от туда. я страшна люблю франсуски изик и мадону.

(приехала в возрасте 5 лет)

(пример 2)

мина завоот. ... мне 18 лит. я радилас в kieve и я пацьла в щьолю в америке. мне vele 3 года кагд я прея(ha)ла в америко. ou меня net вратес и coctes. я гавароу па русску с мые мама и с мыеме дроугеме ротсвеникамё. я loublou четат и песат и ouvlikaous тиатрам.

(приехала в возрасте 3 лет)

Однако, если эти студенты будут рассказывать нам о себе устно, а не писать, то впечатление слушающего об их языке будет иным, чем впечатление читающего тот же текст, поскольку реализация текстов, звучащих вполне по-русски с точки зрения и лексики и грамматики, на письме демонстрирует специфическую звуко-буквенную систему, которую билингвы выстроили в своём сознании. Между звуковым образом их языка, т. е. тем, что мы слышим, и зрительным его образом, т. е. тем, что мы видим, существенная разница.

Их письмо носит ярко выраженный фонетический характер, что отличает их от инофонов и сближает с письмом детей-носителей языка. В системе русского языка этих билингвов нарушена звуко-буквенная связь. Билингв заполняет существующие в его языковой системе лакуны звуко-буквенного соотношения и морфологических форм доступными ему средствами как русского, так и доминирующего языка, которые носят системный характер (братьев и систров, вратес и coctes— см. выше примеры 1 и 2).

Тем не менее, в морфологическом компоненте их языковой системы мы наблюдаем некоторые остаточные, застывшие формы падежей, хотя очевидно, что морфологическое маркирование падежных форм не является освоенным:

из рассий, в рассию (пример 1), в америке, в америко (пример 2), оувликаоус тиа-грам (пример 2) буду читат Русскую лытуру (родилась в США)
с друсямы (родилась в США)
я изучаю философию и искусство; штобы чэтать настаящую литературу; мая се-стра плохо помает русскую реч; я пишо маслиноми краскомы (приехал в возра-сте 4 лет)

Однако, несмотря лишь на фрагментарное присутствие морфологических маркеров в их языковой системе, у билингвов, тем не менее, сохранилось некое чувство языка, которое позволяет им, в значительной степени правильно, ставить верные падежные вопросы в предложении. Кроме того, в процессе работы с ними мы выявили, что в глагольной системе они могут верно задавать видовые вопросы к глагольным формам. Эта способность характерна для детей-носителей языка и является совершенно невозможной для изучающих русский как иностранный. Мы активно используем эти особенности в процессе работы с билингвами над освоением морфологической системы русского языка.

Общепринято считать, что в силу того, что освоение русского языка у наследников происходит главным образом в устной форме, то более развитыми навыками у них являются устные навыки: говорения и аудирования, и значительно менее развитыми — навыки чтения и письма. У носителей языка картина владения навыками такая же, в то время как у изучающих язык как иностранный, картина прямо обратная: более развитые навыки чтения и письма и менее развитые — говорения и аудирования.

На основе всех выявленных сильных сторон этой категории билингвов — высоко развитого понимания на слух, умения задавать падежные и видовые вопросы, нами был разработан специальный курс, построенный на чтении оригинальных текстов, которые предъявляются учащимся одновременно в двух формах: они одновременно слышат и видят текст, что позволяет наложить хорошо им известный звуковой образ языка на значительно менее знакомый визуальный образ, тем самым существенно сократить время на формирование и закрепление устойчивого звуко-буквенного соотношения, т. е. навыка чтения и, соответственно, письма.

Ниже приведены итоги тестов не только на чтение, аудирование, но и на письмо, проведённых после окончания первого семестра (42 аудиторных часа работы — Бил. I) и после окончания двух семестров (84 аудиторных часа — Бил. II) среди студентов-наследников. В качестве контрольных групп были взяты две группы студентов, изучающих русский как иностранный, одна после окончания второго года (280 аудиторных часов — РКИ 2-й), а вторая после окончания третьего года (382 аудиторных часа — РКИ 3-й) обучения.

Результаты тестирования¹⁰ показывают, что до начала семестра, т. е. ещё до того, как они начинают заниматься русским языком, учащиеся с унаследованным русским, те, кто или родились вне русскоязычной сре-

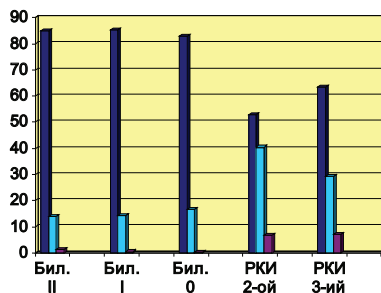


Рис. 1. Результаты тестов: аудирование (%)

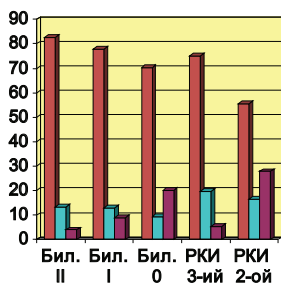


Рис. 2. Результаты тестов: чтение (%)

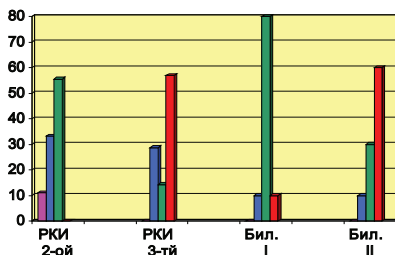


Рис. 3. Результаты тестов: письменные задания (%)

ды или попали в неё в дошкольном возрасте и кто закончили среднюю школу на языке доминирующего окружения, владеют навыками аудирования на уровне, соответствующему первому сертификационному уровню, а навыком чтения на уровне, соответствующему базовому уровню по системе ТРКИ.

Анализ результатов тестирования позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Иерархия языковых навыков у русско-английских билингвов этой категории отличается от традиционно принятой--противопоставление более и менее развитых навыков идёт не по линии устные--письменные, а по линии рецепторные--продуктивные навыки, где рецепторные навыки, аудирование и чтение,

сильнее, а продуктивные, говорение и письмо, слабее, причём в каждой паре устный навык более развит, чем письменный.

2. Развитие навыков чтения и письма у учащихся с унаследованным русским даже тех, кто родился в иноязычной среде или приехал в дошкольном возрасте, проходит значительно быстрее, чем у учащихся, изучающих русский как иностранный; после одного семестра изучения русского, они понимают письменные тексты лучше, чем студенты РКИ после 4 семестров, а после окончания двух семестров их понимание письменных текстов лучше, чем студентов РКИ после шести семестров обучения языку.
3. Начиная курс с практически отсутствующего устойчивого звуко-буквенного соотношения, по окончании курса учащиеся этой категории демонстрируют навыки письма на уровне базового или первого сертификационного по системе ТРКИ.

Таким образом, усвоение системы русского языка у этой группы билингов, а именно тех, кто родился в иноязычном окружении или приехал в дошкольном возрасте, происходит значительно быстрее, чем у инофонов, если активизировать те фрагменты морфологического компонента и те навыки, которые у них сохранились. Они значительно быстрее начинают модулировать новые единицы и формы, чем инофоны. Их сформированные навыки устойчивее, чем у инофонов, а система языка по форме ближе к системе носителей языка, чем язык инофонов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century // American Councils on the Teaching of Foreign Languages /Yonkers, NY: National Standards on Education Project, 1996. 111 p.

² Рахилина Е. В., Выренкова А. С., Полинская М. С. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «Эритажный» («унаследованный») русский язык Вопросы языкознания. 2014. № 3. 27 с.

³ Valdés G. The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals // The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures / Eds. O. Kagan and B. Rifkin. Bloomington, IN.: Slavica Publishers, 2000. P. 384

⁴ Залевская А. А. Вопросы теории двуязычия / Тверь: Тверской государственный ун-т, 2009. С. 47.

⁵ Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию детской речи / М.: Знак, 2009. С. 23

⁶ Andrews D. Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora: Soviet Immigrants in the United States / Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1999. 200 p.; Polinsky M. Incomplete Acquisition: Heritage Language Education: A new Field Emerging / Eds. D. Brinton, O.Kagan, S. Bauckus. New York and London: Routledge, 2008. P. 149–164

⁷ Караулов Ю. Н. О языке русского зарубежья // Вопросы языкознания. 1992. № 6; Земская Е. А. Язык русского зарубежья: общие процессы и языковые портреты / Москва-Вена: Wiener Slawistischer Almanach, 2001. 492 с.

⁸ Kagan O., Bermel N. The Maintenance of Written Russian in Heritage Speakers // The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures / ed. by O. Kagan and B. Rifkin. Bloomington, IN.: Slavica Publishers, 2000. P. 405–437.

⁹ Smyslova A. Low-Proficiency Heritage Speakers of Russian: Their Interlanguage System as a Basis for Fast Language (Re)Building // Russian Language Studies in North America: New Perspectives from Theoretical and Applied Linguistics / ed. by V. Makarova. London: Anthem Press, 2012. P. 161–193.

¹⁰ *Smyslova A. Low-Proficiency Heritage Speakers of Russian: Comparing Effects of Instructional Intervention on Language Skills Development in Heritage and Non-Heritage Learners of Russian // Studies on Language and Culture in the Russophone World / ed. by R. D. Brecht, L. A. Verbitskaja, M. D. Lekic and W. P. Rivers. Moscow: Azbukovnik, 2009. P. 211–228.*

Smyslova A. A.

LOW-PROFICIENCY HERITAGE LEARNERS: THEIR LANGUAGE SYSTEM AND SKILLS. MAXIMIZING THEIR STRENGTHS TO CLOSE LANGUAGE GAPS

The article introduces data on language production and language skills of Russian low-proficiency heritage speakers, i.e., those who were born and got their schooling outside Russia. It offers a comparison of their language skills with those of traditional RFL learners based on empirically collected data. It also validates the claim that heritage learners can attain a higher proficiency level with a fewer contact hours.

Keywords: heritage learners, bilingual, language skills, case system.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ «ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В современном мире стремительно происходит экономическое развитие общества. Поэтому в МПГУ введен специальный курс — «Язык делового общения». Его основная задача — комплексное развитие речевых умений учащихся, знакомство со специальной экономической лексикой, бизнес — этикетом, употреблением языковых средств в соответствии с коммуникативными потребностями, интенциями и ситуациями общения. Студенты — иностранцы не просто изучают русский язык, но и адаптируются к реалиям современной деловой жизни в условиях появления в ней новых экономических вызовов и внедрений.

Ключевые слова: язык делового общения, речевые навыки, информатизация, коммуникация.

Одним из главных условий существования современного общества является наличие языка. Ведь именно язык — это важнейшее, основное средство общения, необходимое условие для материального и духовного бытия человека. Области использования языка пронизывают абсолютно все сферы социального пространства нашей жизни. Он неотделим от любых проявлений бытия человека, включен во все формы общественной жизни и общественного сознания. Это придает языку надклассовый и надгрупповой характер. Он необходим для всех и является важнейшим интегратором общения людей. В языке находят отражение социальная культура общества, политические, экономические, социолингвистические, культурные и религиозные различия речевой практики говорящих. Язык — явление духовной культуры, одна из форм общественного сознания, с его помощью осуществляется передача социального опыта и знаний людей (воспитания, обучения, культурных традиций, норм, научных знаний и т. д.). Язык сохраняет единство народа в исторической смене поколений, объединяет нации и служит для общения между всеми народами.

В современном мире стремительно быстро происходит развитие и информатизация общества. Быстрая смена технологий, изменение условий труда людей, усложнение процедур управления системами и объектами, а также всеобщая компьютеризация делают неизбежными постоянное повышение квалификации населения и получение новых, ранее не известных и не освоенных в обществе специальностей. В современном сложном деловом мире все люди, независимо от своей специализации, должны разбираться в основах экономики, бизнеса, маркетинга, понимать, что такое экономический рынок, как работают банки, что такое курсы валют и т. д.

Человек, живущий в XXI веке, вовлеченный в сферу деловой активности, неизбежно сталкивается с необходимостью изучить, хотя бы на практическом уровне, целый ряд экономических терминов, требований, клише и формул делового общения, которые в настоящее время уже очень объемны и в совокупности создают новую область культуры речи — культуру делового общения. В связи с этим происходят изменения в языке, и роль его в жизни общества возрастает. В результате усложнения социальной организации общества, развития каналов коммуникации и интеллектуализации производства увеличиваются направления, расширяются сферы использования и функциональный объем языка.

Студенты — иностранцы, приезжающие в Россию с целью изучения русского языка, стремятся овладеть и очень важной в современном мире бизнес — лексикой, развивать и совершенствовать речевые навыки делового общения. И именно поэтому на нашей кафедре уже много лет назад введен специальный курс для иностранцев, приезжающих изучать русский язык, — «Язык делового общения». Курс делового общения как предмет изучения основ экономических знаний имеет практическую коммуникативную направленность. Основная его задача — комплексное развитие речевых умений, создание логической базы, обеспечивающей формирование речевой компетенции учащихся, знакомство со специальной экономической лексикой, употребление языковых средств в соответствии с коммуникативными потребностями, интенциями и ситуациями общения, их систематизация и обобщение. Также очень важно формирование навыков устного и письменного перевода текстов на экономические темы, обучение деловой переписке, развитие разговорной речи студентов с использованием разнообразной экономической лексики, практика работы с рекламными документами, изучение формул специального «бизнес» — этикета. Ведь современный деловой этикет регламентирует поведение людей на учебе, работе, в общественных местах, на различного рода мероприятиях, переговорах и церемониях, то есть, практически во всех жизненных ситуациях, с которыми сталкивается современный деловой и активный человек.

На занятиях по «Языку делового общения» идет постоянное обращение к деловой риторике как к постоянному овладению речевыми формами делового общения, совершенствованию и развитию культуры общения, изучения стилистики деловой сферы общения, способов воздействия на адресата. Помимо этого, активно делается упор на развитие диалогического общения между учащимися, изучение практики проведения деловых переговоров, моделирование различных бизнес — ситуаций и даже невербальным средствам общения в современном деловом мире: как человек должен себя вести и что говорить в банке, на бирже, во время проведения деловых переговоров, при устройстве на работу, в офисе партнера и конкурента и т. д.

Овладение языком — длительный, трудоемкий, а главное, индивидуальный процесс. Поэтому преподаватели должны уметь не только заинтересовать студентов и вовлечь их в этот процесс, но и помочь им развить уверенность в способности овладеть экономическими знаниями и терминами, показать учащимся пути изучения деловой лексики и бизнес — этикета, постоянно давать им консультации, пояснения и советы. Речь преподавателя — это образец для подражания, она должна изобиловать специальными экономическими терминами, но, вместе с тем, необходимо, чтобы каждое учебное занятие было не просто познавательным, но и понятным, доступным, а главное, — интересным, увлекательным, то есть своеобразной жизненной моделью определенной бизнес — ситуации. Преподаватель должен уметь придать занятию живость и неповторимость — это искусство, в арсенале которого весьма широкий, но очень индивидуальный набор средств и приемов. Безусловно, это должно быть методически правильно построенное учебное занятие, с учетом национальности, культуры, возраста и психологии студентов, но очень важно использовать: приятную и уместную шутку, какое-то интересное, неординарное высказывание, составление «делового» диалога, проведения бизнес — переговоров между студентами, создание какой-то театрализованной ситуации, например, когда один из студентов является работодателем, а второй — устраивается к нему на работу.

Для более успешного усвоения учащимися «Языка делового общения» необходимо использовать самые разнообразные тексты, периодические издания, материалы радио и телепередач, информацию из Интернета, рекламные проспекты, каталоги, буклеты, материалы выставочных стендов и другую печатную продукцию рекламного характера, образцы государственных документов и деловых писем, контрактов, оригинальные записи устного делового общения (диалогического и полилогического типа), различные деловые и ролевые игры. Необходимо знакомить студентов — иностранцев с культурой и правилами, нормами делового общения, изучать особенности официально — делового стиля речи (стандартизованность, императивность, неличность и констатирующий характер изложения). Для наиболее успешного понимания и запоминания на занятиях предполагается знакомить студентов — иностранцев со специальными деловыми документами и их разновидностями по одной, единой схеме, которая облегчит им систематизацию и составление делового текста. Сначала студентам стоит называть тип документа (распорядительные, административно — организационные, информационные и деловые письма), говоря об их общих принципах составления, примерном содержании каждого типа, а затем уже описывать конкретные разновидности каждого типа и сопровождающие их обязательные реквизиты (объяснительная записка, постановление, распоряжение, приказ, контракт, договор, справка, докладная записка, служебные и коммер-

ческие письма). При этом и темы, связанные с написанием подобных документов, должны включать в себя не только изучение проблем русского языка (сложные синтаксические конструкции, правила делового обращения, вводные слова, многочисленные бизнес — клише, способы конверсии и т. д.), но и ряд сведений по редактированию и логике текста (правила рубрикации, оформление сносок, работу над фактическим материалом — именами собственными, географическими названиями, таблицами, цифровыми данными и цитатами), знакомство с уже существующими стандартами деловых документов.

Важно учитывать также, что деловое общение представляет собой всегда партнерские отношения, в задачи которых, в первую очередь, входит достижение собственных целей и интересов, но обязательно с учетом целей и интересов партнера. Поэтому на занятиях по «Языку делового общения» необходимо уделять должное внимание и изучению некоторых психологических особенностей и закономерностей делового общения людей.

Все это позволит студентам — иностранцам, изучавшим «Язык делового общения», чувствовать себя более свободно и комфортно в сложной современной деловой жизни и уверенно использовать навыки делового общения, полученные в нашем университете, в своей будущей профессиональной деятельности.

Sokolova G. E.

KEY ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN FOR BUSINESS COMMUNICATION TO FOREIGN STUDENTS UNDER CURRENT ECONOMIC CONDITIONS

The author argues that under present circumstances of drastic economic development Moscow Pedagogical State University has introduced the special program - Russian for Business Communication - aimed at integrated developing of speech habits, familiarizing students with special economic vocabulary and business etiquette, using linguistic means according to communication needs. The program helps foreign students to learn Russian as well as to adapt to the modern business environment and economic challenges.

Keywords: language of business communication, language skills, information, communication.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье раскрываются модели лингвострановедческого анализа поэтического текста на уроках РКИ, которые способствуют развитию межкультурной коммуникации, интерпретация поэтического текста рассматривается как поиск культурного кода страны изучаемого языка.

Ключевые слова: поэтический текст, межкультурная коммуникация, интерпретация.

Процесс обучения иностранным языкам на современном этапе осуществляется в контексте межкультурной парадигмы, основанной на готовности личности вступить в диалог с представителями иных лингвосоциумов. Содержанием иноязычного образования становится освоение иноязычной культуры, реализующееся на трех уровнях: 1) познавательном (представление о факте культуры); 2) социальном (прагматическом); 3) аксиологическом (личностное, эмоционально-ценностное отношение к факту чужой культуры)¹. Содержательный аспект освоения иноязычной культуры находит свое отражение в отборе лингвострановедческого и лингвокультурологического материала, в основу которого положены принципы, выдвинутые Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым. Согласно этим принципам, учебный материал должен обладать актуальностью, направленностью на типичные явления иноязычной культуры, тематической соотнесенностью, воспитательной ценностью, учетом возрастных и лингвистических компетенций обучающихся².

Процессуальный аспект освоения иноязычной культуры заключается в выборе методов и форм обучения, обеспечивающих активное овладение содержанием обучения. Лингвистический компонент включает в себя специальные филологические знания; знания, обеспечивающие передачу и прием информации, закодированной вербальным и невербальным путем. Культурологический компонент предполагает владение культурой в узком и широком смысле, владение речевым этикетом и правилами поведения, способность адекватно понимать речевого партнера, эмпатию, владение основными фоновыми культурологическими знаниями. Социолингвистический компонент включает в себя умение пользоваться языком с учетом принятых в том или ином сообществе норм, правил, моделей общения; умение выбирать наиболее адекватные способы решения задачи как лингвистические, так и паралингвистические.

Наиболее распространенным средством познания иноязычной культуры является текст — транслятор информации, заключающий в себе языковой и ментальный код носителей иной культуры. В современной лингводидактике текст рассматривается как форма фиксации речи, так и форма

общения, иными словами, именно в процессе работы с текстом происходит формирование грамматических и речевых навыков обучающихся.

Развитие современной теории и методики обучения русскому языку как иностранному в последние десятилетия проходит под знаком проблематично понимаемых текстоцентризма и дискурсоцентризма. В общем случае художественный текст может быть определен как **сгусток** дискурсивных практик изучаемого языка ³, а также как свободная комбинация типологически нетождественных начал **текстовой ситуации**⁴. Рассмотрим кратко основные характеристики художественного текста как учебного текста-объекта:

Во-первых, художественный текст выступает как опредмеченная в системе использованных языковых и одновременно текстовых средств модель мира, в основе которой лежит определенная субъективно-ценностная реальность. Во-вторых, художественный текст выступает как генератор смыслов и, что еще более важно, идей, превосходящих в своем порыве к истинному живому предельному познанию ограниченность любых понятий и наглядность любых представлений. В-третьих, художественный текст в пространстве учебного функционирования может быть определен как полигон разнообразных методик понимания и интерпретации текста.

Изучение художественного текста со студентами-инофонами предусматривает все этапы работы:

- 1) формирование культурного фона литературного произведения,
- 2) лингвистический комментарий художественного текста,
- 3) лингвосмысловый комплексный анализ художественного текста,
- 4) литературоведческий анализ.

На первом этапе в центре внимания преподавателя находится литературное произведение: оно становится средством познания культуры, ее национальных и общечеловеческих ценностей. Важным этапом восприятия (рецепции) художественного текста в иноязычной аудитории является комментированное чтение: рассмотрение текста в его линейном развертывании, комментирование лексических и стилистических, грамматических и стилистических явлений (осмысление языковых трудностей, ввод необходимой лингвострановедческой информации). Студента-инофона необходимо ознакомить с многочисленными фактами безэквивалентной и фоновой лексики, фразеологии, содержащими специфический русский культурно-исторический и художественно-выразительный компонент. Третий этап работы — лингвосмысловый анализ — связан с выявлением глубинных, подтекстовых значений, авторской оценочной позиции, то есть определение смыслового аспекта художественного текста. Лингвистический комментарий и комплексный анализ представляют возможность подготовить литературоведческий анализ, переход к которому помогает выявить ту роль, какую играет совокупность лингвистических единиц в создании художественного образа.

Особой емкостью, на наш взгляд, обладает лингвострановедческий потенциал поэтического текста, в котором органично соединяются три уровня **культурной информации**: **культура, описываемая языком**, т. е. представление ментофактов в содержании текста (традиции, обычаи, обряды, бытовая культура, повседневное поведение, национальные картины мира и т. д.); **культура в языке**, т. е. особая языковая картина мира (безэквивалентная лексика, афоризмы, фразеологизмы, знаки экспрессивно-образной номинации, ономастическая лексика, реляционные единицы фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического уровней); **концептуальный уровень**⁵.

Действительно, поэтические тексты, имея много общих черт с текстами вообще и художественными текстами в частности, являют собой весьма специфические объекты.

Во-первых, в поэтическом тексте первичен, важен субъект высказывания и его отношение к изображаемому. Во-вторых, поэзия является вторичной семиотической системой, а в качестве первичных знаков, языка первого уровня служит уже существующая система обыденного языка. Поэтический язык — это язык второго уровня, который отличается особой значимостью единиц языка в нём, особой их связью, когда все элементы сливаются в тексте в нерасторжимое единство. В-третьих, в поэтических текстах чрезвычайно велика роль креативного аспекта языка как орудия познания души человека; креативный аспект языка ярко демонстрируется в явлениях языкотворчества, традиционно присущих поэтическому тексту. В-четвертых, поэзия, в сравнении с прозой, обладает повышенной ёмкостью всех составляющих её элементов, важнейшие из которых — звук, ритм, интонация, слово. В-пятых, восприятие поэтического текста происходит гораздо медленнее, чем других текстов, поэтический текст требует не просто медленного чтения, но и многократного перечитывания его, при этом читатель раскрывает для себя все новые нюансы содержания.

Модель лингвострановедческого анализа поэтических текстов включает в себя предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы. Назначение предтекстовой работы — подготовка учащихся к чтению художественного текста, моделирование фоновых знаний, необходимых для рецепции текста, выработка **стратегии понимания**. Она предполагает:

- а) актуализацию и коррекцию уже имеющихся у учащихся знаний о поэте и его творчестве; моделирование в необходимых случаях дополнительных сведений;
- б) актуализацию и необходимую коррекцию уже имеющихся у обучающихся страноведческих знаний о событиях национальной истории, страноведчески ценных географических объектах, национально специфичных явлениях природы, быта и других фактах, являющихся фоном для событий, описываемых в художественном тексте; моделирование дополнительных страноведческих знаний, образных обобщений действительности, необходимых для адекватного восприятия художественного текста;
- в) характеристику лингвострановедческих объектов.

Отмечается, что притекстовый этап работы над поэтическим текстом является основным, на данном этапе студенты-инофоны учатся обнаруживать ключевые словесные образы, **распредмечивать** их, выявляя скрытые смыслы, воссоздавать **диктуемые** текстом читательские представления, устанавливая внутритекстовые смысловые связи, корректировать в соответствии с ними всю совокупность читательских представлений и частных смыслов, которая воплощает в сознании читателя **образ текста**.

Необходимость расширения послетекстовой работы предполагает достижение более глубокого понимания иностранными учащимися текста и рассмотрение его в рамках широкого литературного и культурного контекста. Послетекстовый этап может включать в себя перевод текста на родной язык, разные формы обсуждения прочитанного, письменные виды работы. Не менее интересным и абсолютно оправданным представляется сравнение различных текстов, объединённых одним и тем же концептом. Данный вид деятельности помогает выявить те смысловые и ассоциативные значения единицы когнитивного уровня, которые являются устойчивыми в рамках той или иной лингвокультурной ситуации. Представленная модель лингвострановедческого анализа коммуникативно направлена, комплексна и лично мотивирована. При этом она ориентирована на постижение произведения, максимально приближенное к его восприятию носителями языка, т. е. в известной мере универсальна.

В качестве примера приведем систему притекстовых и послетекстовых заданий к стихотворению С. А. Есенина «Песнь о собаке».

1. Прочитайте стихотворение *по* строфам. Расставьте логическое ударение, произведите синтагматическое членение.
2. На какие композиционные части можно разделить это стихотворение?
3. Кратко перескажите содержание стихотворения.
4. Внимательно прочитайте строки 5–8, 11–12. Как С. А. Есенин описывает собаку и хозяина? Какие качества своих героев он подчеркивает?
5. Перечитайте строки 13–14, 17. Каким образом глаголы *бежать* и *плестись* характеризуют состояние героини стихотворения до и после трагедии?
6. Объясните, как вы понимаете выражение *Покатились глаза собачьи / Золотыми звездами в снег*? Какой художественный прием здесь использован?
7. Найдите цветковые эпитеты в тексте, раскройте их экспрессивный характер.
8. Найдите в тексте примеры повторов. Определите, какую функцию они выполняют.
9. Составьте словосочетания с глаголом *дрожать*.
10. Назовите выражения, синонимичные следующим сочетаниям: *плестись обротно, синяя высь*.
11. Обратите внимание на название стихотворения. Скажите, почему в нём фигурирует слово *песнь*? Как это связано с особенностями данного жанра? Предложите свой вариант названия.
12. Найдите перевод этого стихотворения на ваш родной язык. Сравните тексты перевода и оригинала. Верно ли передан переводчиком основной смысл текста?
13. Попробуйте перевести это стихотворение сами, особое внимание обратите на те фрагменты текста, о которых шла речь в заданиях.

На наш взгляд, целесообразно также использовать на уроках корпус поэтических текстов, в которых представлен *диалог культур* и которые не только знакомят студентов-инофонов с фактами русской культуры, но и помогают им понять, осмыслить свою через отражение ее в русской ментальности; помогают не только выявить различия, но и продемонстрировать сходства, близость двух культур. В качестве примера приведем систему притекстовых и послетекстовых заданий для испаноязычных студентов к стихотворению Константина Бальмонта «Испанский цветок»:

1. Каким Вы представляете себе лирического героя этого стихотворения?
2. Прочитайте еще раз 1 строфу. К кому обращается поэт? Объясните значение этого образа.
3. Почему стихотворение называется «Испанский цветок»? Обратите внимание на прилагательные, которые использует поэт. Как вы думаете, это реалистическое описание? Если нет — то какое?
4. Перечитайте 6 строфу. К кому обращается поэт? Обратите внимание на ключевые прилагательные *смутно-велики, красивы, дики*. Какие дополнительные коннотации они приобретают в поэтическом тексте?
5. Опишите, какой предстает Испания в этом стихотворении?
6. Перечитайте последнюю строфу. Как вы ее понимаете?
7. Найдите перевод этого стихотворения на ваш родной язык. Сравните тексты перевода и оригинала. Верно ли передан переводчиком основной смысл текста?
8. Попробуйте перевести стихотворение сами, особое внимание обратите на те фрагменты текста, о которых шла речь в заданиях.

Следует отметить, что работа со стихами способствует, во-первых, становлению и корректировке слухо-произносительных навыков; во-вторых, стихи представляют грамматический материал в живой, эмоционально окрашенной речи; в-третьих, они обогащают словарный запас обучаемых; а в-четвёртых, развивают внимание, память, что является важным условием для овладения иностранным языком. Система заданий направлена на внимательное прочтение произведений русской классики, на овладение принципами анализа художественного текста, и обеспечивает ведение беседы на определенную тему и воспроизведение самостоятельных высказываний оценочного характера. Использование на уроке художественных текстов вводит учащихся в реальную жизнь языка, его действительное функционирование, требует от них творческого (а не механического) использования приобретенных знаний — как языковых, так и страноведческих.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: ЛГПИ—РЦИО, 2000. С. 78–81.

² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. С. 27.

³ Сусов И. П. Введение в языковедение. М.: Восток-Запад, 2006. С. 74

⁴ Богданов, В. В. Текст и текстовое общение: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. С. 63.

⁵ Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Указ. соч. С. 29.

Sokolova L. V.

**INTERPRETATION OF THE POETIC TEXT AT THE RFL LESSONS
IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

The article concentrates on the key-aspects vital in analysis of poetic text in the process of RFL teaching. Linguistic and stylistic analysis of poetic text helps to determine its hidden semantics. Linguistic and stylistic interpretation encompasses detailed analysis of all language characteristics in their interaction.

Keywords: poetic text, intercultural communication.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИХ ПОДГОТОВКЕ К ПРОВЕДЕНИЮ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Обучение русскому языку как иностранному на среднем этапе должно строиться на широкой культурологической базе, включающей сведения о достопримечательностях России. Введение в учебную программу занятий-экскурсий по мемориальным местам позволяет сочетать культурное просвещение обучаемых с эффективным развитием их речевых способностей. Подготовкой к проведению учебной экскурсии руководит преподаватель, а проводят их по-русски сами студенты. Для этого разработан комплекс заданий, совершенствующих речевые умения студента.

Ключевые слова: культурно-историческое просвещение, речевые способности, учебная экскурсия.

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) представителями других стран и культур — это сложный и весьма длительный процесс вхождения учащихся в новую для них лингвокультурологическую реальность. Сделать этот процесс эффективным и увлекательным — одна из задач практической методики, которую ежедневно решают преподаватели РКИ как в русскоязычной среде, так и вне неё. Представляется, что на среднем этапе обучения РКИ важно организовать иноязычное образование таким образом, чтобы формировать историко-культурологическую, лингвистическую и дискурсивно-речевую компетенции учащихся по преимуществу одновременно. При этом развитие речевых способностей студентов, как и вопрос об овладении учащимися основным комплексом средств общения на русском языке, находится в центре внимания, поскольку именно это является методическим ядром всей программы обучения РКИ. Существует, по-видимому, множество путей, способных привести к практическому решению указанной задачи. Рассмотрим здесь лишь один из возможных частных примеров реализации подобного подхода к организации обучения РКИ на среднем этапе. Таким примером может служить опыт подготовки студентов *к регулярно организуемым учебным экскурсиям, где сами учащиеся выступают в роли «гидов»*. Опыт осуществления такой работы в системе обучения РКИ получен в результате поиска эффективных и интересных для учащихся форм работы в процессе многолетнего преподавания русского языка иностранцам, приезжающим из стран Востока и Запада на языковую стажировку в Санкт-Петербург. Работа с подобным контингентом учащихся имеет свои особенности, которые заключаются в том, что время обучения кратковременно — всего 6–12 недель, а задачи многопла-

новы. Поэтому преподавателю необходимо организовать работу группы таким образом, чтобы не только активизировать знания и навыки, приобретённые студентами ранее, но и увязать разные аспекты РКИ, а также — и это главное — добиться существенного прогресса в устно-речевой коммуникации учащихся на русском языке. И при этом преподавателю надлежит строить всю учебную (а также и внеучебную) работу на основе рассмотрения разнообразных явлений русской культуры, что согласуется с современными подходами к иноязычному образованию в целом. Идея более полного использования такого мощного образовательного ресурса, как богатейшие историко-культурные и природные достопримечательности России, и лежит в основе предлагаемой для внедрения в практику формы работы по РКИ — учебной экскурсии, которую готовят под руководством преподавателя и проводят на русском языке сами иностранные студенты.

Нет сомнений в том, что почти все преподаватели РКИ, вне зависимости от города и региона, используют в своей профессиональной практике экскурсионные формы работы: они либо сопровождают свою группу студентов, когда экскурсоводом в мемориальном пространстве является специалист-музейщик, либо сами выступают перед иностранными учащимися в роли гида. В последнем случае иностранцам удаётся извлечь из устного русского текста экскурсии несравненно больше актуальной информации, поскольку преподаватель учитывает реальные возможности своей аудитории, однако в обоих случаях учащиеся остаются лишь в позиции зрителей и слушателей, то есть «туристов». Избежать подобной ситуации не удаётся, да этого и не требуется делать, достаточно параллельно практиковать ещё один способ приобщения студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения к историко-культурному наследию России, превратив экскурсию (реальную или даже виртуальную) не только в познавательное мероприятие, но и в действенное средство обучения студентов диалогической и монологической русской речи. Именно этот эффект достигается, когда каждый студент, усвоив новую информацию культурно-исторического характера и представив её на русском языке в самостоятельно составленном развёрнутом монологе, получает возможность несколько раз (предпочтительно — не менее трёх раз) выступить перед своей группой в роли гида.

Следует подчеркнуть, что подготовка и проведение учебных экскурсий силами самих учащихся под руководством преподавателя РКИ — это лишь отдельный фрагмент в системе традиционно организованного обучения РКИ, который занимает вместе с самой экскурсией в общей сложности около 4–6 часов учебного времени (преимущественно внеаудиторного, предназначенного для самоподготовки студента). Такая форма учебной деятельности в рамках изучения РКИ представляет собой, с одной стороны, сочетание аудиторной и внеаудиторной (в том

числе домашней) работы по культурно-историческому просвещению, а с другой — работу как над текстом в целом, так и над языковыми и речевыми его особенностями в области лексико-грамматических, фонетико-интонационных и лингвостилистических явлений. Вместе с тем реализация такой формы учебной деятельности создаёт условия для того, чтобы естественным образом совмещать всё перечисленное выше с активизацией всех видов речевой деятельности и переходить от одного её вида к другому в процессе анализа и трансформаций исходного текста, когда приходится уделять внимание попеременно чтению, письму, говорению и аудированию.

Какие темы культурологической направленности могут быть предложены учащимся для урока-экскурсии? Их перечень (и очерёдность) зависят и от места, где проходит обучение студентов, и от уровня лингвокультурологической компетенции учащихся, и от общей программы обучения РКИ. Наряду с традиционными фонетико-интонационными, лексико-грамматическими и стилистическими темами, на уроках РКИ *в условиях соизучения* всегда осуществляется ознакомление иностранцев с важнейшими событиями и этапами развития российской жизни, с фактами и событиями, касающимися материальной, духовной и художественной культуры России. На правах обязательного компонента в программу обычно включается и работа с текстами из русской литературы. Поэтому всегда и везде имеются возможности для разработки актуальных экскурсионных маршрутов. Санкт-Петербург в этом отношении, конечно, уникален. Так, например, для первой учебной экскурсии предлагается тема, посвящённая истории возникновения и строительства города, — «Петропавловская крепость», затем следуют темы «Петербург петровского времени», «Петербург в конце XVIII века», «История России 1-й половины XIX века в скульптуре и архитектуре Петербурга». Эта историко-культурологическая линия (при наличии достаточного времени) может быть продолжена и такими темами: «Ансамбли и памятники Петербурга в зеркале российской истории 2-й половины XIX — начала XX веков», «Трагические страницы российской истории XX века в пространстве Санкт-Петербурга». В список «обязательных» входят и учебные экскурсии, посвящённые русской литературе и выдающимся её представителям. Они тоже увязаны с разными историческими эпохами и периодами развития отечественной литературы. К числу таких экскурсий могут относиться как «обзорные» экскурсии, например: «Петербург — город поэтов» (А. С. Пушкин — Мойка, дом 12, церковь на Конюшенной площади, Летний сад — А. А. Ахматова — Летний сад, Фонтанный дом — И. А. Бродский — дом Мурузи на Литейном проспекте, дом 24) или «Три века русской литературы», так и «монографические» экскурсии: «Александр Блок в Петербурге», «Ф. М. Достоевский в Петербурге» и т. п. Для студентов-филологов 2–3 уровня интересными и полезными могут быть также экскурсии, посвя-

щённые литературным сюжетам, персонажам, например: «По следам героев романа Ф. М. Достоевского „Преступление и наказание“», «Образы Петербурга в произведениях А. С. Пушкина (или А. А. Блока, или А. А. Ахматовой, или Ф. М. Достоевского и т. д.)». Конечно, представленный здесь список вариативен и весьма широк, хотя охватывает далеко не все интересные «городские» темы, не говоря уже о великолепных пригородах. Но и этот перечень маршрутов трудно реализовать в условиях вечного дефицита учебного времени, однако подготовить и провести 3–4 экскурсии вполне реально в течение двух учебных месяцев. Важно отметить, что принцип подачи культурологического материала (и не только для экскурсионных целей) в практике иноязычного обучения не должен противоречить исторической логике, а *должен определяться местом и значимостью тех или иных рассматриваемых фактов в хронологическом ряду, чтобы не создать путаницы в сознании и памяти учащихся*. Поэтому серьёзное внимание при планировании и проведении учебных экскурсий нужно уделять последовательности в предъявлении отобранного культурологического материала.

Планируя названный вид учебных экскурсий, преподаватель должен заранее выбрать конкретное место или близко расположенные друг к другу места в городе/пригороде, руководствуясь и таким соображением, как насыщенность пространства историко-культурными объектами. Опыт показывает, что оптимальным можно считать некий ансамбль или маршрут, состоящий из 4–7 примечательных зданий и/или памятников. Для рассказа о каждом таком объекте из числа студентов назначается свой будущий «специалист», который будет в дальнейшем сам составлять для выступления перед своей группой текст об истории создания этой достопримечательности и о значении этого памятника для культуры России.

Что включает в себя процесс подготовки к учебной экскурсии, помимо выбора объектов? Какого рода задания создают базу, благодаря которой стажёр-иностранец может подготовиться к экскурсии и успешно справиться с обязанностями гида? Попробуем сжато ответить на все эти вопросы по порядку. Разработанный комплекс учебных заданий для подготовки к проведению реальной (или виртуальной) экскурсии по определённой культурно-исторической теме на русском языке в самом общем виде состоит из 2 частей: текста (снабжённого фотографией и посвящённого описанию той или иной достопримечательности) и системы заданий к нему. Следует подчеркнуть, что *каждый студент получает индивидуальный «пакет» заданий, который относится только к одному экскурсионному объекту*, составляющему часть общей экскурсии. В этом состоит важная и принципиальная особенность подготовки преподавателя и студентов к учебной экскурсии, осуществляемой силами самих учащихся.

Чтобы иностранные студенты могли справиться с новыми для себя функциями экскурсовода, они предварительно в обязательном поряд-

ке на протяжении нескольких дней должны самостоятельно (но под руководством и контролем преподавателя) в качестве домашней работы выполнить всю запланированную серию предназначенных для этого заданий. *Первая часть подобного учебного комплекса* — это содержащий разностороннюю информацию исходный текст в публицистическом (или научно-популярном) стиле объёмом 1,5–3 страницы об отдельном экскурсионном культурно-историческом, литературном или природном объекте. Этот текст выбирается преподавателем из книг и журналов соответствующей тематики и предварительно методически обрабатывается. Студент обязан прочитать этот текст, пользуясь словарём, и детально разобраться в содержании. Если в тексте имеются важные для данной темы названия и/или имена собственные, знание которых маловероятно и понимание которых не извлекается из содержания данного текста, то такие единицы кратко поясняются преподавателем в сносках. При необходимости предлагаемый преподавателем исходный текст снабжается и другими комментариями.

Вторая часть учебного комплекса — это разные типы заданий к базовому (исходному) тексту, причём сами типы заданий одинаковы для всех вариантов, они различаются лишь словесным наполнением, которое зависит от содержания и конкретных трудностей каждого текста. Так, вначале предлагается работа над содержанием текста, а затем — над его отдельными составляющими. Большая часть заданий ориентирована преимущественно на работу с базовым текстом. Инструкции к заданиям указывают студенту, в какой форме — письменной или устной — следует выполнять каждое из них. Уровень лингвокультурологической компетенции учебной группы и/или отдельных учащихся определяет и количество обязательных заданий: чем этот уровень ниже, тем важнее предусмотреть выполнение 10–15 заданий преимущественно в письменной форме. Необходимо подчеркнуть, что все задания, выполненные студентом, должны быть предъявлены преподавателю для проверки и корректировки. Добросовестное их выполнение помогает совершенствованию таких необходимых умений, как самостоятельный анализ содержания исходного текста и его частей, трансформация текста, компрессия, отработка отдельных составляющих текста (лексических и грамматических) и создание собственного развёрнутого монолога для устной презентации.

Чтобы не быть голословной, приведу здесь примеры лишь отдельных заданий к прочитанному исходному тексту:

Выделите основные смысловые части текста, отметьте абзацы, которые соответствуют этим частям; найдите главную информацию в каждом абзаце и передайте общий смысл каждого абзаца в 2–3 предложениях. Напишите эти предложения. Следите за правильностью грамматических форм; составьте письменно 10 вопросов к тексту таким образом, чтобы они охватывали основное его содержание. Используйте разные типы вопросов, сле-

дите за лексико-грамматической правильностью речи; дайте развёрнутые письменные ответы (но не копируйте фразы из текста!) на составленный Вами список вопросов к тексту, используйте, где это необходимо, новые слова из текста или слова/словосочетания из заданий. Даты и исторические периоды пишите словами, следите за правильностью грамматических форм; перепишите все Ваши ответы таким образом, чтобы получился целостный текст-пересказ; прочитайте составленный Вами пересказ, подготовьтесь к устной презентации Вашего текста перед группой.

Приведённый краткий перечень заданий демонстрирует лишь общий принцип практической работы с культурологическим текстом для проведения экскурсии. В результате удаётся подвести студента к составлению его собственного варианта монологического текста историко-культурологического характера. Практика подобной работы показывает, что *составленный студентом вторичный текст по объёму получается значительно лаконичнее исходного, по содержанию он почти равен ему, а по своему лексико-грамматическому наполнению он соответствует прогрессирующим речевым возможностям студента.*

Sokolova T. M.

CULTURAL AND HISTORICAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCES OF STUDENTS WITHIN THE PREPARATION OF EDUCATIONAL EXCURSIONS IN THE RFL TEACHING SYSTEM

The author argues that RFL teaching at the intermediate level should be based on a broad culturological framework that includes information about the places of interest across Russia. Introducing the excursions around memorial places as classes to the training program gives the students some cultural education as well as an effective development of their linguistic competences. Teachers prepare the educational excursions that are then conducted in Russian by students themselves. A set of tasks that improve the student's linguistic competences is developed for that.

Keywords: educational excursion, cultural and historical education, linguistic competences.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Как учитель-практик, я стараюсь найти такие формы и способы обучения, которые вызвали бы у учащихся, во-первых, желание учиться и, во-вторых, желание выбрать из четырех иностранных языков русский язык и с увлечением изучать его в школе. Статья посвящена нетрадиционным формам обучения русскому языку — нестандартным урокам и внеклассной работе. В ней я делюсь опытом в их подготовке и проведении, анализирую их и делаю аргументированные выводы о необходимости нетрадиционных форм обучения русскому языку.

Ключевые слова: урок русского языка, нетрадиционный урок, интерес учащихся, урок-игра «60 секунд», урок-праздник «Русское чаепитие», клуб «Друзья русского искусства».

*Человек образованный — тот, кто знает,
где найти то, чего он не знает.*

Георг Зиммель

Сегодня почти нет такого учителя, который не задумывался бы над вопросами: «Каким же должен быть современный урок? Как сделать его интересным? Как увлечь ребят своим предметом?» Какой учитель не мечтает о том, чтобы ребята на его уроке работали с желанием, творчески? И это не случайно. Новая организация общества, новое отношение к жизни предъявляют и новые требования к школе. Рамки традиционного урока становятся тесными, поэтому рождаются новые формы организации обучения. Нетрадиционный урок — одна из таких форм. Называя тот или иной урок традиционным, мы прежде всего имеем в виду использование обычных методов и приемов, апробированных на практике в течение длительного времени и дающих в основном положительные результаты. Нетрадиционные уроки в противовес сказанному выше отличаются прежде всего новизной, оригинальностью, каждый урок неповторим, он представляет собой творческую находку учителя. Главное в нетрадиционных уроках — сформировать интерес к учебе в целом и к урокам русского языка в частности.

Дальше я поделюсь своим опытом в применении нетрадиционных форм обучения русскому языку — это нетрадиционные уроки и внеклассная работа.

Первый такой урок, который я провела был *урок-обобщение «Что? Где? Когда?»* о жизни и творчестве А. С. Пушкина. Урок прошел с исключительным интересом. Цель была доказать, что эту игру можно применять на уроках русского языка и литературы для углубления и закрепления знаний учащихся. Вскоре и родилась идея *урока-игры «60*

секунд». Она возникла по примеру телевизионной игры «Что? Где? Когда?» — способ постановки вопросов, музыкальные паузы, коллективное обсуждение вопросов, блиц-турниры, обдумывание ответов за минуту. Поэтому я решила предложить моим учащимся новое, «наше» название — «60 секунд». Разница в том, что у нас не одна команда знатоков, а несколько — играет вся группа, публики нет. Кроме команд в каждой группе есть по три ассистента: «секундант», «музыкант» и «носильщик». Ведущий игры — учитель русского языка. Он сам участвует в игре, поддерживает учащихся репликами, улыбкой, кивком головой, ведет игру с большой эмоциональной динамикой. Главное — такт по отношению к командам. Быстрота ответа оценивается «секундантами», а правильность ответа или выполнения задания — «ведущим». В конце игры подводятся итоги, но отметки учащимся не ставятся. И учащиеся это знают. Почему? Потому что, когда мы ставим отметки учащиеся стесняются высказывать свое мнение, боясь ошибок и стремясь получить высокую отметку, теряется настроение. Интерес к игре вызывают не только регламент и волчок, но и сами вопросы. Например: *«Уверилась ли ты, что с твоим лицом ничего сравнить нельзя на свете — а душу твою люблю я еще более твоего лица»*. *Любовь Пушкина к ней была безгранична. Она была его богом, но она стала по словам многих людей, причиной его смерти. Чей портрет вы ожидаете увидеть через 60 секунд?*. У нас есть «белая коробка», в отличие от черной «Что? Где? Когда?». Несколько лет тому назад я провела новый эксперимент — в новых условиях и по новой программе с учащимися в 6, 7 классах и со всеми старшеклассниками. Моя новая цель состояла в том, чтобы доказать, что эту игру можно проводить не только в старших классах на уроках литературы, но и во всех классах на уроках русского языка. Работа над игрой «60 секунд» позволила мне подвести следующие итоги — повысился и сохранился интерес к урокам русского языка, абсолютно все учащиеся стали работать на уроке. Те, которых мы легко называем отстающими, тоже нашли свое место на уроке — они стали моими ассистентами. Успех урока-игры «60 секунд» зависит не только от того, как учитель готовился к уроку-игре, но и от того насколько эмоционально он преподносит всё учащимся и, наконец, от подготовки самих учащихся. Было бы неправильно думать, что игра носит только развлекательный характер. Игра по-своему серьезна, так как она является средством достижения цели, содержит то, что подлежит закреплению, в ходе организуется и фактическое применение изученного материала. Результаты, полученные во время работы над этим уроком-игрой, позволяют констатировать эффективность урока-игры «60 секунд».

Урок-путешествие «В стране Русский язык» я проводила в младших классах. Цели этого урока: обобщение знаний учащихся по пройденным темам, отработка умений пользоваться полученными знания-

ми на практике, развитие их навыков коллективной и индивидуальной деятельности, творческих способностей, воспитание интереса и любви к русскому языку. В начале урока я предложила ученикам сесть на «Веселый поезд» и отправиться в путешествие в страну Русский язык. Первая остановка поезда — вокзал «Русская грамматика» с двумя станциями «Русские падежи» и «Русский глагол». Вторая — вокзал «Русские тексты» со станциями «Русские сказки» и «Русские стихи» и последний вокзал — «Русская песня». На каждой станции ученики выполняли разные задания — решали кроссворды, отвечали на вопросы, слушали отрывки из сказок и угадывали из каких сказок они, кто герои этих сказок, называли свои любимые сказки и любимых сказочных героев, читали наизусть любимые стихи, играли в игру «Угадай мелодию» и т. д., чтобы продолжить дальше. В заключение мне хотелось бы сказать, что такой урок нравится ученикам, он имеет свое место в обучении русскому языку, потому что ученики незаметно, играя, занимались русским языком, повторяли и закрепляли пройденное.

Накануне 210-летия со дня рождения А. С. Пушкина я провела литературный *урок-чтение «Женщины в жизни и творчестве А. С. Пушкина»* с учениками IX, X и XI классов. Идея родилась во время обычного урока русского языка, на котором мы смотрели фильм «Пушкин. Последняя дуэль». Один мальчик «снял» фильм о Пушкине, «художники» в группе нарисовали портреты женщин, распределили *роли: Ведущие* — юноша и девушка, которые рассказывали о любимых женщинах поэта. Они — связующее звено между стихами поэта. *Мальчик*, который выносил на сцену портреты женщин. *Мальчик* в роли Пушкина. *Девушка* в роли няни Пушкина. *Девушки*, которые исполняли роли женщин, имеющих значение в жизни и творчестве А. С. Пушкина. Урок-чтение начался «фильмом» о Пушкине. Во время просмотра в зале стояла тишина. После фильма ведущие с портретами Пушкина в руках вошли в зал и началось чтение стихов поэта. На нашей сцене «встретились» Пушкин и его няня Арина Радионовна. Каждая девушка-«женщина» выходила на сцену элегантно одетая со свечой в руке, ставила ее перед «своим» портретом и потом старалась выразительно прочитать стихи, посвященные ее героине, а после чтения занимала место за ее портретом. Мне хочется закончить свой рассказ об уроке-чтении, не моими словами о плюсах или минусах такого урока, а некоторыми отзывами зрителей и участников. Д. Т. (XI класс, участница): «Во время подготовки я смогла узнать интересные вещи о Пушкине не только как о поэте, но и как о человеке. Много интересного я узнала об этих замечательных женщинах-музах, о которых мы рассказывали на этом особенном уроке.» П. С. (IX класс, участница): «К своим знаниям о Пушкине я прибавила и новые — узнала о его самой сильной любви к Н. Гончаровой. Я была горда, что прочитала на уроке именно те захватывающие стихи, которые Пуш-

кин посвятил ей.» Л. Г. (родитель): «Я в восторге! Для меня было большое удовольствие слушать русскую речь. Все на уроке было со стилем. Не только школьники, но и я узнала много нового о Пушкине. Дети своим чтением стихов смогли затронуть самые нежные струны моей души. Спасибо за хорошую атмосферу на уроке!»

Уроки-праздники в обучении являются не только интересным, но и необходимым приемом в процессе изучения русского языка. Они традиционно проводятся в старших классах. Темы разные — «*Старый Новый год*», «*Масленица*», «*Пасха*». Учебный материал и учебные пособия дают возможность учителю и ученикам принимать участие на уроках, чувствовать себя как на празднике. Все эти уроки проводятся накануне этих праздников. Ученики сами готовятся к этим урокам — одни рассказывают о том как и когда появились эти праздники, как готовятся люди к ним, как отмечают их, другие — о том как эти праздники называются и отмечаются в Болгарии, а есть и такие, которые отвечают за праздничный стол. Очень интересно прошел урок-праздник «*Русское чаепитие*». Кабинет русского языка превратился в «чайную». Начали урок с презентации «Русское чаепитие», в которой прозвучал голос Булата Окуджавы и его стихотворение «Чаепитие на Арбате». Потом ученики продолжили читать материалы об истории появления чая на Руси, о значении слова «чай», о традиции русского чаепития. Последовала демонстрация технического процесса заваривания чая и ответ на вопрос: Как правильно заваривать чай? И мы начали пить чай — русский, черный, из настоящего самовара. Они поняли, что главное в русском чаепитии — это общение. Русский чай — основа русского гостеприимства. Ученики показали свое желание чаще проводить такие уроки-праздники и пить русский чай. Уроки-праздники, на которых обязательно присутствуют самовары с чаем, формируют знания и умения учащихся, которые остаются на всю жизнь.

В последние три года в группах 12 класса я проводила *уроки международной конференции «История компьютера»* и «*Знакомая незнакомая Москва*». Это уроки, напоминающие публичную форму общения. Такие уроки эффективно проводить с учениками в старших классах. Их цели: на основе закрепления и обобщения знаний учащихся развить их устную речь, умение выслушивать говорящего и высказывать свое мнение, умение следить за высказываниями и дополнять ответ, умение применять свои знания об изученных других иностранных языках. Всегда я выступаю в роли ведущего. Во время конференции одни из участников выступали на русском языке, потому что «на родине они изучали русский язык» или говорили на «родном — на английском, на немецком, на французском, на болгарском или на турецком», а их «переводчики» переводили на русский язык. В работе мне, ведущему, помогают мои сотрудники — учащиеся, для которых школа и уроки не «первая любовь». На таких уроках никто не бездействует — все работают с желанием.

Занимаясь уже много лет разработкой и проведением нетрадиционных уроков, я пришла к выводу, что учащимся интересны такие уроки. Но превращать их в главную форму работы нельзя. Из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения. Их следует использовать как итоговые при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков учащихся. При выборе форм нетрадиционных уроков мне было необходимо учитывать особенности своего характера и темперамента, уровень подготовленности и специфические особенности каждой группы в целом и отдельных учащихся. Эти уроки способствуют развитию коммуникативных навыков, снимают напряжение и страх от опроса, и самое главное — повысился интерес учащихся к урокам русского языка.

Сегодня школа для многих учащихся не самое привлекательное место. Имея в виду это нам, учителям, приходится работать так, чтобы она стала желанной территорией для всех них. И дальше, я с вами поделюсь своим опытом внеклассной работы в обучении русскому языку — организацией и проведением концертов, работой в клубе «Друзья русского искусства», участием в фестивалях русской песни и театрального искусства, целью которых было углубление знаний учащихся в области русского языка и литературы, культуры и традиций. Внеклассная работа носит принцип добровольности.

Идея для концертов родилась неожиданно — нам хотелось работать в современном кабинете русского языка, а его просто не было. После первого концерта *«Люби, цени и знай русский язык»*, который был благотворительным, на средства от концерта был оснащен современной техникой кабинет русского языка. Последовали концерты *«Детство — это свет и радость»*, посвященный Дню Европы и 60-ой годовщине Дня Победы, *«Новогодний бал»*, который превратился в настоящий новогодний праздник, *«2007 год — год русского языка»* — посвященный Году русского языка и последний наш концерт *«Пусть всегда будет солнце!»* — юбилейный, пятый, посвященный Десятилетию со дня создания Национальной сети школ с изучением русского языка в Болгарии, членом которой является наша школа, Дню Европы и Дню Победы. Обычно перед началом каждого концерта проводятся «Сорочинская ярмарка» и «Дуловски панаир». Девушки в русских сарафанах угощают всех гостей вкусными пирожками, ватрушками, блинами, пирогами, русским чаем из настоящего самовара, а мальчик и девушка в болгарских национальных костюмах угощают болгарской баницей. Анализ работы показал, что эти концерты дают возможность выступления и общения учащихся на русском языке в неурочной обстановке, они приносят удовлетворенность от положенного труда.

В школе работает клуб *«Друзья русского искусства»*. Члены клуба — ученики старших классов. В нем ученики знакомятся с русскими праздниками и традициями, готовятся к участию в театральных и музы-

кальных фестивалях. В клубе занимаются и ученики, которые не изучают на уроках русский язык, но с желанием поют и танцуют, знакомятся с русским искусством и культурой. Опыт показывает, что хорошо организованная внеклассная работа имеет большое значение для выработки устойчивого интереса у нерусских учащихся к русскому языку и даёт свои плоды — ученики успешно выступают в областных и национальных мероприятиях. Всегда после каждого выступления мы возвращаемся домой с призами и наградами.

Эффективность нетрадиционных форм обучения русскому языку бесспорна. Нетрадиционные формы воспитывают общую культуру и культуру мнений, поддерживают интерес учащихся к предмету и развивают и совершенствуют социо-культурную компетенцию учащихся, знакомят их с культурным наследием страны изучаемого языка — России.

Staneva S. M.

UNCONVENTIONAL FORMS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

As a teacher and practitioner, the author tries to find forms and methods of teaching, which would cause the students, firstly, the desire to learn and, secondly, the desire to choose Russian from four foreign languages and enthusiastically learn it in school. The article is devoted to non-traditional forms of teaching Russian language, an unusual lessons and extra-curricular activities. The author shares her experience in preparation and conduction such lessons, analyzes them and makes reasoned conclusions about the need of non-traditional forms of learning Russian language.

Keywords: lesson of Russian, unconventional form of teaching, student's interest, "60 seconds" lesson of Russian.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ОБ ИСКУССТВЕ

Профессиональная компетенция иностранных студентов и аспирантов художественных вузов не ограничивается умением рисовать или лепить, а должна строиться на основе интеграции предметов гуманитарного цикла. Работа с текстами искусствоведческой тематики разных типов и функциональных стилей формирует лингвистическую и культуроведческую компетенцию будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, функциональный стиль, текст, искусство.

Искусствоведческий текст выполняет роль образца для построения предстоящего высказывания учащихся художественных вузов в устной или письменной форме. Методика анализа искусствоведческого текста имеет свои особенности: 1) текст анализируется в сочетании с произведением искусства, что усиливает эмоциональное восприятие обоих источников; 2) при анализе текста обращается внимание на искусствоведческие термины, характерные для данного типа текстов; 3) содержательно-композиционный анализ текста проводится в органической связи со средствами его языкового выражения: определяются тема текста и основные идеи автора, выделяются опорные слова, структурные части текста (введение, основная часть, заключение); определяется авторская позиция, слова, с помощью которых автор достигает большей эмоциональности и точности описания изображаемого; устанавливаются способы связей между предложениями, абзацами, частями текста; определяется жанр и стиль текста.

В зависимости от целей высказывания и способа изложения информации разграничиваются функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение. В тексте-описании характеризуются предметы, явления, лица: перечисляются их главные признаки, особенности. Так, например, в тексте искусствоведа Г. С. Арбузова о портрете-картине «Девочка с персиками» художника В. А. Серова говорится о признаках портрета¹. В описании преобладают слова с признаковым значением: из 225 слов (185 слов — знаменательные части речи) имен прилагательных — 26 (*подмосковный, приподнятый, нынешний, отрядный, смуглый, тяжелый, живой, карий, непокорный, глубокий, простой, розовый, черный, красный, белый, игрушечный, фарфоровый, поздний, неповторимый, предельный, серебристый, единый, цельный, неотъемлемый, русский, молодой*); причастий — 12 (*обуреваемый, написанный, проступаю-*

щий, брошенные, лежащие, любящий, покрытый, брошены, написаны, передан, льющийся, наполняющий); качественных наречий — 8 (необычайно, небрежно, спокойно, трепетно, живо, прелестно, мягко, органически); имен существительных — 58, из них с признаковым значением — 18 (чистота, простота, глубина, цельность, радость, случайность, выразительность, блеск, румянец, творчество, настроение, тон, живопись, свет, поток, свойство, (писать) отрадное, глубина). Глаголов в тексте мало — 16 (7%). Развитие основной мысли происходит за счет того, что каждое предложение добавляет к сказанному новые признаки.

В тексте-повествовании говорится о развитии действий, событий, состояний. События описаны в определенной последовательности. Используется много глаголов и слов, которые указывают на последовательность действий. Таковы тексты о жизненном пути художников. Из 252 слов биографического текста о художнике В. Г. Перове (200 слов — знаменательные части речи) значительную долю (25%) составляют глаголы (родился, поступил, получил, уехал, вернулся, преподавал, стал, пишет, пересмотрел, вышел, преобладает, обращается, создает, пробует, скончался и др.) и «событийные» существительные (изучение, проводы, проповедь, приезд основатель, расцвет, птицелов, направленность, передвижники, воспоминания, чахотка и др.), качественных прилагательных всего четыре².

В текстах-рассуждениях какое-то явление, понятие или факт утверждается или отрицается³. Цель рассуждения — что-либо объяснить, в чем-либо убедить на основе определенных доводов (тип текста характерен для научной статьи, диссертации).

Разновидности литературного языка — функциональные стили — характеризуются определённым кругом тем, набором языковых средств. Каждый функциональный стиль многогранен, представляет собой сложную систему, поэтому внутри стилей выделяют подстили, соответствующие требованиям конкретного рода деятельности⁴. Подстили реализуются в жанрах — конкретном виде текстов, сохраняющем общие черты того или иного стиля, но при этом характеризующимся особой композицией и особыми языковыми средствами.

Каждый жанр требует своих языковых средств выражения и особого способа их организации. Выбор стилистически окрашенных слов должен быть оправданным. Если языковые средства не принадлежат стилю, к которому относится тот или иной жанр, может возникнуть двусмысленность, информация будет истолкована неправильно, и это будет свидетельствовать о низком уровне речевой культуры автора текста. Неправомомерность использования тех или иных лексических единиц в диссертационном исследовании ясно показывает, что аспирант не является носителем русского языка: «...буддизм интенсивно развивался в конце I тысячелетия, когда появились школы Дхьяна Винитаруки (провинция Бакнинь, VI век), школа Во Нгон в Киеншо (район Жиялам, Ханой, IX

век). В середине 11 века король Ли Тхань Тонг создал *секту* Дзен Тао Дуонг, а Король Чан Нян Тонг — *секту* Дзэн Чук Лам в XII–XIII веках» (из статьи вьетнамского аспиранта).

На практике нередко наблюдается смешение стилей, особенно часто это встречается в публицистике и разговорно-обиходном стилях речи. Степень допустимости использования разных проявлений языка определяется нормами и качественными характеристиками каждого стиля.

Основные признаки научного стиля — точность передаваемой информации, логичность, последовательность изложения, убедительность аргументации, лаконичность. Учебно-научный подстиль отличается большей доступностью, богатством иллюстративного материала (рисунков, таблиц, графиков, схем), наличием пояснений и комментариев. Тексты научно-популярного подстиля более занимательны и доходчивы. Для научного стиля свойственна объективность, однозначное выражение мыслей, поэтому в текстах используется нейтральная и специальная лексика, терминология, слова с экспрессивной и просторечной окраской, как правило, не встречаются. Синтаксис научного текста включает довольно много сложных предложений, подчас тексты неоправданно усложнены.

Языковые средства публицистического стиля, адресованного массовому читателю или слушателю, используются, в первую очередь, для того, чтобы при передаче информации оказать желаемое воздействие на разум и чувства адресата, убедить его в чём-то, настроить определённым образом. Лексический состав текстов данного стиля характеризуется большим тематическим многообразием, наличием слов иностранного происхождения и языковых единиц с разговорной окраской, использованием оценочных слов, фразеологических оборотов. Стремление к стандартизации является причиной появления значительной доли стереотипов в газетном стиле, а тенденция к экспрессивности и образности связывает публицистический стиль с разговорной речью и языком художественной литературы. Большинство текстов газетно-публицистического стиля информативны, они отличаются простотой, логичностью изложения, в них присутствует социальная оценочность, эмоциональность. Для синтаксиса характерен свободный порядок слов.

Обучение студентов и аспирантов художественных вузов различным видам языковой работы на материале текстов об искусстве способствует развитию навыков монологической речи в устной и письменной форме, формирует профессиональную компетенцию.

Тексты и задания к ним

А. Прочитайте текст, определите его стилистические особенности, охарактеризуйте языковые средства.

Линейная перспектива

Линейная перспектива, прямая перспектива, научная перспектива — изображение трёхмерного предмета на плоскости с помощью геометрического

метода центральной проекции. Из выбранной точки пространства (центр перспективы) мысленно проводят лучи ко всем точкам предмета; на пути лучей ставят условную плоскость, на которой надо получить плоское изображение. Далее фиксируются все пересечения лучей с плоскостью, которую обозначают как картинную плоскость.

В XVI–XIX вв. на основе правил линейной перспективы были разработаны усложнённые перспективные системы применительно к кривым или сильно удалённым поверхностям (панорамная, купольная перспектива).

Наряду с линейной перспективой исторически сложились другие системы перспективных построений, основанных на равноудалённости друг от друга параллельных линий или на их расхождении от глаза зрителя (обратная перспектива). 2). А. Прочитайте фрагменты статьи «Чуть меньше, чем любовь» из газеты «Культура»⁵. Определите стилистические особенности текста, охарактеризуйте его языковые средства.

1. «В Инженерном корпусе Государственной Третьяковской галереи в рамках года Голландии в России проходит выставка русской и голландской живописи первой половины XIX века «Больше, чем романтизм». За наше национальное достояние — хрестоматийные холсты Карла Брюллова, Александра Иванова, Ореста Кипренского, Василия Тропинина и работы полузабытых Фомы Торопова, Еврафа Сорокина — отвечает Третьяковская галерея. Нидерландская сторона привезла вещи из харлемского Музея Тейлера... Также в интернациональном проекте поучаствовали хранители коллекции Дж. Радемакера».

2. «...наш «Свежий кавалер» Павла Федотова зарифмован с жанровой зарисовкой Давида Йозефа Блеса «Бедность и богатство». Их объединили мотивы дырок в сапогах и носках... Дальше зритель сам должен находить подобия и отличия в творчестве живописцев двух стран, бегая от русской части выставки к голландской. У нас — то деревня (Алексей Венецианов), то венецианский залив (Сильвестр Щедрин), то бушующее море (ранний Иван Айвазовский). У них, голландцев, — песчаные дюны, море... зима и лесная запущенность».

Объединяет нас отсутствие романтического мироощущения. Натурализм, доходящий в натюрмортах до буквализма, — да. Игры в классику со спящими юношами и дремлющими пастушками — да. Вечные «марины», морские пейзажи разной степени драматичности — да... выставка в Третьяковке доказывает — две страны остались на периферии общеевропейского мейнстрима, рамки которого оказались для них слишком узкими. Россия с Голландией тем и гордятся, признаваясь в симпатиях друг другу. Без страсти и психологических травм».

Б. Прочитайте статью «Чуть меньше, чем любовь» в газете «Культура» полностью. Кратко сформулируйте тему статьи, тезисы, определите аргументы, которые приводит автор, к каким выводам он приходит. Объясните название статьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Арбузов Г. С. Валентин Серов. Портретная живопись. Л.: 1968. С. 9–10.

² Левшина Н.Н., Филиппова О.В. «Идем в Третьяковку!» М.: Форум, 2013. С. 91.

³ Пивоварова И., Ларина О. Культура речи в таблицах и схемах. Ростов н/Д; Феникс, 2013. С. 145.

⁴ Стенина Н. С. Культура речи: художественное творчество: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2012. С.36.

⁵ Панов А. Чуть меньше, чем любовь // «Культура». 2013. № 41. С. 8.

Stenina N. S.

**FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE
AT THE ART UNIVERSITY ON THE BASIS OF TEXTS ON ART**

The author argues that professional competence of foreign students and graduates of art schools is not limited to the ability to draw or sculpt, and should be based on the integration of the Humanities. The texts of art of different types and functional styles form a linguistic and cultural competence of future specialists.

Keywords: professional competence, functional style, text, art.

Степаненко Вера Александровна
Нахабина Майя Михайловна
Курлова Ирина Владимировна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

ciemsu.org@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ РЕАЛИЙ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Статья посвящена проблемам создания современного учебника русского языка для иностранцев и тем изменениям в состоянии современного русского языка, которые должны найти отражение в учебнике.

Ключевые слова: современный учебник русского языка, виды речевой деятельности, естественная коммуникация.

В последнее время появляется большое количество учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, в которых отражаются новейшие достижения отечественной лингводидактики. Принято считать, что жизнь учебника довольно коротка — 5–10 лет. Вплоть до конца XX века при составлении Программ и Стандартов для среднего этапа обучения (Первый сертификационный уровень) никогда не учитывалась необходимость готовить учащихся к органичному вхождению в языковую среду, поскольку основной задачей обучения русскому языку на данном этапе была предвузовская подготовка, имеющая достаточно ограниченную направленность. Понимание же спонтанной, неподготовленной речи ранее не рассматривалось отечественными методистами как цель обучения на этом этапе, поскольку вероятность соприкосновения с ней учащихся после года обучения не была так очевидна, как сегодня.

В настоящее же время живая, спонтанно произносимая речь (телепередачи, радиосообщения, речь лекторов) таит в себе много неожиданностей. Одной из основных, наиболее значимых характеристик современного состояния языка является смешение стилей, которое серьезно осложняет задачу языковой подготовки иностранца к владению русским языком даже на Первом уровне. Не готовить иностранца к спонтанной речи, к ее восприятию и пусть неполному, но достаточному пониманию — значит не выполнять основной цели обучения на Первом уровне владения языком. Сертификат Первого уровня общего владения русским языком подтверждает, что учащийся способен удовлетворить свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения. Достижение этого уровня должно обеспечивать необходимую коммуникацию в условиях языковой среды — на работе, в учебе, на отдыхе. Однако, не ориентируясь в том речевом потоке, ко-

торый заполняет звучащее пространство и, в частности, звучит с экранов телевизоров и радио, наш учащийся чувствует себя беспомощным в языковой среде. Поэтому задача ликвидировать разрыв между учебной и естественной коммуникацией сейчас является одной из первостепенных в практике преподавания русского языка как иностранного.

Разрыв между учебной и естественной коммуникацией существовал всегда, но никогда не имел такого принципиального значения, как сегодня. Подготовить к пониманию классически построенной речи, штампов, клише, безусловно, легче, чем к пониманию индивидуальной, живой, творческой речи. Поэтому одной из серьезных задач отечественной лингводидактики и методики преподавания РКИ является задача разработки и внедрения новой концепции учебных пособий и различных курсов, ориентированных на использование живого русского языка и отражающих условия естественной коммуникации.

Безусловно, данный материал не рассматривается нами как основной, поскольку мы придерживаемся той точки зрения, что на Элементарном, Базовом, Первом уровнях владения русским языком как иностранным необходимо обучать языку-норме, формируя представление о системе русского языка. Данная система может быть реализована в классическом виде в основных учебниках русского языка соответствующих уровней, а также нормативных материалах. Но при этом учебные материалы для развития речевых навыков, а также восприятия современной речи должны отражать современное состояние русского языка, с которым иностранный учащийся встречается в повседневной жизни. Изменение лингво-когнитивного пространства обучающихся, их целей, интересов, мотиваций, речевых потребностей — всё это относится к тем факторам, которые требуют иной организации основной базы обучения — языкового материала.

Для решения этой задачи прежде всего необходимо понять, какие изменения в языке достаточно релеванты для относительно ранних этапов обучения русскому языку и при формировании каких видов речевой деятельности они обязательно должны учитываться. По сравнению с речью изменения в системе языка менее заметны и труднее уловимы. Система языка меняется медленнее, чем условия функционирования языка или структура дискурса. Однако в спонтанной речи эти предложения используются в различных своих модификациях, затрудняющих понимание такой речи иностранцами.

В настоящее время интегрированность российской системы образования и тестирования в общеевропейскую обуславливает необходимость корреляции предъявляемых требований к оценке владения языком, что требует смещения акцента на коммуникативную составляющую учебных текстов, которые должны быть максимально приближены к аутентичным. Это позволит учащимся лучше воспринимать и порождать речевые

сообщения в общении с носителями языка, к чему и стремится каждый, кто изучает иностранный язык.

Современная методика преподавания РКИ характеризуется поиском пути создания реального дискурса (новых технологий, форм и методов) в процессе обучения РКИ. Несмотря на большое количество теоретических описаний такого подхода, в настоящее время наблюдается недостаток практических рекомендаций, конкретных предложений по реализации теоретических положений этого подхода в методике преподавания РКИ.

В числе таких практических рекомендаций, способствующих повышению эффективности учебного процесса, могут быть следующие:

- приближение учебного материала к естественному разговорному языку;
- отбор наиболее актуальных в настоящее время «ситуаций общения».

Учебник, учитывающий эти новые тенденции, является связующим звеном между обучающимся, учеником, и обучающим, учителем. Учебник определяет роль и задачи обучающегося при овладении материалом учебника и роль, место и цели обучающего, его цель — формирование у ученика умений решать свои проблемы средствами изучаемого языка в новом лингво-когнитивном пространстве.

Одним из основных требований, предъявляемых к современному учебнику русского языка для иностранцев, начинающих изучать русский язык (Элементарный уровень) также является аутентичность — соответствие языковых моделей, представляемых в учебнике, подлинным, естественным, реально существующим в языке. Однако на начальном этапе обучения языку грамматическая простота, элементарность языковой модели часто оказывается предпочтительнее ее более сложного, но, с точки зрения коммуникативности, более значимого эквивалента. Функциональность модели как бы приносится в жертву ее грамматической простоте. В результате модель остается искусственным грамматическим конструктом, полностью соответствующим языковым нормам, но не соответствующим требованиям реальной коммуникации. Учащемуся приходится на следующем этапе «переучиваться», обнаруживая, что говорить и понимать по-русски он может только в аудитории (а иногда и только своего преподавателя). Представляется, что язык текстового материала учебника для иностранцев, начинающих изучать русский язык, нужно и можно максимально приблизить к реальной звучащей речи: это поможет решить проблему разрыва между учебным текстом и естественной разговорной речью.

При создании учебника нового поколения по РКИ (Элементарный уровень) в Центре международного образования МГУ имени М. В. Ломоносова учитывались следующие принципиальные положения.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку базируется на гипотетической модели речевого поведения иностранца в заданных ситуациях; набор этих ситуаций и их речевое оформление

представлены в лингводидактическом описании каждого уровня и Требованиях к уровню владения русским языком в основных видах речевой деятельности.

В презентации и усвоении нового материала в учебнике используются последние исследования в области лингвистической мысли во второй половине XX и начале XXI века, которые связаны с возникновением новых направлений в лингвистике: когнитивной лингвистики, коммуникативной, прагматической, функциональной и др.

В учебнике активно используются данные новых и развивающихся направлений в лингвистике, связанные с изучением русского языка. К ним относятся интегральная грамматика (возглавляет это направление Ю. Апресян), функциональная грамматика (А. Бондарко), а также активная грамматика, основанная на базе ассоциативно-вербальных связей. Все это дает возможность по-новому представить сложную систему русского языка иностранным учащимся.

В организации материала в учебнике активно используются данные нового направления в психологии — когнитивной психологии, связанной с восприятием, переработкой или интерпретацией, хранением и воспроизведением информации. Данные когнитивной психологии являются обоснованием для более разнообразного, глубокого и интересного представления материала, дающего возможность учащимся с разными когнитивными стилями лучше усваивать его и адекватно выстраивать свою систему функционально-смысловых ориентиров при порождении, восприятии и понимании речи.

В создании упражнений по усвоению и закреплению материала учитывается изменение отношения к обучаемому как к активному субъекту обучения, находящемуся в партнерских отношениях с обучающим, что дает возможность активизировать деятельность обучаемого, сделать эту деятельность более целенаправленной, эффективной, с более широким включением эмоционально оценочного фактора, чтобы изучение языка приносило человеку удовольствие.

Изучение языка рассматривается не только как овладение определенным новым кодом, предназначенным для передачи и получения информации, процесс изучения неродного языка связывается с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной деятельностью на этом языке, с его способностями, возможностями и умением найти определенную стратегию поведения для решения вербальных и невербальных задач в каждой возникающей ситуации.

Все эти основные принципиальные положения нашли свое отражение в материалах нового учебника по русскому языку для начинающих изучать русский язык, разработанного преподавателями Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова (М. М. Нахабина, В. Е. Антонова, И. И. Жабоклицкая, И. В. Курлова, О. В. Смирнова, А. А. Толстых).

В отборе и презентации содержания учебника реализуются современные теоретически обоснованные когнитивно-коммуникативный и прагматический подход к обучению языку, при этом основной упор делается на формирование активности обучаемых, развитие их личностной и социальной ответственности, осознанию цели и самооценке результатов обучения.

Тексты учебника содержат элементы диалогической и монологической речи. Это обеспечивает развитие аудитивных навыков, навыков воспроизведения монологических высказываний, построения собственных высказываний и выражения своего отношения к полученной информации. Кроме того, авторы учебника исходили из того, что тексты должны не только знакомить с теми или иными фактами, событиями или людьми, сыгравшими определённую роль в истории России, но и быть интересными и увлекательными. Кроме того, тексты должны строиться таким образом, чтобы на их материале можно было развивать навыки говорения.

В учебнике представлен широкий выбор ориентиров, обеспечивающих глубокую проработку и освоение языкового материала (тесты, живые диалоги, иллюстрированные ситуации, творческие задания, разнообразные схемы и грамматические таблицы). Всё это способствует активизации осознаваемых и неосознаваемых, контролируемых и неконтролируемых процессов овладения языком.

Тщательно отобранный иллюстративный материал учебника (рисунки, фотографии, символы) позволяет опираться не только на логическое и ассоциативное мышление, но и на эмоциональное восприятие учащихся, что делает работу с учебником более эффективной.

Очевидно, что при обучении русскому языку необходим не только учебник, но и различные дополнительные пособия, формирующие коммуникативную компетенцию в разных видах речевой деятельности — письме, говорении, аудировании и чтении. Поэтому авторы стремятся к тому, чтобы учебник был частью учебного комплекса. Так, к учебнику «Русский сезон» создана Рабочая тетрадь, содержащая упражнения по отработке и совершенствованию навыков лингвистического оформления высказывания, формирует первичные умения в письме, чтении и аудировании. В Рабочей тетради имеется Песенник, содержащий несложные народные и современные песни, изучение которых способствует развитию эмоционально-оценочного компонента коммуникативной компетенции.

Создание новых учебников и пособий — необходимый процесс. Меняется жизнь, меняются окружающие нас реалии, развиваются смежные с методикой преподавания РКИ науки — лингвистика, психология, психолингвистика. Изменяется современный русский язык, прежде всего — его лексический запас. Изменяются ситуации общения, обогащает-

ся тематика. Всё это должно находить отражение в современном учебнике и способствовать тому, чтобы учебный процесс шёл в ногу со временем.

Stepanenko V. A., Nahabina M. M., Kurlova I. V.

NEW REALITIES IN THE MODERN RFL TEXTBOOK

The article focuses on the principles of creating a modern textbook of Russian for foreigners as well as the reflections on the changes in modern Russian in this textbook.

Keywords: modern textbook of Russian, types of speech functioning, natural communication.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Педагогическая система, включающая разнообразные методы, средства и приемы должна строиться на создании условий, в которых обучаемый проявит свою индивидуальность и разовьет свои познавательные способности. Многочисленные исследования ученых показали, что эту задачу призван решить когнитивный аспект в обучении русскому языку как иностранному, являющийся собственно развивающим.

Ключевые слова: учебная деятельность, активизация, учебный процесс, индивидуальность, способности.

Формы и методы преподавания русского языка на подготовительном факультете для иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, составляют в своем единстве своеобразный деятельный компонент учебного процесса. Задача педагога состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выбрать наиболее удачный вариант «дидактического взаимодействия», то есть лучшим образом учесть возможности учащихся, предусмотреть рациональные формы управления их учебно-познавательной деятельностью.

Проблему активизации учебно-познавательной деятельности мы рассмотрим с целью определения основ формирования познавательного интереса и потребности к учению. Активизация учебно-познавательного процесса должна помочь раскрытию индивидуальных особенностей каждого обучаемого. Мы считаем, что только особым образом построенный процесс обучения может помочь развитию учащихся, их способностей в учении, что в дальнейшей учебе может стать фундаментом для развития творческих способностей студентов.

Рассматривая ситуацию в методике, сложившуюся в высшей школе, можно заметить, что широкая практика обучения склонна к применению объяснительно-иллюстративного или репродуктивного методов, которые не способствуют личностному или творческому развитию личности студента. На наш взгляд, выбор методов и форм, средств обучения и воспитания, прежде всего, зависят от целей образования.

На наш взгляд, целенаправленное воздействие на студента с задачей его обучения и воспитания необходимо заменить личностно-ориентированной концепцией образования, которая будет являться главным стимулом активизации учебно-познавательной деятельности. Педагогическая система, включающая разнообразные методы, средства и приемы,

должна строиться на создании условий, в которых обучаемый будет проявлять свою индивидуальность и развивать познавательные способности. Кроме того, активизируя различными методами учебный процесс, следует помнить о личности обучаемого а не о продукте в результате ее деятельности по овладению знаниями, умениями и навыками.

Под активизацией учебно-познавательной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать учебные ситуации и принимать самостоятельные решения. Чтобы достичь этих целей в обучении и воспитании, недостаточно только знание и применение на практике методов преподавания, контроля. Необходимо использование методов стимулирования или активизации познавательной деятельности, которые могут помочь достижению результатов.

Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности исследовалась многими авторами. Ей посвящены труды ученых-педагогов: И. Я. Лернера, П.И Пидкасистого, А. М. Матюшкина, Г. И. Щукиной и других. Сегодня тоже этот вопрос методики русского как иностранного остается весьма актуальным и, к сожалению, мало изученным. Стремительно изменяется жизнь, взгляды и представления молодых людей, появляются все новые объективные причины потери интереса к учебе. Предлагались самые разнообразные варианты решения этой проблемы: увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов считывания; создание особых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельности; широкое использование современных технологий. Но пока решение этого вопроса остается на уровне поисков.

Не вызывает сомнений, что содержание знаний само по себе служит источником стимуляции познавательной деятельности. Эту функцию обосновывает в своих исследованиях Г. И. Щукина: «Стимуляция познавательных интересов поступает из содержания учебного материала, которое несет новую, неизвестную ранее информацию, вызывающую чувство удивления перед богатством мира. Содержание знаний включает в себе возможности по-новому проникнуть в уже известное, открывать новые грани в уже имеющихся знаниях, рассматривать их под новым углом зрения и испытывать от этого глубочайшее удовлетворение, что ты теперь знаешь предмет лучше, глубже и основательней»*.

Мы обучаем русскому языку как иностранному и основным подходом в обучении считаем деятельностный, а основополагающим видом деятельности для нас является общение. Общение представляет собой

взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Овладение иностранным языком в языковой среде затрагивает среду социальных отношений между людьми, самым естественным образом предполагает «выход» на личностные качества студента. Такое общение побуждает тесно взаимодействовать с носителями языка и зачастую становится источником не только знаний о русском менталитете, но и учебных знаний. Таким образом, в содержании обучения заложен огромный образовательный, обучающий, воспитательный и эстетический потенциал.

Развитие человека происходит в деятельности и чем более активна деятельность, тем интенсивнее протекает его развитие. Успешная речевая деятельность, приносящая учащемуся удовлетворение, является сильнейшим побудителем его познавательного интереса.

Но само содержание предмета, хотя мотивация учения на начальном этапе весьма высока, так как это язык, на котором студенту получать образование, не всегда вызывает активизацию учебно-познавательной деятельности. Поэтому методическая работа преподавателя должна быть организована таким образом, чтобы стимулировать активную позицию студента в учебно-познавательном процессе, формируя мотивацию учения. При традиционном обучении у студентов формируются две группы побуждающих мотивов.

1. Непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у обучаемых за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к предмету, но это скорее внешние факторы, отражающие заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана;
2. Перспективно побуждающие мотивы. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне познавательной деятельности (желание сдать сессию, получить зачет, стипендию).

Только познавательная мотивация побуждает человека к развитию индивидуальных наклонностей и возможностей, и оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала. Поэтому выявление психолого-педагогических характеристик, способствующих появлению познавательной мотивации с последующей трансформацией в мотивацию профессиональную, представляет собой одно из стратегических направлений развития педагогики высшей школы и инновационных технологий обучения.

Только сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на эффективность обучения.

Преподаватель должен так организовать педагогическое и межличностное общение и так направлять учебную деятельность студентов, чтобы мотивация не препятствовала возникновению познавательной деятельности и их корреляция порождала развитие познавательно-побуждающих мотивов.

В методической науке существует большое количество методов, стимулирующих учебно-познавательную деятельность студентов: это методы эмоционального стимулирования, активизирующие процессы внимания, запоминания, осмысления, развития познавательного интереса; методы, включающие в себя стимулирование занимательным содержанием, создание ситуаций творческого поиска; методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств учащихся. В этих методах речь идет о способности к рефлексии, воображению, способности преодоления страха перед возможной ошибкой.

В последнее десятилетие широкое распространение подучили методы активного обучения, побуждающие студентов к самостоятельному добыванию знаний, активизирующие их познавательную деятельность, развивающие мышление, формирующие стойкие практические умения и навыки. Следует заметить, что понятие «метод активного обучения» является условным, так как пассивных методов обучения не существует. Любое обучение активно.

Методы активного обучения — это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентом знаниями и умениями в процессе активной учебно-познавательной деятельности.

Выбор методов зависит от ряда весьма объективных условий: специфики содержания изучаемого материала, общих задач подготовки специалистов, времени, которым располагает преподаватель, особенностей состава студентов, наличия средств обучения. При выборе путей осуществления учебного процесса следует помнить, что нет приемов и методов универсальных, нет сверхэффективного способа, которым можно заменить остальные. При выборе методов и приемов следует глубоко анализировать их, учитывая эффективность использования и дидактические принципы как основу и фундамент любых педагогических начинаний. Кроме того, какие бы методы обучения ни применялись, для повышения эффективности вузовского обучения важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебно-познавательной деятельности. Одним из эффективных направлений мы считаем соотношение методов обучения и стимулирования учебно-познавательной деятельности с индивидуальным познавательным стилем студента. Когнитивный аспект в обучении в целом и в обучении русскому языку как иностранному, в частности, есть собственно развивающий аспект, позволяющий формирование необходимых умений и навыков для овладения языком с целью развития и получения профессиональных знаний.

В практическом преломлении данной задачи необходимо: определение уровня подготовленности учащихся, что возможно путем тестового контроля; составление плана работы на базе программного лексико-грамматического материала с учетом коммуникативных потребностей студентов.

В учебные занятия вводятся темы, хорошо знакомые студентам на родном языке, например, географическое положение родной страны, политическое устройство родного государства (пусть на первых порах эти сообщения носят примитивный характер), но, делая такие сообщения, студенты изучают новую лексику и закрепляют новые понятия, а так как речь идет о родной стране, испытывают неподдельный интерес к подобной работе. Или вопросы образования, медицины, социальной политики. Когда изучена тема «Будущее время» можно предложить темы: «Моя будущая профессия» или «Каким я буду через 10 лет». Для прошедшего времени можно предложить темы: «Если бы я был ректором, президентом...» и другие. Изучая падежные конструкции, следует задавать вопросы, заставляющие студентов думать. Например: о чем пишут газеты у вас на родине? Что вы изучали на уроке географии? С кем остались ваши родители на родине?

Формирование когнитивного стиля у обучаемых происходит и в процессе знакомства с культурными и историческими памятниками страны изучаемого языка. Это посещение музеев, выставок, экскурсий, участие в вечерах, тематический просмотр кинофильмов, которые не просто являются иллюстрацией исторических событий или рассказывающие о жизни русских, но и представляющие собой видеоряд, иллюстрирующий те события, с которыми студенты познакомились в художественных произведениях на уроке. Такие систематические занятия активизируют познавательный интерес к русской литературе, истории, культуре, кинематографу и оказывают благотворное влияние на развитие многих психофизиологических процессов в период обучения.

На этом этапе обучения (условно его можно назвать первым) успешно формируются репродуктивно-продуктивные умения устного и письменного высказывания, являющиеся подготовительными для формирования более сложных — продуктивных.

На втором этапе обучения формируются продуктивные умения для самостоятельных, творческих высказываний, для выражения собственных взглядов на какие-либо события. В этот период изучения языка происходит коррекция грамматических навыков и переход этих навыков в умения на базе более сложных текстов и высказываний. Предъявление текстового материала происходит наряду с предъявлением слуховых и зрительных образов. Так, после изучения текстов о войне с Наполеоном студенты посещают музей Бородинской панорамы, смотрят фильмы.

В нашем понимании ориентиром для современного обучения студентов в вузе является поиск средств для стимулирования познавательной

учебной деятельности с использованием различных форм ее организации и методических подходов к образовательному процессу. Поэтому, не случайно высшая школа в последнее время особое внимание уделяет методам активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Расширение международных контактов, вхождение России в общеевропейское образовательное пространство ставят перед вузами задачу организации высшего образования для иностранцев такого уровня, при котором студенты способны участвовать в межкультурной коммуникации на русском языке и самостоятельно совершенствовать уровень владения русским языком.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Шукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов педвузов. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

Suvorova E. G., Masyuk M. R.

ENABLING LEARNING-AND-COGNITIVE ACTIVITY IN FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

The authors argue that pedagogic system with its various methods, ways and techniques should revolve around creation of environment enabling learners to reveal their identity and develop their cognitive abilities. Multiple studies have shown that the task should be solved through a cognitive aspect of teaching Russian as a foreign language, as far as this aspect, actually, stimulates development.

Keywords: learning activity, enabling, learning process, individuality, abilities.

ДАВАЙТЕ ПОЗНАКОМИМСЯ: ОБУЧАЮЩАЯ ИГРА «КВАРТЕТ: ЛИЦА РОССИИ»

Языковую картину мира русских трудно представить без имён выдающихся деятелей культуры и искусства, науки и техники. Целью предлагаемого учебного игрового пособия «Квартет: Лица России» является ознакомление иностранных студентов, изучающих русский язык, с известными личностями России и тем самым формирование более полного и адекватного представления о русском мире. Дидактический потенциал пособия позволяет использовать его для успешного восприятия и закрепления изучаемого языкового материала.

Ключевые слова: игровое учебное пособие, культура, язык.

Под языковой картиной мира традиционно понимают «зафиксированную в языке и специфичную для данного коллектива схему восприятия действительности»¹.

Как справедливо отмечают в своей статье Е. Л. Кудрявцева и И. В. Корин, «люди, говорящие на разных языках, видят мир по-разному... Человек видит окружающий мир через призму той картины мира, которая существует в его сознании»². Имена, факты биографии и даже внешний облик выдающихся личностей — неотъемлемая часть культурного пространства, а значит и языковой картины мира русских.

Однако этот аспект, как правило, выпадает из поля зрения составителей учебников по русскому языку и страноведению в США. Результаты опросов студентов Центрального восточного университета штата Оклахома и ряда других высших учебных заведений, проведенные автором на протяжении последних двух десятилетий, выявляют весьма фрагментарные представления о личностях, вклад, которых в сокровищницу российской и мировой культуры неоспорим. Чаще всего, американские студенты могут назвать лишь имена нескольких политических деятелей (Иван Грозный и Владимир Ленин), а также Михаила Калашникова, Николая Первого и Петра Чайковского. Изредка в ответах на вопросы анкеты можно встретить упоминание о Гагарине, Курниковой и ещё нескольких представителях разнообразных сфер деятельности. Узнать по фотографиям этих и других всепланетно известных людей вряд ли сможет даже один процент опрошенных. Имена Пушкина и Чехова, Мусоргского и Ломоносова ничего студентам не говорят. Справедливости ради следует заметить, что многие американские студенты вряд ли смогут назвать или узнать представителей и своей национальной культуры, за исключением популярных эстрадных певцов и спортсменов. Имена композиторов, поэтов, художников большей массе обучаемых неизвестны.

Эта ситуация и подтолкнула автора к разработке игрового пособия, которое помогло бы воссоздать более полную и адекватную языковую картину мира русских для американских студентов. Пособие было создано и в 1999 году и зарегистрировано в Библиотеке Конгресса США.

Дидактическая игра «Квартет: Лица России» представляет собой набор из 52 игральных карт. Эти карты подразделяются на 13 категорий, отражающих самые важные аспекты русской культуры. Сфера искусств, например, представлена писателями и поэтами, композиторами и художниками, актёрами и бардами. Наука и техника России отражены в категориях «Учёные» и «Космонавты», а социальное-политическое, государственное устройство страны — в категориях «Политические деятели» и «Цари». Каждая категория состоит из четырёх идентичных карт, на которых указаны четыре выдающиеся представителя данной категории. Например, в категории «Художники» -Илья Репин, Исаак Левитан, Казимир Малевич и Василий Кандинский. А «Учёные» знакомят с Михаилом Ломоносовым, Дмитрием Менделеевым, Николаем Лобачевским и Андреем Сахаровым. Таким образом, игра включает имена пятидесяти двух русских, известных любому образованному гражданину страны.

На каждой карте категории выделено одно из четырёх имён, каждый раз другое. Например, имена Пушкина, Толстого, Лермонтова и Чехова подчёркнуты один раз в категории «Писатели». Четыре карты категории составляют «Квартет». Задача играющих — собрать как можно больше квартетов. В игре могут участвовать до 13 человек. Но опыт работы с пособием показывает: предпочтительнее, чтобы число играющих не превышало пяти. В правом нижнем углу каждой карты имеется графическое изображение, помогающее определить содержание категории даже если игрок не уверен в значении ключевого названия. Например, на картах «Художники» изображена палитра с кисточкой, на картах «Барды»-гитара, «Космонавтов» можно узнать по символу ракеты и т. д. Некоторые из этих изображений помещены как на рубашке карт, так и на упаковке, в которую складывается весь комплект.

Пособие пригодно для использования в учебном процессе уже на начальном этапе обучения русскому языку, поскольку для успешного участия в игре решающим требованием является знание русского алфавита и умение читать отдельные слова по-русски. В то же время на продвинутых этапах обучения с помощью игрового пособия можно, с учётом уровня знаний играющих, давать задания и упражнения повышенной сложности.

Игра проходит следующим образом. После того, как колода перетасована, каждый игрок получает по четыре карты. Оставшиеся карты помещаются лицевой стороной вниз в центре игрового поля. Игра идёт по часовой стрелке. Один из участников задаёт вопрос любому другому, чтобы выяснить, есть ли у него /неё та или иная категория. Напри-

мер: « У тебя есть композиторы?» Для того, чтобы задать вопрос нужно располагать хотя бы одной картой данной категории. Если ответ отрицательный, то спрашивающий теряет свою очередь, и игра переходит к следующему участнику. В случае положительного ответа спрашивающий может задать ещё один вопрос, на этот раз пытаюсь угадать, какое из имён категории подчёркнуто. Если спросивший угадал, он получает карту, а также право задать ещё один вопрос. При потере хода спросивший берёт дополнительную карту. Игра продолжается до тех пор, пока все категории не будут собраны в квартеты. Победитель – участник, собравший наибольшее количество квартетов.

Игра составлена так, что кроме умения прочесть и идентифицировать запрашиваемое имя она также требует у учащихся умения понять и задать вопрос.

Двадцатилетний опыт работы в университете США показывает, что даже после овладения алфавитом, у студентов существуют проблемы с произношением русских имен и фамилий. Пособие «Лица России» создаёт многократно повторяющуюся ситуацию, которая вынуждает студентов произносить аутентичные фамилии, причём внятно, с тем, чтобы увеличить шансы на успех в игре.

Пособие содействует развитию внимания у учащихся. Если в начале игры игроки задают вопросы наугад, то по ходу её они должны стараться запомнить, у кого какая категория, какое из имён уже было названо и т. д. Выдающийся русский педагог Константин Ушинский говорил, что «внимание –это та единственная дверь, через которую учащийся получает знания». Рекомендуемое пособие позволяет держать эту «дверь» открытой в течение всей игры, то есть примерно 20–25 минут.

Многочисленные исследования подтверждают важную роль произвольного запоминания в процессе обучения ³. Среди факторов, стимулирующих такой вид запоминания и создающих благоприятный фон для его наиболее оптимального функционирования, называют разнообразие видов деятельности, эмоциональный подъём и интерес к происходящему. Правильно спланированная, дидактически обоснованная, а также чётко организованная игровая деятельность оказывает положительное влияние на активизацию произвольного запоминания ⁴. Игра «Лица России»это подтверждает. Студенты сосредоточены, потому что хотят выиграть, но в то же время раскованы –они вовлечены в интересное дело.

Дидактический потенциал пособия не исчерпывается отработкой и закреплением навыков чтения, произношения и умения задавать вопросы. «Методические рекомендации по использованию обучающей игры «Квартет: Лица России», разработанные автором, предлагают разнообразные как игровые, так и более традиционные задания, цель которых развитие и упрочение полезных для овладения языком навыков. В качестве примера можно привести следующие задания: 1. Выберите

имя известного русского, о котором вы бы хотели узнать больше информации. 2. Найдите в Интернете фотографию этой личности и представьте её на следующем занятии (Это Лев Толстой. Он великий русский писатель.) 3. Найдите дату и место рождения этого человека и включите эти сведения в свою презентацию (Он родился в городе Тула в августе 1828 года.). 4. Узнайте, в чём основные заслуги выбранного вами человека. Расскажите об этом в классе. (Толстой- автор романов «Война и мир» и «Анна Каренина»). 5. Составьте краткое описание и сделайте плакат о выбранной вами личности. 6. Выберите любую карту и расскажите, что вы знаете о человеке, чьё имя подчёркнуто.

Более четырёхсот комплектов игрового пособия уже разошлись по средним и высшим учебным заведениям США и ряда других стран. Пособие получило положительную оценку учителей и преподавателей, учеников школ и студентов университетов. Педагогам игра «Лица России» помогает заинтересовать обучаемых ключевыми фигурами мира русских, повысить эмоциональную энергию занятий и привнести элемент развлекательности⁵ в учебный процесс. А студенты всегда предпочитают игровые задания полезным, но зачастую монотонным, тренировочным упражнениям. Один из студентов отмечает: « Мне было интересно играть в русский «Квартет». Должен признаться, он мне даже помог лучше играть в покер. Но гораздо важнее то, что игра помогла мне узнать о многих известных русских, о которых мы не знаем в Соединённых Штатах. Я узнал о великих писателях, спортсменах, поэтах, генералах, правителях и других личностях. Даже если я только узнал их имена, получил немного информации, всё равно это лучше, чем не знать ничего» (Джон Ладд, студент второго курса, 2014 год). По словам другой студентки, «правила простые, а новая лексика тоже нетрудная. Для игры нам нужно знать только несколько фраз. Тем не менее эти фразы стали естественными для нас, потому что, играя, мы их повторяли опять и опять, с разной интонацией и с разным настроением. «Квартет», может быть, и не словарь, но он учит чему-то очень важному- мы узнаём, как должен звучать наш новый язык» (Марисса Хинсон, студентка второго курса, 2014).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994. С. 9.

² Кудрявцева Е. Л., Корин И. В. «Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции». Русский язык за рубежом. 2013. № 3. С. 15.

³ Зинченко П. И. «Непроизвольное запоминание». Изд-во АПН РСФСР. Москва, 1961. 562 с.

⁴ Сухолуцкая М. Э. «Обучение устной английской речи в первом классе школ с углублённым обучением английскому языку: Диссертация на соискание звания кандидата педагогических наук. Киевский педагогический институт иностранных языков. Киев, 1989. С. 34–35.

⁵ *Мустайоки А.* Новые методические приёмы в преподавании русского языка //Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного: Сб. статей и учебных материалов / под ред. В. Г. Костомарова М., 2003. С. 130–131.

Sukholutskaya M. E.

LET’S GET ACQUAINTED: EDUCATIONAL GAME “QUARTET. FACES OF RUSSIA”

It is hard to imagine the linguistic picture of the world of Russians without the names of famous individuals in the areas of culture and arts, as well as science and technology. The purpose of the game, Quartet: Faces of Russia is to introduce prominent Russians to foreign students who study Russian and by doing so to create for them a fuller and more adequate image of the Russian world. The educational potential of the learning game allows also using it for mastering of the language material.

Keywords: educational language and culture learning game.

НЕКОТОРЫЕ ФРАГМЕНТНЫЕ МЫСЛИ О ЯЗЫКЕ (О ЯЗЫКАХ)

В настоящем докладе автор делится некоторыми отдельными своими мыслями, относящимися к существующей практике преподавания русского языка как иностранного в плане традиционного выделения четырёх основных видов речевой деятельности, предлагая при этом обратить особое внимание ещё и пятому виду — думанию.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, умение думать, закон относительности, культура речи, антинаучные суждения, западная и восточная лингвистика.

Великий Божественный дар человеку — это умение думать, думать и думать, медитировать! Человек рождается думающим и умирает думающим.

Мы привыкли писать и говорить, что в практике преподавания всякого языка (родного и иностранного) нужно обучать четырём видам речевой деятельности: читать, писать, говорить и понимать. На мой взгляд, пятого и очень важного вида здесь нет: **обучать думанию!** Великий Эйнштейн, наткнувшись трижды в течение дня на читающего аспиранта, ожидавшего похвалы со стороны своего наставника, вымолвил: «Когда ты всё-таки думаешь?!».

В математической науке традиционно функционирует «Сборник задач». Лингвистика нуждается в таком «Сборнике», так как любой язык имеет свой «закон множества», «закон относительности»; любой язык — явление «многозначное». А многозначность языка до настоящего времени как следует не раскрыта. «Язык — важнейшее средство человеческого общения» — это единственное классическое определение языка. Спрашивается, где многозначность? Что такое вообще языковая многозначность?

Язык есть прежде всего культура.

Язык есть нравы и обычаи.

Язык есть мышление.

Язык есть жизнь.

Язык есть наука.

Язык есть национальность и т. д. и т. п.

С другой стороны, плохих языков в мире нет. Очень хороших — тоже. Все языки равноправны.

В Библии говорится: «Слово есть всё. Без слова нет ничего». Сказано это очень здорово! Немного перефразируя это, можно сказать так: «Язык есть всё. Без языка нет ничего». Это, безусловно, удивительный общечеловеческий феномен.

Любой язык характеризуется своим динамизмом, который, однако, опровергает революцию в языке, то есть в определённой степени любой

язык статичен. Несколько лет тому назад, когда Российский президент В. Путин был у нас с официальным визитом, нашёлся один «мудрый» журналист, который объявлял: «Путин всё время говорил на своём **отсталом** русском языке». Диву даёшься, когда читаешь подобные, не то что антинаучные, а просто весьма и весьма глупые суждения. Ибо русский язык — один из могучих, сильных, мировых языков современности. Говорят ведь, соловей замолкает, когда близ него заквикают лягушки.

Русский язык отличается своей изысканностью и утончённостью изложения, как неиссякаемый кладёзь духовного богатства русского человека, когда читаешь такие исторические слова: *коронование, коронация, воцарение* и т. п. Как мудро выражал эту мысль Тютчев:

*Умом Россию не понять,
Аршином общим не измерить
У ней (неё ст.) особенная стать —
В Россию можно только верить!*

Сегодня некоторые псевдонаучные мудрецы заявляют, что российская наука отсталая, и российская лингвистическая наука некудышная и т. д. Вообще, такая болезнь существует издревле: Хубилай Хан, например, представителей-учёных из области теории конфуцианства разместил на шкале социальной значимости на девятом месте.

Девятое место — это было место ниже публичных проституток и немного выше уличных нищих! Какая дикость! Вообще-то говоря, нужно строго заявить, что в подобных случаях нельзя превратиться в ослон, ибо они (ослы) всегда остаются ослонми, а когда речь заходит относительно ума, они хлопают ушами. Вот где беда.

Над подобными вещами приходится думать и думать. «Два месяца тяжело болел и умер 34 лет от роду», — написано в «Золотой книге русской культуры». Во-первых, *34 лет от роду* — читать и произносить надо так: *тридцати четырёх*; во-вторых, предлога *в* (*в тридцать четырёх лет*) здесь нет. Поэтому здесь другая конструкция.

Фамилию *Глинка* вряд ли мы связываем со словом *глина* — *шавар* (монг.). Великий Пушкин в отношении оперы «Иван Сусанин» (Глинка написал музыку), вымолвил:

*Пой в восторге, русский хор
Вышла новая новинка.
Веселись, Русь! Наш Глинка —
Уже не глина, а фарфор!*
(шавар байснаа шаазан болж!)

И в заключение хочется сказать: думать надо и думать, потому что мы живём в век глобализации, а глобализация — это действительно грудная жаба: мы задыхаемся, и задыхаемся как носители монгольских языков! Дай Бог выход из этой карусели!

Говорят, что умственный мир вторичен, а материальный мир первичен. Не наоборот ли это? На наш взгляд, было бы справедливо рассуждать

о том, что они, то есть умственный мир и идеалистический мир, оба первичны! Поэтому мне думается, что всякий язык есть цикл умственных задач в полном смысле этого слова. В новом столетии перед исследователями языка поставлены задачи по изучению нарастающего умственного развития: нужно развивать все языки — родные и неродные, ибо другого пути не дано природой, потому что это единственный ключ к открытию, к открыванию материального и нематериального мира.

В конечном счёте, единственно великий ум сможет служить надёжной основой распространения синергетических законов языка грядущего столетия в отдельности и грядущих веков вообще. Мы будем жестоко разрушать мифологическую истину первичности материи и вторичности сознания, ибо сознание также первично по отношению к материальному миру. Всякое материальное ничтожно перед умственным миром, перед глобальностью мирового ума!

Ум определяет язык, язык есть копия ума, ум постигает истину. Она одна, т. е. вторичности истины нет. Поэтому язык есть не только средство общения, его надо рассматривать значительно шире, т. е. он и есть наука, и культура, и обычаи и даже одежда того или иного народа — во всём этом заключается многогранность языка. Плохих в мире языков нет, очень хороших тоже, ибо, по меткому выражению французского филолога Мартине, «Люди по всем меридианам земного шара говорят на одном языке — общечеловеческом». Если мы хотим быть лингвистами сегодня, а тем более завтра, то язык надо рассматривать с двух точек зрения: 1) энергетических законов, 2) законов потаённого, скрытого ума.

Ещё один не менее важный вопрос: нынче перед нами, языковедами, открывается прекрасная возможность научно разработать и добиться новых ощутимых успехов на органическом стыке. Речь идёт о важной связи западной и восточной лингвистики.

Для восточной лингвистики очень характерны законы абстрагирования, закон двойственности и закон пустоты — качественности, иначе негативной пустоты и т. д.

Я искренне склоняюсь перед величием акад. А. Потебни, которого в своё время критиковали за то, что он якобы слишком преувеличивал природу русского глагола, русскую глагольность. Поэтому его обзывали идеалистом-языковедом. Оказывается, он был очень мудрым языковедом. В наши дни, когда мы трезво смотрим на вещи, характеризующие абстрактную сторону языка, его духовность, то непременно приходим к мысли, что материальная сторона языка (это фактически фонемы) есть только одна, причём не самая главная сторона языка.

Если правдоподобна версия о том, что 90% человека — это энергия, и лишь 10% — тело, то язык вообще суть энергии, а абстрактная идеалистическая сторона языка, есть самая суть языка. Язык именно в этом отношении материален. Так называемое внутреннее открытое сознание есть

продолжение идеалистических направленностей языка, бытующее где-то в глубине души. Человек может себя осознать по-настоящему только тогда, когда он постигнет глубинные, потаенные штрихи скрытого подсознания, силы которых равны трудно объяснимой божественной силе.

Saeraeaenaen Galsan

SOME THOUGHTS ON LANGUAGE(S)

The author offers some thoughts on 4 forms of speech activity, adding the 5th one: thinking.

Keywords: speech activity forms, tinkling, relativity law, culture of speech, Western and Eastern linguistics.

МНОГОЗНАЧНЫЕ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Многозначные лексико-синтаксические структуры предложений с полифункциональными словами в русской разговорной речи представляют трудность для иностранных учащихся. Значения таких структур конкретизируются при взаимодействии синтаксиса, лексики, интонации и контекста. Соотношение этих средств широко варьируется. При обучении русскому языку как иностранному необходимо уделять особое внимание методу коммуникативного анализа.

Ключевые слова: коммуникативный анализ, многозначность, полифункциональные слова, преподавание РКИ.

В русской звучащей речи встречаются многозначные лексико-синтаксические структуры предложений, которые потенциально допускают различные значения в разных контекстах. Многозначность лексико-синтаксического состава в некоторых случаях связана с наличием в нем полифункциональных слов. Это, наверное, не представляет трудности для носителей русского языка, но может оказаться весьма сложным для иностранцев. И поэтому мы считаем необходимым разработать эффективную методику обучения таким многозначным лексико-синтаксическим структурам, ориентированную на китайскую аудиторию: обеспечить учащихся знанием коммуникативного анализа, необходимого для изучения многозначных лексико-синтаксических структур; создать учебные материалы, учитывающие особенности данных структур; ввести в словарную статью оппозиции, в которых в наибольшей степени выражены различия значений многозначных лексико-синтаксических структур, средств выражения и подобрать их китайские эквиваленты.

1

В современной лингвистической литературе вопрос о полифункциональности русских слов остается дискуссионным. В работах разных авторов этот термин интерпретируется по-разному. Т. М. Николаева в своей работе «Функции частиц в высказывании» понимает полифункциональность (по отношению к частицам) как свойство взаимозаменяемости в высказываниях, основанное на внутренней семантике: различиях и совпадениях в наборах сем. Она пишет, что «частицы имеют свое значение и почти всегда синонимичны, т. е. они представляют собой «набор сем». Наборы эти индивидуальны, но семы могут совпадать... Эта полифункциональность частиц, диффузность их семантики, сосуществование синонимичности и оригинальности влекут за собой еще два феномена,

также всеми признаваемые: частицы должны подкреплять друг друга (или могут подкрепляться) и их значение во многом определяется контекстом»¹. В учебнике «Современный русский язык» под ред. В. А. Белошапковой выделяется класс полифункциональных слов, которые относятся к таким словам, «которые могут функционировать как знаменательные и служебные (*где, еще, как, какой, когда, куда, лучше, надо же, один, пока, просто, прямо, раз, сколько, скорее, так, такой, там, тоже, только*) или как служебные с разными значениями (*а, вот, и, да, но, ну, хоть бы*)»². В конкретизации полифункциональных слов участвуют языковые средства: синтаксис, лексика, интонация и смысловые связи с контекстом. При этом происходит изменение основного значения высказываний. Меняется либо коммуникативная цель высказывания, либо его синтаксическая семантика.

Известно, в русском языке выделяются многозначные слова, лексическое значение которых конкретизируется в контексте словосочетаний. Например: *«кадры из кинофильма, квалифицированные кадры, деревянный стол, стол находок, химический опыт, жизненный опыт»*. В отличие от многозначных слов полифункциональные слова конкретизируются при взаимодействии синтаксиса, лексики, интонации и контекста.

2

Важно различать однозначный и многозначный лексико-синтаксический состав предложений. Существует такой лексико-синтаксический состав предложений, где основное значение выражено лексико-синтаксическими средствами. Так, например, в предложениях *Он говорил громко для того, чтобы всем было слышно; Несмотря на всю свою светскую опытность, Вронский, вследствие того нового положения, в котором он находился, был в странном заблуждении.* (Л. Толстой) основные значения цели и уступки выражены лексико-синтаксическими средствами. Такие лексико-синтаксические составы мы считаем однозначными. Посмотрим однозначный лексико-синтаксический состав предложений с полифункциональным словом **вот**: **Вот бред, зачем он мне сдался тады? Вот незадача!** В конструкции Nпом относится к классу имен, имеющих семантический признак «оценка» и клауза заканчивается восклицательным знаком или запятой. В этом случае *вот* однозначно интерпретируется как присвяточный адverbial из разряда усилительных³.

В русском языке существуют также предложения с многозначным лексико-синтаксическим составом. Например:

1А) *Пассажирские (поезда) всегда опаздывают. Вот бы скорый / не опозда²л* (возможность и противопоставление);

1Б) *Во³т бы скорый не опоздал!* (желательность);

2А) — *Садись заниматься! — Я и занимаюсь.* (значение «именно это я и делаю»)

2Б) — *Ты работаешь? — Да. Я и занимаюсь.* (добавочность действия)

Как видно из примеров, что значения «*Вот бы скорый не опоздал*» и «*Я и занимаюсь*» выражаются не только лексико-грамматическими средствами, а путем взаимодействия синтаксиса, лексики, интонации и контекста. Такой метод, учитывающий взаимодействие лексических, грамматико-синтаксических, интонационных и контекстно-смысловых средств, называется «коммуникативный анализ».

3

Общеизвестно, что в современной лингвистике широко используется понятие «коммуникативный». В методике преподавания РКИ говорится о коммуникативном методе, коммуникативном подходе к процессу обучения и т. п. В работе используется понятие «коммуникативный анализ»⁴. Основное содержание данного анализа — это объяснение комплекса взаимодействий синтаксиса, лексики, интонации и смысловых связей. Такой анализ широко используется при изучении звучащей речи, где максимально активизируется взаимодействие различных средств языка и где существуют компоненты значения предложения, которые не выражены словесно. Так, при обучении многозначным лексико-синтаксическим структурам предложений необходимо применять коммуникативный анализ. Он способен выявить потенциальные значения лексико-синтаксических средств в предложении, которые вне учета интонации и смысловых связей с контекстом остаются нереализованными, нераскрытыми.

При определении значения предложения может усиливаться роль лексико-синтаксических средств. Это значит, что основные компоненты значения предложения выражены словесно. Примером преобладающей роли лексико-синтаксической конструкции предложения являются фразеологизированные структуры. Так, в высказывании *Ну и глупый же он!* констатация высокой степени признака передается фразеологической структурой *Ну и... же*, поэтому роль интонации минимальна. Можно сказать, что здесь значение высокой степени признака выражено лексико-синтаксически, а именно фразеологической структурой *Ну и... же*. Специфика высказываний с полифункциональными словами отражает сложность роли лексико-синтаксических средств. Необходимо также учитывать особенности грамматического состава предложений, например, категории числа и падежа для существительных; для глаголов — вид, время, наклонение, переходность и др. Так, в высказывании: (— *Как тебе не стыдно? Почему у тебя такие грязные руки?*) — *Ну испачкались. Тебе-то какое дело?* (Н. Носов) отметим интонационную выделенность глагола и прошедшее время. В нем выражается только «несущественность», и не может быть выражено «опасение». В то же время в высказываниях с глаголом, который используется не в прошедшем времени и способен выразить нежелательное действие собственной семантикой (*опоздать, заблудиться, забыть, обидеться* и др.) или в кон-

тексте (*узнать, услышать* и др.), возможны оба значения. Например: *Ну захлопнется.* (о двери, опасение); *Ну захлопнется. У меня же ключ есть.* (о двери, несущественность).

Перейдем к следующему типу соотношения средств, в котором преобладает роль интонации. Так, если уберем междометие *ух* и частицы *и, же* из *Ух и море же сегодня холодное!* то увеличивается роль интонации. Ср.: *Хо¹лодно там.* (констатация признака); *Хо²лодно там.* (значение с оттенком противопоставления: именно там, а не в другом месте); *Хо⁶лодно там!* (значение высокой степени признака); *Хо³лодно там?* (вопрос). Отметим, что только учет взаимодействия системы интонационных средств со средствами иных уровней языка позволяет определить ее реальные возможности в формировании коммуникативных значений.

Теперь остановимся на таких предложениях, которые могут быть не понятны без учета смысловых связей с контекстом. В рамках единства «синтаксиса, лексики, интонации и смысловых связей с контекстом» для смысловых связей с контекстом существенны высказывания с одинаковым лексико-синтаксическим составом и интонацией. Так, в высказываниях с полифункциональным словом *прямо* средствами смыслового взаимодействия с предшествующей репликой в составе диалогического единства выражены значения «направление» и «экспрессивное отрицание», например:

3А) — *Куда троллейбус поедет? — Прямо поедет.*

3Б) — *За ребенком в сад поедет? — Прямо поедет! Знаю я его!*

4

Выражение определенного коммуникативного задания является лингвистической универсалией, которая присутствует во всех языках, в том числе в русском и китайском. Но в каждом языке существует свой набор языковых средств, отражающих определенное коммуникативное задание. Различный грамматический строй в русском и китайском языках приводит к различному формально-смысловому выражению. В русской звучащей речи частотны предложения с многозначным лексико-синтаксическим составом, потенциально допускающим разные значения, а в китайском языке нет таких предложений, и поэтому обнаруживаются трудности при изучении носителями китайского языка многозначных лексико-синтаксических структур предложений с полифункциональными словами.

Кроме того, русский и китайский языки представляют разные типы грамматического и звукового строя: русский язык относится к флективным языкам с синтетическим грамматическим строем, а китайский — к так называемым изолирующим языкам с аналитическим строем грамматики. И в китайском языке выражаются значения лексико-синтаксическими средствами. Поэтому китайские учащиеся воспринимают высказывания с многозначными лексико-грамматическими составами

по-разному. Они гораздо легче и точнее понимают значение высказываний, в которых преобладает роль лексико-синтаксических средств. Намного труднее воспринимаются значения высказываний, где полифункциональность конкретизируется при взаимодействии средств разных языковых уровней. Как показали наблюдения, не воспринимаются именно потенциальные значения, то есть те компоненты значения, которые выражаются путем взаимодействия синтаксиса, лексики, интонации и смысловых связей с контекстом. Непонимание преодолевается в обучении китайским учащимся путем постепенного усложнения материала. Сначала вводятся высказывания, в которых основное значение выражено лексически, например, оценочные высказывания с *вот*: *Вот прелесть!* *Вот дурень!* и др., а затем по аналогии — высказывания типа: *Вот комната!* *Вот стадион!* и др., указывая при этом и на интонационные различия.

Кроме того, по нашему мнению, китайские учащиеся воспринимают прежде всего словарные значения. А предложения с многозначным лексико-синтаксическим составом, т. е. таким составом, значения которого выражаются путем взаимодействия синтаксиса, лексики, интонации и контекста, широко употребительные в разговорной речи и художественной литературе, но они не отражены в русских и, соответственно, в русско-иностранных словарях. Пути решения данной проблемы заключаются в объяснении иностранцам предложений с многозначным лексико-синтаксическим составом, а также в подборе их эквивалентов. И эти эквиваленты могут быть дополнениями к статьям русско-иностранных словарей.

Учебники являются одним из центральных звеньев в учебном процессе. Улучшение учебников является эффективным путем оптимизации процесса обучения и повышения его качества. Необходимо подготовить учебники русского языка для китайских учащихся, посвященных полифункциональным словам. В них необходимо предложить постепенное и поэтапное ознакомление учащихся с более простыми многозначными составами предложений, которые могут быть представлены в оппозициях с полифункциональным словам; в них в наибольшей степени выражены различия предложений и средства выражения. Это будет иметь большое практическое значение, как для переводческой практики, так и вообще для изучения русского языка носителями китайского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Николаева Т. М. Функции частиц в высказывании. М.: Наука, 1985. С. 9.

² Брызгунова Е. А. Интонация и полифункциональные словоформы // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1999. С. 888.

³ Кобозева И. М. Полисемия дискурсивных слов и возможности ее разрешения в контексте предложения (на примере слова *вот*) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог 2007» / гл. ред. В. П. Сеlegeя. М.: Изд-во РГГУ, 2007. С. 254.

⁴ Брызгунова Е. А. Коммуникативный анализ русской звучащей речи // Soviet-American Contributions to the Study and Teaching of Russian: Theory, Strategies and Tools. Russian Language Journal. 1982. №125. С. 105–112.

Xu Hong

**THE VOCABULARY-SYNTACTIC STRUCTURE
OF MULTI-MEANING SENTENCES IN RFL TEACHING**

The vocabulary-syntactic structure with multifunctional vocabulary in multi-meaning sentences always create difficulty for foreign students. The meaning of the vocabulary-syntactic structure must be understood according to the interrelationship among syntax, vocabulary, intonation and context, which tend to vary in different situations. Communicative analysis should therefore be used in teaching to help the students grasp the multi-meaning structure.

Keywords: communicative analysis, polysemy, the multifunctional words, teaching Russian as a foreign language.

СТРАТЕГИИ ВОСПРИЯТИЯ И КРИТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА

Понимание текста играет важную роль в изучении иностранных языков. По этой причине особое значение приобретает правильный подбор и адекватное применение метода обучения, а также учебные материалы и их использование должным образом. Эти стратегии помогают студентам понять и проработать текст, выделить текстовые коннекторы, сделать выводы из анализируемого текста и использовать полученные знания на практике. В данной статье будут рассмотрены стратегии: «Что — Почему — Откуда?», Венская диаграмма, Чтение текста с паузами, а также составление схем, отражающих разные этапы текстового анализа.

Ключевые слова: метод, стратегия, восприятие, обучение, текст, схемы.

Изучение иностранного языка является многосторонним процессом, требующим довольно больших усилий как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателя. При усвоении языка следует учесть много факторов, а достижение желаемого результата обуславливается включением в учебный процесс всех элементов. Если век назад целью изучения иностранного языка считалось усвоение грамматических правил и перевод классических произведений, то на сегодняшний день эта цель заключается в коммуникации на изучаемом языке и в адекватном восприятии культуры изучаемой страны. Усвоение языкового материала посредством заучивания наизусть и перевода материала было замещено усвоением языка путем дискуссий, ориентированных на содержание, и заданий, развивающих критическое мышление. Как обучить молодых критическому осмыслению иноязычного текста? Как сделать занятия по разным языковым дисциплинам интересными и привлекательными? Как стимулировать заинтересованность студентов в самостоятельных размышлениях по поводу изучаемых явлений? Для эффективного решения данной задачи важное значение приобретает правильный подбор и адекватное применение методов обучения. Метод обучения является одним из компонентов системы обучения. Метод обучения непосредственно зависит от целей обучения, а также от условий обучения и личности преподавателя и учащегося. Во время чтения целью учения может стать — извлечение из текста какой-нибудь важной информации, детальное понимание текста, усвоение лексических единиц или же сам процесс чтения. Поэтому в процессе изучения иностранного языка наряду с методом обучения важную роль играет работа с текстом. Понимание и восприятие текста являются теми ключевыми вопросами, без которых затрудняется достижение цели. Без этого процесса не представляется

возможным проведение лексико-грамматических новшеств на уроке, предоставление учащимся информации об изучаемой стране, выработка речевых навыков.

В истории преподавания иностранных языков отмечено несколько десятков методов обучения, возникших как ответ на социальный заказ общества. Любой метод направлен на достижение определенной цели: овладение устной речью в сжатые сроки, овладение письменными навыками и т. д. Неадекватность избранного метода цели обучения делает его не только недостаточно эффективным, но и затрудняет овладение языком.

При подборе иноязычного текста, в первую очередь, следует учесть тот факт, что для целевой группы текст должен соответствовать языковому уровню и интересам обучающихся. Желательно, чтобы текст выполнял воспитательную функцию и содержал важные познавательные элементы; тематика текста должна соответствовать интересам и эмоциям, чтобы облегчить учащимся восприятие главных вопросов; проблематика текста должна соответствовать возможностям учащихся, ее нужно связать с пройденным или актуальным материалом, с реальными явлениями, с каждодневностью, со знакомыми для обучающегося предметами. Текст должен иметь благотворное влияние на учащихся и др¹.

Самым эффективным и апробированным путем преодоления трудностей в процессе изучения иностранного языка представляется снабжение учащихся разнообразными стратегиями и их применение на практике. Правильно подобранная стратегия способствует правильному пониманию и разработке текста, постановке вопросов по содержанию текста, изложению выводов, применению полученного знания и т. д. Чем больше стратегий применяет преподаватель в учебном процессе, тем более занимательным и легким становится процесс изучения иностранного языка и выполнения письменных задач.

При работе с текстом в задачи преподавателей иностранного языка входит отработка приемов извлечения информации из сообщения, опираясь на знание его композиционно-смысловой структуры, методы закрепления языкового материала, предназначенного для усвоения. Очевидно, что при этом важно не превращать чтение из самостоятельного речевого умения только в средство обучения иностранному языку, а текст из носителя смысловой информации — в языковое упражнение. В конечном итоге это означает — обучить, как читать текст на основании знания того, как текст построен и оформлен.

При чтении текста перед учащимися стоят, по крайней мере, три задачи: извлечение текстовой информации; усвоение приемов извлечения информации из текста; усвоение языковых форм, заложенных в тексте. Развитие мыслительных навыков во время изучения иностранного языка требует больших усилий как от учащегося, так и от преподавателя. Для преодоления сложностей, связанных с письменными процессами,

наиболее эффективным средством является применение в практике разнообразных стратегий по развитию письменной речи.

Рассмотрим стратегию «**Что — Почему — Откуда?**», наиболее часто применяемую в учебном процессе.

Просим учащегося заполнить таблицу. В первом столбике «**Что вы думаете?**» — записать личное мнение, собственное отношение к вопросу, главной идее. Во втором столбике «**Почему вы так думаете?**» объяснить, чем было вызвано личное отношение учащегося к вопросу. В третьем столбике «**Откуда вы знаете?**» учащийся приводит примеры и доказательства, обосновывающие его мнение.

Стратегия «**Чтение текста с паузами**»²: текст предварительно делится на несколько частей. Целесообразно произвести деление по опорным вопросам, чтобы усилить внимание и интерес учеников к следующей части текста. Студентам дается указание внимательно прочитать первую часть, затем ставится вопрос по дальнейшему развитию сюжета и студенты высказывают свои предположения. После прочтения второй части текста студенты обсуждают — чьи предположения оправдались (полностью или частично) и т. д. Данная стратегия имеет не только образовательную, но и воспитательную функцию. Эмоциональное воздействие, которое производит на учащихся художественный текст, помогает в восприятии проблемных вопросов. Метод чтения текста с паузами позволяет студентам осмысленно проанализировать текст, научиться самостоятельно работать с текстом, учит обосновывать свои предположения и подытожить их, а также извлекать из текста важную информацию. У них появляется чувство сопереживания. Они осознают, что на свете существуют высокие ценности, что человеческая жизнь дороже материального богатства.

Рассмотрим схемы понимания и осмысления текста³. В приведенной ниже схеме происходит **подытоживание рассказа посредством информации об одном персонаже**:

*Наш рассказ является _____ об _____.
_____ является значительным персонажем, так как он старается
_____. Рассказ заканчивается _____.*

Использование подобной схемы возможно также для **подытоживания информации об историческом герое, например**:

*_____ (имя героя) _____ вошел в историю, как
_____. По-моему, его самая большая заслуга заключается
_____. Я так считаю, так как _____.*

В процессе работы с инокультурным текстом очень важны клишированные языковые конструкции, например, **схема о степени важности проблемы и путях ее решения**:

*Важность проблемы заключается в том, что _____.
Я так думаю, потому что _____.
Решение проблемы возможно _____.*

С целью уточнения пространственных и временных параметров текста удобно пользоваться схемой по **определению места и времени события, рассказанного в тексте:**

Действие происходит (когда?) _____. Я так думаю, так как _____. Другие детали, указывающие на время действия _____ . Автор так описывает место, где происходит действие: _____ .

Схема — **характеристика персонажа.**

_____ является **главным персонажем** рассказа. _____ **важен** потому, что _____. Однажды он _____. Я думаю, что _____ (имя героя) _____ является _____ (черта характера героя), так как _____ .

дидактика

теория воспитания

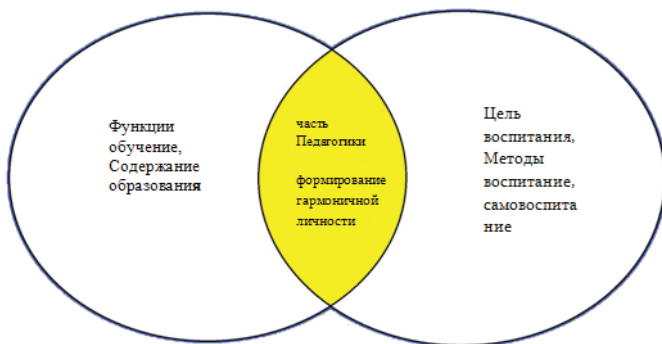


Рис. Венская диаграмма.

При сравнении персонажей применяем стратегию — **Венская диаграмма** (рис.). Это когнитивная схема, позволяющая выявить сходства и различия между исследуемыми объектами. Посредством этой стратегии студенты визуально воспринимают то общее и различное, которое имеется у сравниваемых предметов/явлений. Венскую диаграмму используем на стадии рефлексии, производим сравнение и подытоживание изученного материала, связываем друг с другом новое и известное. На основе старых знаний студенты получают новое знание, становятся более активными, у них формируется умение критического мышления, они стараются самостоятельно мыслить и передать полученное знание активным мышлением, письмом, речью.

Эту стратегию можно применять как при письме, так и во время дискуссии. Она позволяет обучающемуся визуально воспринимать текст, установить взаимоотношения между частями информации, глубоко осмыслить тему, проанализировать собственную позицию и сделать адекватные выводы, а также облегчает лаконичное формулирование мысли, развивает навыки письменной речи, повышает мотивацию.

Использование отмеченных стратегий позволяет учащимся аргументировать и защищать свою позицию на иностранном языке, закрепить произношение и написание иноязычных слов, активизировать усвоенную информацию, привыкать к структурированному мышлению, подытожить свои соображения о прочитанном.

Таким образом организованная работа по усвоению инокультурного текста позволяет, в соответствии с таксономиями Блума, активизировать критическое мышление обучающихся на высоком уровне анализа-синтеза и оценки.

Целью отмеченных стратегий является формирование у учащихся когнитивных и коммуникативных компетенций во время создания нового текста или работы с ним. Соответственно, основной функцией работы с текстом является выработка у учащихся навыков и умений, развивающих компетенции, необходимые для владения иностранным языком.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Шавердашвили Э.* Работа с текстом и стратегии чтения на уроке иностранного языка. Журнал «Масцавлебели», N 4, 2013 г. с. 32.

² *Папав П., Киквадзе И.*, Методы чтения и письма, Тбилиси 2007. 8 с.

³ *Инасаридзе М.* Схемы понимания и анализа. Электронный журнал [maswavlebeli.ge](http://ruskagonashvili.blogspot.com/2014_04_01_archive.html). URL: http://ruskagonashvili.blogspot.com/2014_04_01_archive.html

Tavdgiridze L. O.

STRATEGIES OF FOREIGN LANGUAGE TEXT COMPREHENSION AND CRITICAL THINKING

The author argues that text comprehension plays one of the most important role in the foreign language studies. For this reason, it's essential to select the right teaching methods as well as educational materials and use them adequately. These strategies help students: to comprehend and process the text; to state the text connected questions; make conclusions from the text and use the received knowledge in practice. The article discusses the following strategies: 'What-Why-Where?', Van Diagram, Reading the text with pauses, and Schemes for the text comprehension and analysis.

Keywords: strategy, comprehension, text, schemes.

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЗКОПРОФИЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ВОСПРИЯТИЮ ЛЕКЦИЙ

В статье рассматриваются вопросы обучения восприятию лекций в рамках проблемы обучения языку специальности. Данная проблема исследуется на примере обучения иностранных учащихся военного профиля. Обучение слушанию и записи лекций рассматривается как сложное комплексное речевое умение, которое формируется стадийно на основе особой системы заданий. Отмечается необходимость в качестве дидактического материала привлекать образцы устной научной речи (учебной лекции). Учебная лекция рассматривается как жанр научно-педагогического дискурса. Обеспечение необходимого уровня сформированности умений и навыков восприятия и записи лекций в значительной степени зависит от наличия современных качественных учебных пособий. Предметом рассмотрения являются принципы создания узкопрофильных учебных пособий для учащихся военных специальностей.

Ключевые слова: язык специальности, иностранные военнослужащие, учебная лекция, научно-педагогический дискурс, восприятие, осмысление, письменная фиксация лекций, комплексные умения, учебные пособия.

В учебной деятельности иностранных студентов (в том числе курсантов и слушателей высших военных учебных заведений) запись информации, предъявляемой в устной форме (прежде всего — в учебных лекциях), занимает значительное место и играет важную роль в качестве средства приобретения специальных знаний.

Методика формирования названных умений и навыков была и остается предметом рассмотрения многих ученых-методистов: изданы монографии, публикуются многочисленные статьи, в том числе и в последнее время. В частности, отмечая возрастающий в настоящее время удельный вес самостоятельной работы студентов, что происходит и за счёт сокращения лекционных часов, С. А. Хавронина отмечает: «Значение каждой лекции и в образовательном, и в воспитательном отношении не снижается, а наоборот возрастает. Современные инновационные технологии, являясь важным источником научных знаний, не могут заменить непосредственного педагогического общения — взаимодействия учителя и ученика»¹.

Вместе с тем, несмотря на сложившееся представление о записи лекций как об одном из важнейших видов учебной деятельности, вызывающем наибольшие затруднения у иностранных учащихся, в научно-методических работах отсутствует единство взглядов на методику формирования соответствующих умений и навыков. Одни исследователи рассматривают обучение записи лекций в системе обучения конспектированию как виду учебной деятельности студентов. Другие считают, что именно способность к восприятию, к осмысленному слушанию лекции, а не к письменной

фиксации материала, должна являться одной из целей обучения на предвузовском этапе в силу широкого распространения и доступности современных информационных технологий, предоставляющих иные возможности фиксирования материала лекции и тем самым переносящих центр тяжести с конспектирования на слушание и понимание².

В недостаточно высоком уровне развития именно аудитивных умений иностранных студентов видит одну из причин затруднения понимания лекций С. А. Хавронина: «Аудирование как способность одновременно воспринимать и понимать звучащую речь представляет собой сложнейший психологический, психолингвистический, речемыслительный процесс. Это самый трудный вид речемыслительной деятельности вообще, речевой деятельности на неродном языке в особенности. Способность понимать иноязычную устную речь в условиях реального общения может быть только результатом обильного слушания — длительной, специально организованной, целенаправленной и методически целесообразной тренировки на постоянно расширяющемся и усложняющемся языковом и текстовом материале»³.

Эта проблема рассматривается и в русле актуального дискурсивного направления в современной лингвистике. В частности, в монографии «Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу» Г. М. Лёвина пишет: «Следует заметить, что мы считаем дискурсивной компетенцией не только умение продуцировать дискурс, но и, что гораздо важнее для студентов, чья деятельность, особенно на первом курсе, состоит в слушании лекций, наоборот, умение извлекать информацию из дискурса, воспринимаемого на слух»⁴.

Исследователи отмечают, что в обучении языкам специальности ведущую роль играет развитие «жанровой компетенции», что в свою очередь требует «инвентаризации и детальной характеристики лингвистических особенностей, совокупностей типичных речевых клише и формул, основных прагматических конвенций соответствующих ситуаций общения»⁵.

Вопрос о жанровой природе лекции тесно соприкасается с вопросом о видах социумного дискурса. В. И. Карасик выделяет следующие виды институционального дискурса: политический, административный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный⁶. Однако не все ученые согласны с предлагаемой классификацией. Высказывается мнение о её некорректности на том основании, что 1) педагогический дискурс является одной из форм научного дискурса, дискурса определённой научной отрасли; 2) научный и педагогический дискурс являются компонентами профессионального дискурса. Соответственно, нельзя ставить в один ряд научный, педагогический и профессиональный дискурсы⁷.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой именно педагогический дискурс обслуживает процесс передачи предметных знаний с целью получения профессионального образования. Таким образом, в обсуждаемом вопросе нам ближе взгляд на педагогический дискурс как самостоятельный вид институционального дискурса, одним из жанров которого и является лекция.

Поскольку лекция предназначена для передачи научных знаний (обслуживает учебно-научную деятельность учащихся), безусловно, имеются точки пересечения педагогического и научного дискурсов. На основании исследования, проведенного В. И. Карасиком, сопоставим их характерные черты. Типовыми участниками педагогического дискурса являются учитель — ученик. Участники научного дискурса — исследователи как представители научной общественности, имеющие следующие статусно-ролевые характеристики: ученый-исследователь, *ученый-педагог* (выделено нами. — Е. Т.), ученый-эксперт, ученый-популяризатор.

Цель педагогического дискурса — социализация нового члена общества, включающая, с нашей точки зрения, также и процесс передачи предметного (дисциплинарного) знания, а не только проверку понимания и усвоения информации, оценку результатов.

Цель научного дискурса — процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах; для него актуально доказательство отклонения от истины. Стратегии научного дискурса определяются его частными целями: «1) определить проблемную ситуацию и выделить предмет изучения; 2) проанализировать историю вопроса; 3) сформулировать гипотезу и цель исследования; 4) обосновать выбор методов и материала исследования; 5) построить теоретическую модель предмета изучения; 6) изложить результаты наблюдений и эксперимента; 7) прокомментировать и обсудить результаты исследования; 8) дать экспертную оценку проведенному исследованию; 9) определить область практического применения полученных результатов; 10) *изложить полученные результаты в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов — студентов и широкой публики* (выделено нами — Е. Т.)»⁸

К стратегиям педагогического дискурса относятся 1) объясняющая коммуникативная стратегия, ориентированная на информирование человека, сообщение ему знаний о мире. *Названная стратегия сближает педагогический дискурс с научным* (выделено нами. — Е. Т.), при этом намерение учителя сводится к передаче накопленного опыта, а не к поискам новой информации; 2) оценивающая стратегия, реализующаяся в праве учителя давать оценку; 3) контролирующая стратегия, направленная на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков, осознании и принятии системы ценностей; 5) содействующая стратегия, заключающаяся в поддержке

и исправлении учащегося; 6) организующая стратегия, заключающаяся в совместных действиях участников общения.

Стратегии дискурса реализуются в определённых жанрах. Как отмечается в рассматриваемом исследовании, «жанры педагогического дискурса могут быть исчислены либо в рамках дедуктивной модели, построенной на основании тех или иных признаков (например, цели, типы участников, типы сценариев, степени ритуализации и т. д.), либо на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых возможно выделить прототипные (канонические) единицы: урок, лекция (выделено нами. — *Е. Т.*), семинар, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребёнка, учителя и ученика и др.»⁹

К жанрам научного дискурса исследователь относит научную статью, монографию, диссертацию, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензию, реферат, аннотацию, тезисы. Отмечается дискуссионный характер вопроса о вузовском учебнике как жанре научного дискурса.

Проведённое сопоставление наглядно продемонстрировало не только отличительные черты названных видов дискурса, но и точки пересечения, сближающие их между собой. Не углубляясь в проблему, отнесём лекцию к жанрам научно-педагогического дискурса. Представляется, что именно с этих позиций и может быть дано сколько-нибудь полное описание лекции как «замкнутой системы, имеющей свои закономерности».

В практике обучения иностранных учащихся военных вузов учебные пособия, обеспечивающие формирование и развитие умений восприятия и записи лекций, представлены недостаточно. В 2013 году был издан учебно-методический комплекс Е. Н. Тарасовой, Н. В. Бубновой «Обучение записи лекций иностранных военнослужащих»¹⁰, состоящий из книги для преподавателя и книги для курсантов. Определяющей идеей, которая положена в основу пособия, является мысль о том, что умение записывать лекции относится к числу сложных комплексных речевых умений, которые должны формироваться у ИВС стадийно. Становление названного умения требует не только высокого уровня сформированности навыков аудирования, мыслительной переработки воспринимаемой на слух информации и письма, но и формирования той группы умений, которая связана с осуществлением этих процессов в их определенных сочетаниях, которые имеют место при записи лекций, т. е. формирования комплексных умений слушания и записи лекций. Эта позиция сформулирована Е. И. Мотиной в книге «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов»¹¹.

Разделяя основные положения этой концепции и исходя из многолетнего опыта работы с названным контингентом, мы избрали системный подход к описанию и представлению учебного материала, основывающийся на базовых понятиях взаимосвязанного обучения видам

речевой деятельности, с одной стороны, и на учете системных свойств изучаемого языкового материала — с другой. Таким образом, описываемое учебное пособие впервые в практике представляет обучение ИВС названному виду учебной деятельности как методически целесообразно организованную систему. Очевидно, что сформировать навыки восприятия лекции невозможно без привлечения в качестве дидактического материала образцов устной научной речи. Следовательно, эта система может быть дополнена и усовершенствована на основании дополнительного исследования лекции как жанра научно-педагогического дискурса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Хавронина С. А.* Причины трудностей аудирования лекций иностранными студентами 1 курса // Иноязычное образование в современном мире. Сб. научно-методических статей. М.: Кодекс-М, 2013. С. 169.

² *Сурыгин А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. С. 74.

³ *Хавронина С. А.* Указ.соч. С. 171.

⁴ *Лёвина Г. М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М.: Янус-К, 2003. С. 139.

⁵ *Иванов Л. Ю.* Жанры русской институционально-политической коммуникации и сопоставление с их немецкими аналогами. // Русское слово в мировой культуре. Материалы X конгресса МАПРЯЛ. Русский текст и русский дискурс сегодня. СПб.: Политехника, 2003. С. 158.

⁶ *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. С. 250.

⁷ *Лёвина Г. М.* Указ.соч. С. 68, 73.

⁸ *Карасик В. И.* Указ.соч. С. 279.

⁹ *Карасик В. И.* Указ.соч. С. 264.

¹⁰ *Тарасова Е. Н., Бубнова Н. В.* Обучение записи лекций иностранных военнослужащих. В 2 ч. / под общ. ред. Е. Н. Тарасовой. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2013.

¹¹ *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русско-му языку студентов-нефилологов. М.:Русский язык, 1983. 170 с.

Tarasova E. N.

THE PRINCIPLES SPECIALIZED MANUALS CREATION FOR TRAINING PERCEPTION OF THE LECTURES

The article considers the issues of learning perception of lectures in the framework of the problems of language teaching profession. This problem is investigated on the example of teaching foreign students of the military profile. Teaching listening and recording lectures is considered as a complex speech ability that is presented on the basis of a special system tasks. As didactic material to attract the samples of oral scientific speech (academic lectures). Educational lecture is regarded as the genre of the scientific-pedagogical discourse. The provision of the necessary level of formation of skills of perception and lecture recordings largely depends on the availability of modern high-quality textbooks. Considered are the principles of creation of specialized textbooks for students of military specialties.

Keywords: language teaching profession, foreign military personnel, educational lecture, scientific-pedagogical discourse, perception, comprehension, written fixation of lectures, integrated skills, textbooks.

ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ УРОКА: ИСКУССТВО ИЛИ ТЕХНОЛОГИЯ?

Статья посвящена проблеме творчества как неотъемлемого компонента методики обучения иностранным языкам. В качестве примера методической системы, построенной на органическом сочетании творчества и технологии, приводится Метод активизации возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской (МА). Автор анализирует творческий потенциал, заложенный в одном из методических принципов МА, и приводит конкретные примеры его реализации в курсе русского языка для иностранных учащихся.

Ключевые слова: методическая система, модель обучения, принцип концентрированности и коммуникативной связанности учебного материала, творческий потенциал.

Сегодня вряд ли у кого-нибудь вызывает сомнение тот факт, что преподавание иностранного языка сродни искусству театра, в котором преподаватель совмещает функции и сценариста, и режиссёра, и актёра. Не случайно во многих статьях и дискуссиях методисты говорят об «*искусстве преподавания*», «*искусстве обучения*», «*секретах педагогического мастерства*». Вопрос, однако, состоит в том, насколько последовательно это мастерство присутствует на занятиях, поддерживается ли оно методически и в какой степени оно связано с технологией подготовки и проведения урока, а в какой — с личностью преподавателя: ведь далеко не все методики включают творчество в модель обучения, выделяют его в качестве неотъемлемого компонента учебного процесса.

Одной из немногих методических систем, которая построена на творчестве всех участников процесса обучения, является Метод активизации возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской (МА). В самой основе этого метода заложен творческий компонент, разработана технология, не только позволяющая, но и требующая использования творческого потенциала преподавателя и студентов. Совокупность принципов МА создаёт такие условия проведения курса вообще и урока в частности, которые не оставляют преподавателю и студентам выбора, кроме как «включить» все креативные механизмы для поиска интересных решений в различных нестандартных ситуациях, заложенных в сценарии урока. В то же время следует подчеркнуть, что активизация творческого потенциала участников учебного «действия» является не самоцелью МА — это лишь средство интенсификации процесса усвоения учебного материала.

Итак, базовыми принципами МА являются:

- 1) принцип лично-ориентированного общения,
- 2) принцип ролевой организации учебного материала и процесса обучения,

- 3) принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса,
- 4) принцип полифункциональности упражнений,
- 5) принцип коллективного взаимодействия.

Мы проанализируем лишь один принцип МА с точки зрения заложенных в нём требований и условий к творчеству и постараемся продемонстрировать их реализацию на примере некоторых элементов курса русского языка для иностранцев средне-продвинутого уровня, обучающихся в Летней школе русского языка Мидлбери.

Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса связан прежде всего с объёмом учебного материала и его распределением в языковом курсе. Он находит свое воплощение в предлагаемой Методом трехуровневой модели овладения устными и письменными формами иноязычного общения «Синтез 1—Анализ—Синтез 2», которая предполагает большой объём учебного материала и особую методику работы с ним. Столь высокая концентрация учебного материала и связанная с ней интенсификация учебной деятельности являются в свою очередь потенциальной причиной возникновения психологического и даже психического напряжения учащихся. В этой связи в МА принцип концентрированности в организации учебного материала дополняется понятием коммуникативной связанности материала урока, которая достигается прежде всего за счёт создания общей сюжетной линии занятия (т. е. его сценария), наполнения коммуникативным смыслом каждого задания и выстраивания внутренних смысловых линий внутри урока. Другими словами, все задания (как языковые, так и речевые) объединяются единым сюжетом — макроситуацией, которая раскрывается в большом количестве связанных по смыслу и вытекающих одна из другой микроситуаций, в результате чего образуется смысловая коммуникативная канва, способствующая запоминанию всего материала.

Приведём примеры некоторых вариантов сценария занятий — смысловых «мостиков» и формулировок заданий, объединяющих лексические и грамматические темы внутри одной недели.

Лексические темы недели:

- семья (глаголы с предложно-падежными формами — *жениться на ком, выйти замуж за кого, быть замужем за кем* и т. д.),
- гости (семантические особенности существительного, сочетаемость с глаголами, наиболее употребительные глаголы в ситуации «в гостях»),
- телефонные разговоры (речевые клише).

Грамматические темы недели:

- вид глагола,
- *нельзя* + инфинитив НСВ и СВ,
- виды в императиве и др.

Таким образом, первый урок можно начать (1) с «удовлетворения» своего любопытства, которое присуще почти всем людям (фронтальный опрос):

– *когда (в каком возрасте) поженились ваши родители? А бабушки-дедушки? Женат ли ваш старший брат? / Замужем ли сестра? На ком? / За кем?* и т. д.

Но... (2) *русские говорят: «скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты» (хоровое проговаривание), а любопытство часто соседствует со сплетнями. Узнайте о друзьях (подрузах) своего соседа, постарайтесь выяснить как можно больше подробностей (работа в парах):*

- *кто-нибудь из твоих друзей (подруг) уже женат (замужем)?*
- *когда он (она) женился (вышла замуж)?*
- *на ком (за кого)?*
- *где была свадьба?* и т. д.

(3) *а) Похоже, вы теперь знаете немало секретов... А что обычно люди делают с секретами? Конечно, они их рассказывают! «По секрету всему свету всё, что знаю, расскажу» (хоровое проговаривание).*

б) Позвоните как можно большему количеству людей и расскажите о секретах, которые вы только что узнали. Будьте вежливы и не забывайте демонстрировать своё отношение к тому, что вы говорите или слышите (повторение разговорных клише):

- *будьте добры, пожалуйста, Сашу*
- *скажу тебе по секрету...*
- *представляешь?!*
- *да ты что?! не может быть! ты шутишь! кто бы мог подумать!*

Далее следует работа в различных парах, задача — в единицу времени рассказать «новость» как можно большему количеству людей.

(4) В тему «семья» легко вплетаются также другие лексические и грамматические темы — достаточно лишь задать, например, такой вопрос:

- *Какие ассоциации у вас вызывает слово «семья»?*
- *Семья — это дом, это радость, это гости...*

Здесь самое время (5) перейти к анализу особенностей семантики и употребления этого существительного: *а гости — это радость, разговоры, кухня, проблемы. ... Но «проблемы» связаны уже с самим этим словом...*, (6) поговорить о том, что молодые люди любят больше: *принимать гостей* или *ходить в гости* и почему, (7) в качестве скрытого небольшого задания на аудирование рассказать анекдот про армянское радио и русскую поговорку «*незваный гость хуже татарина*», а также (8) потренировать вежливую форму императива несовершенного вида — *проходите, раздевайтесь, садитесь, угощайтесь...* в ситуации прихода незваных гостей.

Или, если у вас другая «грамматическая задача», можно развернуть сюжет по-другому:

(4) — *Семья — это., дети.*

— *А как вы думаете: трудно ли быть ребёнком? А что лучше: быть ребёнком или взрослым? Почему?*

— *Какое слово вы чаще всего слышали в детстве?*

— *«Нет», «нельзя»...*

Здесь можно сначала (5) предложить студентам порассуждать о том, почему это слово так прочно укоренилось в наших детских воспоминаниях, а потом (6) прочитать им *небольшое письмо в редакцию, которое написал один ребёнок*. В наших материалах такое письмо называется «Трудно ли быть ребёнком» и построено на сочетании *нельзя* с глаголами совершенного и несовершенного вида: *нельзя кричать на улице, есть и пить на ходу / съесть 10 кг мороженого и увидеть солнце ночью*. После задания на аудирование мы предлагаем студентам (7) *проверить себя, достаточно ли хорошо поняли проблемы ребёнка* (другими

словами, пересказать текст в парах или в тройках), (8) собираем на доску *жалобы ребёнка* и переходим к обсуждению «грамматического аспекта проблемы».

А вот как можно потом развернуть тему «семья и дети» к императиву:

(1) *На прошлой встрече мы с вами говорили, что семья в сознании многих людей ассоциируется с детьми. А какие ассоциации вызывает у вас слово «дети»?*

— *Дети — это игрушки, это шум, это проблемы, это воспитание...*

(2) — *А что должен знать и помнить современный родитель, чтобы воспитывать ребёнка?...*

(студенты назовут много чего интересного, но вряд ли отгадают намерение преподавателя потренировать формы императива в сочетании с формами сравнительной степени наречий, которые, на самом деле, являются темой следующей недели):

— *конечно, вы правы, но самое главное для современного родителя — правильно употреблять императив! Поэтому прежде чем жениться и заводить детей, современным молодым людям необходимо потренировать формы императива.*

Далее преподаватель называет проблему, а студенты один за другим осуществляют процесс воспитания:

а) Ребёнок мало спит — надо спать больше — спи больше! звонит бабушке редко — надо звонить бабушке чаще — звони бабушке чаще! — тренировка императива НСВ;

б) Ребёнок не сделал уроки — сделай уроки! Не написал сочинение — напиши сочинение!- императив СВ.

(3) *Но, к сожалению, процесс воспитания ребёнка часто приводит к конфликту между родителями (императив с не):*

— *Мама говорит: выпей молоко (спой песню, надень шапку, покажи тетрадь), а папа: не пей молоко (не пой песню, не надевай шапку, не показывай тетрадь) и т. д.*

— *И только бабушка приговаривает: смотри не упади, не забудь, не потеряй... (исключения: «не + императив СВ»)*

(4) *Что же остаётся делать ребёнку? Что вы ему посоветуете?*

— *Пей, пой, гуляй!!! (детская демонстрация протеста, возможна с транспарантом, на котором написаны трудные формы: встань, сядь, ляг, подними, возьми, пей, пой, займись!).*

(6) *А что вы посоветуете этой семейной паре?..*

«Семейная» лексика всегда выигрышна и в плане ведения философских разговоров на различные животрепещущие темы (*почему и зачем люди женятся, гражданский или официальный брак*), и в плане организации диспутов (поделить группу на два «лагеря» — *за и против развода*, дать время на формулирование аргументов внутри команды, а потом объявить диспут открытым), и в подборе различных текстов для чтения или аудирования (здесь полезно обратиться к статистике и заодно потренировать дробные числа), и в плане обсуждения специфики культурных традиций разных стран (*в каком возрасте женятся современные американцы и русские? В каком возрасте люди женились раньше и теперь?*).

Таким образом, сценарий как коммуникативный контекст, объединяя все отобранные для занятия упражнения в единое смысловое целое, помогает поддерживать интерес студентов к содержанию урока, активизи-

зирует их личностное участие, что безусловно способствует повышению их эмоциональной заинтересованности, созданию атмосферы психологического комфорта и в результате влияет на эффективность процесса усвоения учебного материала.

В данной статье мы постарались продемонстрировать творческий потенциал, заложенный лишь в одном из методических принципов МА и показать, что подготовка и проведение урока — это **сочетание** искусства и технологии.

Titkova S. I.

PREPARING AND CONDUCTING A FOREIGN LANGUAGE LESSON: ART OR TECHNOLOGY?

The article is devoted to the problem of creativity as an integral component of the methodology of teaching foreign languages. Method of activation of individual and group potential (MA) is brought as an example of a methodological system, built on the organic combination of creativity and technology. The author analyzes the creative potential inherent into one of the methodological principles of MA, and provides specific examples of its implementation in the Russian language course for foreign students.

Keywords: methodological system, the principle of concentration and communicative coupling of learning material, creative potential.

ОБУЧАЮЩИЕ ТЕСТЫ КАК СПОСОБ САМОКОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ

В статье рассказывается о преподавании РКИ в Лозаннском университете, находящемся во франкоязычной части Швейцарии, а именно об использовании системы обучающих тестов, роль которых заключается не столько в самоконтроле знаний студентов и повышении их успеваемости, сколько в улучшении мотивации студентов к изучению РКИ и повышении качества преподавания РКИ в Лозаннском университете.

Ключевые слова: система обучающих тестов, информационные и коммуникационные технологии в образовании.

В статье мне хочется рассказать о преподавании русского языка в Лозаннском университете, находящемся во франкоязычной части Швейцарии, а именно о системе обучающих тестов для студентов первого курса, создание которой было профинансировано Фондом педагогических инноваций этого университета.

Кафедра славянских языков Лозаннского университета была создана в 1971 году. Главным направлением является преподавание русского языка, литературы и культуры. Русский язык предлагается как в качестве факультативной, так и основной дисциплины. В последнем случае занятия русским языком являются обязательными. Обучение начинается с элементарного уровня. На этой ступени обучения студентам предлагается годовой курс «Русский язык I (фонетика и грамматика)», рассчитанный на 6 академических часов в неделю. Занятия определяются как «практические» и включают 1 час самостоятельной работы под руководством преподавателя, которая проходит в лингафонном кабинете. Помимо практических занятий по фонетике и грамматике студенты в обязательном порядке посещают курс лекций «Введение в лингвистику русского языка», где они получают необходимые теоретические знания о морфологии, фонетике, фонологии и истории русского языка, а также курс «Русский язык I (чтение текстов)».

В конце года, при условии успешного выполнения программы «Русский язык I (фонетика и грамматика)», студенты получают зачёт и 12 академических кредитов ECTS. Контроль знаний осуществляется в форме письменных работ, которые студенты пишут в течение всего года. Программа считается выполненной, если средняя из полученных оценок равна или превышает 4 балла (в Швейцарии шестибальная система оценки знаний). Контрольные работы состоят из упражнений, похожих на те, которые делаются в классе. Их цель — проверить степень усвоения и автоматизации знаний по пройденным темам. Регулярная самостоятель-

ная работа и особенно постоянное присутствие на занятиях являются залогом отличных знаний и, как следствие, получения высоких оценок.

Опыт показывает, что не смотря на мотивацию к овладению русским языком, студенты не всегда могут регулярно посещать занятия. Согласно общей программе обучения на филологическом факультете Лозаннского университета, студенты первого курса свободно выбирают 3 основные дисциплины (например, а) русский язык, философия и история Древнего мира или б) история искусств, русский и английский языки), в рамках которых они обязаны получить зачёты по ряду обязательных предметов. В виду отсутствия (или скорее невозможности создания) общего централизованного согласованного расписания факультета, время проведения занятий часто совпадает. Студентам приходится «жонглировать» учебными предметами. Выбирая, например, «Русский язык I (фонетика и грамматика)», некоторые из них сразу предупреждают преподавателя, что могут присутствовать только на 4 часах еженедельных занятий из 6, предлагаемых в рамках курса. Преподаватель не имеет права требовать стопроцентного присутствия на своих занятиях: согласно Уставу факультета, оно не является обязательным.

В таких условиях становится необходимым использование сайта внеаудиторной учебной работы со студентами (Мудл). На веб-странице курса помещается не только его описание, включающее программу и цели курса, требования преподавателя, критерии получения зачета и список используемых учебников (Силлабус), но и поурочное домашнее задание, даты проведения контрольных работ, а также материалы для самостоятельной работы (например, звуковые файлы для работы над произношением или список глаголов, которые следует занести в «Глагольную тетрадь»). Здесь же находится система обучающих тестов, основное предназначение которой — дать возможность студентам хорошо подготовиться к контрольным работам (самостоятельно сделать дополнительные упражнения на пройденный грамматический материал). Помимо этого ее целью является объективно оценить и показать студентам уровень их знаний, выявить общие и индивидуальные пробелы и помочь их устранить.

Система состоит из 8 обучающих тестов. Из них — 6 «промежуточных» и 2 семестровых. Они содержат упражнения аналогичные тем, которые выполняются в классе и предлагаются в контрольных работах. Таким образом, студенты имеют возможность дополнительно потренироваться. Те же, кто пропустил занятия, могут наверстать упущенное. «Промежуточные» тесты являются тематическими (например, «Винительный падеж», «Родительный падеж», «Спряжение глаголов в настоящем времени»). Выполнив их, студенты получают информацию о проценте правильных ответов. Им также дается список исправлений. Что касается семестровых тестов, то помимо этого студентам рекомендуется

повторить тот или иной грамматический материал, при этом дается небольшое грамматическое напоминание, и предлагается сделать несколько дополнительных упражнений.

Выполнение обучающих тестов носит свободный, необязательный характер. Их результат не является предметом оценки преподавателя, который, имея к нему доступ, использует его для выявления коллективных пробелов. Это дает ему возможность вернуться к грамматическим правилам, представляющим трудности, выяснить у студентов, в чем заключаются последние и какова их причина, по новой объяснить ту или иную тему, дать дополнительные упражнения или кратко резюмировать пройденный материал, иначе расставив акценты. Благодаря этому преподаватель начинает играть роль куратора и наставника. Студенты же становятся более самостоятельными и активными участниками учебного процесса, так как именно они зачастую просят разъяснений у преподавателя.

Итак, использование обучающих тестов не сводится к самоконтролю знаний студентов и повышению их успеваемости. Его роль — улучшить мотивацию студентов к изучению русского языка и повысить качество его преподавания в Лозаннском университете.

Tylkowski I.

THE TRAINING TESTS AS A WAY OF SELF-CHECKING OF KNOWLEDGE AND INCREASING THE MOTIVATION OF THE STUDENTS LEARNING RFL

This paper speaks about the teaching of Russian as a foreign language in the University of Lausanne which is located in the French-speaking part of Switzerland. More precisely, its subject is the use of the training tests, which role consists not only in self-checking of knowledge of students and improving their progress, but also in increasing the motivation of students learning Russian and the quality of this language teaching at the University of Lausanne.

Keywords: system of training tests, information and communication technologies in education.

ОПРЕДЕЛЕННЫЕ СЛОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

В последнее время в преподавании иностранного языка всё большее внимание стало уделяться лингвокультурологическим методам. В процессе общения на иностранном языке, знания о культурных ценностях народа, говорящего на этом языке помогают свести к минимуму количество ошибок, возникающих в следствии культурных различий в миропонимании народов. Фразеологизмы, являющиеся одним из самых важных языковых средств, которые воплотили в себе культурные ценности народа, занимают особое место в процессе преподавания иностранного языка. В процессе обучения турецких учащихся русской фразеологии и на теоретическом и на практическом уровнях мы сталкиваемся с различными трудностями. Поэтому возникает потребность в разработке специальных методик обучения и новых учебных пособий в области преподавания фразеологизмов в иностранной аудитории.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, фразеологизм, язык и культура.

В последнее время в преподавании иностранного языка всё большее внимание стало уделяться лингвокультурологическим методам. Процесс обучения становится более плодотворным, когда наряду с изучением грамматики, учащиеся знакомятся с образом жизни, картиной мира и историей говорящего на этом языке народа. Культурологические сведения о носителях изучаемого языка, полученные в процессе обучения, играют наиболее важную роль в процессе общения.

Фразеологизмы, воплотившие в себе культурные ценности народа, которому они принадлежат, и придающие речи экспрессивную окраску, занимают особое место в процессе преподавания иностранного языка. Процесс образования фразеологизмов осуществляется на основе длительных наблюдений, опыта и культурных традиций народа. Следовательно они точно отражают образ мышления, картину мира и культурные ценности народа, которому принадлежат. Поэтому мы считаем, что в процессе преподавания русского языка как иностранного фразеологизмам необходимо уделять особое внимание.

Студенты кафедры русского языка и литературы Сельчукского университета знакомятся с русскими фразеологизмами начиная с первого курса. В учебном плане на первый семестр по предмету «Введение в русскую литературу» значительное место отводится русскому фольклору. Занятия начинаются с подробного знакомства с народным творчеством русского народа и историей развития в России фольклористики как

науки. На последующих занятиях студенты изучают жанры русского фольклора, с приведением примеров по некоторым из них. Студенты получают основные знания о самых значительных образцах русской культуры, в том числе и о фразеологизмах, знакомятся с русскими обрядами и обычаями. В связи с тем, что предмет не ставит цели развития таких способностей как говорение, слушание, чтение и письмо, в качестве примеров студентам предлагается сравнительно небольшое количество (25–30) фразеологизмов. При выборе примеров мы опираемся на классификацию фразеологизмов, разработанную В. В. Виноградовым, стараемся давать примеры на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. На занятиях по «фразеологии» даётся общее определение этого понятия, подчёркиваются специфические особенности этой науки, а также приводятся примеры фразеологизмов, которые наиболее разносторонне отражают русскую культуру. К ним можно отнести такие, как *бить баклуши, как будто Мамай прошёл, кузькину мать, во всю ивановскую, лапти плести, карачун пришёл кому, делить хлеб соль с кем*, и т. д.

Теоретические основы фразеологии на нашей кафедре изучаются в рамках лексикологии, на третьем курсе во втором семестре в течении четырёх недель по два академических часа в неделю. Так как этого отрезка времени не достаточно для всестороннего изучения русской фразеологии, мы заостряем внимание только на самых основных и необходимых сведениях по этому предмету. На уроках лексикологии используется учебное пособие Д. Э. Розенталя, И. Б. Голуб, М. А. Теленковой «Современный русский язык» (11-е издание). При преподавании фразеологии мы опираемся главным образом на раздел «Лексикология» этого пособия. Для разъяснения значений русских фразеологизмов и для установления их эквивалентов в турецком языке используются следующие русско-турецкие фразеологические словари: Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова, А. А. Кямилаева «700 фразеологических оборотов русского языка», О. Айдын Сюер «Русско-турецкий фразеологический словарь», Л. Ермакова, С. Учгюл «Русско-турецкий фразеологический словарь».

Как известно, учёные расходятся во мнениях в вопросе о границах и объёмах фразеологии, а также о том, по каким признакам следует отличать фразеологические единицы от устойчивых сочетаний слов нефразеологического характера. Самыми распространёнными являются классификации, предложенные В. В. Виноградовым (узкий подход) и Н. М. Шанским (широкий подход). Учёные, считающие изучение фразеологизмов важнейшим фактором в процессе преподавания РКИ, в своих трудах в последнее время придерживаются определения Н. М. Шанского¹. При преподавании турецкоговорящим студентам основных видов русской фразеологии мы, в отличие от них, придерживаемся классификации Виноградова. Для того, чтобы указать на разницу во взгля-

дах на предмет и сущность фразеологии мы также знакомим студентов с фразеологическими выражениями, включёнными в классификацию Шанским. Так как студентами трудно усваивается большое количество выражений, отнесённых Шанским к фразеологизмам, мы предпочитаем узкий подход Виноградова. Система деления фразеологизмов в турецком языке в значительной мере сходна с классификацией Виноградова. Следует заметить, что поговорки, крылатые выражения и другие устойчивые обороты, которые Шанский относит к фразеологическим выражениям, в турецком языке изучаются отдельно. По этой причине разделение категорий фразеологизмов и свободных словосочетаний вызывает трудности у турецких студентов. В качестве примеров, вызывающих затруднения у студентов, можно привести такие выражения как *счастливые часов не наблюдают, быть или не быть, вопросительный знак, грудная клетка, и т. д.*, где степень идиоматичности минимальна. Поэтому, мы считаем, что широкий подход в изучении такой сложной категории языка, как фразеологизмы ещё более усложняет их восприятие иностранными студентами.

В соответствии с порядком, изложенным в разделе «лексикология» учебного пособия «Современный русский язык» сначала рассматриваются характерные особенности фразеологизмов. В ходе работы над фразеологизмами отмечаются их структурные, семантические, составные, грамматические и синтаксические особенности, даются примеры. При отделении фразеологизмов от свободных словосочетаний, особое место уделяется понятию воспроизводимости. Именно воспроизводимость представляет наибольшую сложность при изучении русских фразеологизмов. Воспроизводимость является главным признаком, по которому устойчивые выражения отличаются от свободных. Но так как студенты недостаточно хорошо знают общие лингвистические нормы, они затрудняются в восприятии этого понятия. А тот факт, что студенты ещё не знакомы со всеми словами, входящими в состав словосочетания, вызывает трудности при определении наличия у данного словосочетания особенности воспроизводимости.

Как уже оговаривалось выше, при изучении видов фразеологизмов мы опираемся на классификацию Виноградова. Нужно отметить, что фразеологические сращения, идиоматичность которых максимальна, являются для наших студентов самыми труднопонимаемыми фразеологическими единицами. Турецким студентам очень трудно угадать значения таких фразеологизмов, как *попасть впросак, бить баклуши, ничтоже сумняшеся, собаку съест, из рук вон, как пить дать, и т. д.* Затруднение происходит в большей мере из-за несходства целостного значения фразеологизма со свободными значениями слов, входящих в его состав. Опыт показывает, что этимологические пояснения в таких случаях очень эффективны и играют большую роль в усвоении этих фра-

зеологизмов. Для того чтобы иностранные студенты поняли значение фразеологизмов, состоящих из слов, употребляемых вне своих прямых значений, необходимо объяснить их смысловую основу.

Фразеологические единства студентам даются легче, чем фразеологические сращения. Факт, что смысл фразеологических единств, частично связан со свободным значением слов, входящих в его состав, облегчает процесс их восприятия и изучения. Фактором, облегчающим работу с фразеологическими единствами, является наличие в турецком языке эквивалентов таких фразеологизмов, как *зайти в тупик, брать в свои руки, прикусить язык, как на иголках, из мухи слона делать, и т. д.* Из них наиболее доступны для студентов фразеологические единства, содержащие сравнение и имеющие в составе частицу «как». В ходе наших исследований в этой области мы заметили, что персоговорящие студенты, изучающие русский язык, сталкиваются с подобными трудностями². Фразеологические сочетания, как и фразеологические единства являются наиболее доступной для усвоения студентами группой фразеологизмов. Смысл фразеологических сочетаний также, как и смысл фразеологических единств идентичен прямому значению образующих их слов, что и делает их легкопонижаемыми. Наличие в турецком языке подобных фразеологических сочетаний типа *насунить брови, одержать победу, страх берёт, сгорать от стыда, и т. д.* значительно облегчает их усвоение турецкой аудиторией.

Основной целью обучения русским фразеологизмам является точное их понимание студентами. Поэтому при преподавании фразеологизмов важно проследить правильную последовательность. «По мнению О. А. Корнилова при описании любой фразеологической единицы иностранного языка следует пытаться отразить следующие параметры: смысл + внутреннюю форму (дословный перевод оригинала) + примерный (или полный) смысловой эквивалент в родном языке (с акцентом на семантическую асимметрию, если она есть) + этимологию этого эквивалента (если она прослеживается)»³.

Мы учитываем эти параметры в процессе ознакомления студентов с русскими фразеологизмами. Благодаря этим методам студенты получают возможность ясно увидеть природу фразеологизма, понять выводимо ли его значение из значений составляющих его компонентов, и сопоставить его с турецким эквивалентом. Сравнительно-сопоставительное изучение русских и турецких фразеологизмов является особенно эффективным методом, способствующим их быстрому запоминанию. М. Паточка-Платек выделяет три вида навыков овладения фразеологией: потенциальный — понимание незнакомых фразеологизмов в контексте на основе их дословного перевода, рецептивный — узнавание ранее изученных фразеологизмов, продуктивный — употребление фразеологизмов в собственной речи⁴.

На наших занятиях по русской фразеологии у студентов наблюдается развитие первых двух навыков. В последующем учащиеся легко определяют фразеологизмы в письменной и устной речи и без затруднений отличают их от свободных словосочетаний. Особенно на занятиях по переводу текстов, при столкновении с труднопереводимыми выражениями, которые невозможно перевести дословно, они догадываются, что имеют дело с фразеологизмом. Но у наших студентов не развит навык практического использования фразеологизмов в речи или при написании сочинений. Они знают, что фразеологизмы украшают язык, делая его более выразительным, придают ему экспрессивность, привлекают внимание собеседника к предмету, о котором идёт речь, помогают произвести впечатление на собеседника, и показывают культуру и интеллектуальный уровень рассказчика. Однако учащиеся говорят, что не испытывают потребности в их использовании.

Мы считаем, что в процессе преподавания русского языка как иностранного необходимо уделять особое внимание изучению фразеологизмов, так как они отражают в себе культурные ценности и картину мира народа, которому принадлежат, а также значительно облегчают общение. Как мы указали выше, на нашей кафедре обучение фразеологизмам проходит в двух стадиях. В первой стадии наша цель ознакомить студентов с фразеологизмами, являющимися одной из составных частей русской культуры. Поэтому считаем, что применяемый нами метод достаточно результативный. На наш взгляд, вопрос, над которым нужно работать, — это преподавание фразеологизмов не только на теоретическом, но и на практическом уровнях. Основной проблемой по этому вопросу является отсутствие специального учебного материала. При составлении таких пособий прежде всего нужно определиться в каком аспекте (в широком или узком) будут рассматриваться фразеологизмы. Мы считаем, что по вышеуказанным причинам, границы фразеологизмов должны быть ограничены в соответствии с узким подходом. Известно, что проблема разграничения фразеологизмов тесно связана с проблемами развития методики их преподавания. Как отмечает Т. П. Чепкова «современная лингводидактика нуждается в создании теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методической системы преподавания фразеологии в иностранной аудитории»⁵.

Необходимо также заметить, что пособия по русским фразеологизмам для иностранных студентов должны содержать определённый фразеологический минимум. При отборе фразеологизмов для фразеологического минимума необходимо уделять внимание таким выделенным Пугачёвой критериям, как тематическая принадлежность, частота употребления, коммуникативная ценность, принадлежность к одному стилистическому уровню, страноведческая ценность, синонимичность и учёт специфики изучаемого (русского) языка⁶. Комплекс упражнений,

разработанный с учётом вышеупомянутых критериев, тоже поможет студентам в более активном использовании фразеологизмов на практике.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ахмади М., Мехтиханлы С.* Особенности обучения русским фразеологизмам в иранской аудитории на начальном этапе // Pазhuhesh-e Zabanha-ye Khareji. Special Issue, Russian, Winter 2009. N. 47. С. 5–19; *Пугачева Л. С.* Фразеологический минимум в обучении иностранных студентов-филологов русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам (на материале фразеосемантического поля «деятельность человека») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. No.129. С. 192–198; *Чепкова Т. П.* Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского государственного университета. 2010. С. 211–213.

² *Ахмади М., Мехтиханлы С.* там же. С. 12.

³ *Новикова А. К.* Сопоставительное изучение фразеологии как принцип национально — ориентированного преподавания русского языка как иностранного // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. No.1 (09). URL: <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/1/novikova.pdf> (12.12.2014).

⁴ Там же.

⁵ *Чепкова Т. П.* Указ.соч.. С. 212.

⁶ *Пугачева Л. С.* Указ.соч. С. 193.

Uluoglu M., Uluoglu S.

SOME DIFFICULTIES FACED IN THE TEACHING OF RUSSIAN PHRASEOLOGY TO TURKISH STUDENTS IN TERMS OF LANGUAGE AND CULTURE

The authors argue that in recent years the method based on the relationship between language and culture acquires great importance in foreign language teaching. When communicating in a foreign language, one should know the cultural values of the people who speak this language, that help to minimize the level of misunderstandings arising from cultural differences. Idioms are also having a special place in the process of teaching a foreign language because they are the most important language elements reflecting the cultural values of a nation. In teaching Russian idioms to Turkish students, we face various problems in theoretical and practical plans. In this context arises the need for new teaching methods which are formed especially for foreign students. Concurrently, there is also a need for textbooks which are prepared according to this purpose.

Keywords: language and culture, phraseologism, Russian as foreign language, teaching.

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена описанию места и задач курса «Лингвострановедение» в системе формирования у иностранных студентов-филологов умений межкультурной коммуникации, квалификации и интерпретации культурноносных единиц всех уровней: слова, словосочетания, предложения, текста. Проанализировано, какую национально-культурную информацию можно выявить в результате лингвострановедческого анализа антропонимов. Описана структура и методика организации дистанционного курса «Лингвострановедение».

Ключевые слова: дистанционный курс, иностранные студенты-филологи, лингвострановедение, ономастика.

Интерпретация процесса обучения иностранному языку как межкультурной коммуникации выдвигает перед преподавателями иностранных языков (русского как иностранного) качественно новые задачи. В обучении филологов-русистов осознание студентами культурноносной функции языковых единиц всех уровней имеет первостепенное значение.

Программа подготовки иностранных русистов и филологов-переводчиков на кафедре языковой подготовки Центра международного образования ХНУ имени В. Н. Каразина включает изучение курса «Лингвострановедение»¹. Курс изучается в 10 семестре с учетом того, что иностранными магистрантами освоены основы русской грамматики, словообразования, стилистики. С одной стороны, с точки зрения знакомства с системой языковых единиц, формирования коммуникативной компетенции курс лингвострановедения является итоговым. С другой стороны, а именно, с точки зрения формирования умений межкультурной коммуникации, данный курс можно считать начальным или стартовым. Лингвострановедение фокусирует формирование умений квалификации, интерпретации и адекватной перекодировки культурноносных единиц всех уровней: слова, словосочетания, предложения, текста. Лингвострановедческий подход делает процессы аккультурации и межкультурной коммуникации осознанными для студентов-филологов.

Это происходит в процессе изучения национально-культурной семантики языковых единиц, осознания номинативных единиц языка (слов, фразеологизмов, афоризмов) как носителей лингвострановедческой информации. Анализ слова как единства лексемы и лексического понятия, выделение семантических долей, работа с эквивалентными и безэквивалентными словами позволяют профессионально интерпретировать и переводить тексты социокультурной тематики.

Не менее важно для формирования переводческой компетенции и знакомство с национально-культурной семантикой терминологии и ономастики (антропонимов, зоонимов, топонимов).

Антропонимы — (от греческого *anthropos* — человек + *онума* — имя) — собственные имена людей (*Андрей, Леночка, Сашка, Петрович, Сергей Николаевич Кузнецов*). Зоонимы — (от *зоон* — животное + *онума* — имя) — имена животных (*Мурка, Пушок, Снежок*) и названия животных, которые используются в переносном значении: *медведь, слон, черепаха* (о человеке). Топонимы — (от *тоπος* — место + *онума* — имя) — географические названия (*Санкт Петербург, Петроград, Ленинград, Киев*).

Рассмотрим, какую дополнительную национально-культурную информацию несут, например, антропонимы.

Культурно информативным является происхождение имён². *Элла, Герман* — иностранные имена, *Владимир, Всеволод, Вера, Надежда* — исконно русские, имеющие славянское происхождение. Имена имеют социальную окраску: *Емельян, Ефросинья* — крестьянские, деревенские, *Евгений, Марина, Вадим* — городские. На юге России и в Украине популярны имена *Оксана, Богдан, Тарас*. Важно уметь оценить стилевую принадлежность имени: *Михайло, Данила* — просторечные, *Михаил, Даниил* — официальные формы.

В каждый конкретный исторический период имена могут быть популярными или непопулярными. Сейчас популярны такие имена: *Анна, Анастасия, Дарья, Даниил, Денис, Андрей*. Эти имена воспринимаются как исконно русские, но этимологически это не так³.

В русском языке немало славянских имен. В языческой Руси человека могли назвать *Первым, Вторунком, Третьяком, Четвертуней* — в зависимости от того, каким по порядку он родился в семье. Называли людей *Зимой, Летом, Поздняком* (если поздно родился). Могли назвать *Жданом*, если родители его долго ждали (или *Нежданом, Нечаем*). О значении имени *Молчан* даже иностранному студенту нетрудно догадаться.

Предки русских верили в магическую силу имён. Если хотели, чтобы сын вырос сильным и храбрым, ему давали имя *Лев*. Это имя живёт и сейчас. А вот имена *Волк, Лиса, Сокол, Орёл* остались в прошлом.

Важна для правильной лингвострановедческой интерпретации имен информация о том, что, когда Русь приняла христианство, вместе с правилами и обычаями христианской церкви она переняла и обычай чествования святых. Каждый день года был днём в честь какого-нибудь святого, который, конечно, имел имя. И имя это обычно было греческим. На Руси установился обычай давать ребёнку имя того святого, в день которого он родился. Греческих имён в русском языке больше всего: *Андрей* — храбрый, *Анатолий* — восточный, *Василий* — царский, *Галина* — нежная, *Оксана* — гостеприимная, *Елена* — избранная, *Лариса* — чайка.

Многие русские имена имеют еврейское происхождение. Они пришли из Византии вместе с христианством, которое возникло среди еврейского народа. В староеврейском языке *Анна* — благодать, *Мария* — высокая, *Даниил* — суд божий, *Семён* — послушный, *Тамара* — пальма, *Яков* — хитрец.

Римляне вкладывали в свои имена значение чего-то желанного для человека: *Валерий* — мужественный, *Валентин* — здоровый, *Максим* — самый большой, *Феликс* — счастливый, *Виктор* — победитель, *Наталия* — родная.

Старославянские имена уступили место новым, которые так прочно вошли в язык, что сейчас звучат как исконные русские. Еврейские, греческие и римские имена вошли и в другие языки. Лингвист может определить, что староеврейское *Ионахан* (*Йонатан* — «Бог дал») — это и русское *Иван*, и французское *Жан*, и итальянское *Джованни*, и немецкое *Иоганн*, и польское *Ян*, и испанское *Хуан*, и английское *Джон*.

От многих имён образованы русские фамилии. Этимологически фамилии являются притяжательными прилагательными и обозначают «сын (дочь) того, чьё имя является первой частью слова»: *Иванов* — сын Ивана, *Петрова* — дочь Петра.

Многие фамилии образованы от названий профессий: *Кузнецов* — сын кузнеца, *Мельников* — сын мельника, *Портнов* — сын портного, *Князев* — сын князя.

Значения некоторых фамилий связаны с названиями животных: *Зайцев*, *Воробьёв*, *Медведев*, *Петухов*, *Кошкин*. Эти фамилии происходят от старославянских имён, которые с появлением греческих постепенно превратились в прозвища, а уже потом стали фамилиями.

Для полноценного участия иностранцев в межкультурной коммуникации необходимо объяснить им, что в русской коммуникативной культуре человека могут называть по имени, по имени и отчеству, по фамилии, имени и отчеству, только по отчеству. Все эти варианты имеют разную стилистическую и национально-культурную окраску.

Официальное обращение предполагает использование фамилии и полного имени или имени и отчества (*Антон Чехов*, *Валентина Котова*, *Гагарин Юрий Алексеевич*, *Михаил Васильевич Ломоносов*, *Николай Борисович*, *Ольга Петровна Назарова*). Использование только отчества имеет оттенок сердечности и уважения, так обращаются к хорошо знакомому человеку старшего возраста: *Михалыч*, *Петровна*, *Иваныч* (вместо Михайлович, Иванович). Но официально так обращаться нельзя. Краткие и уменьшительные формы имён употребляются только в неформальных ситуациях, уменьшительно-ласкательные формы — только по отношению к близкому человеку (*Сергей* — *Серёжа* — *Серёженька*; *Ольга* — *Оля* — *Оленька* — *Олечка*). Фамильярные формы используют при обращении к равному, близкому человеку, они носят грубоватый характер: *Серёга*, *Олька*, *Сашка*, *Андрюха*, *Светка*.

А имена *Матрёшка* и *Петрушка* особо маркированы в русской культуре. Это фамильярные формы имен *Матрена* и *Петр*, которыми называют любимые национальные игрушки. Такие формы несут информацию об отношении народа к этим персонажам русской культуры.

Эти знания актуализируются и переходят в переводческие умения при анализе возможностей и тренировке умений системного и комплексного лингвострановедческого комментария, семантизации национально-культурных компонентов слова.

Поскольку коммуникация осуществляется не только лингвистическими средствами, огромное значение имеет знакомство с национальной обусловленностью невербальных языков, освоением пласта соматических речений.

Итоговыми переводческими умениями являются структурирование, компрессия и выделение смысловых вех в проективных текстах, лингвострановедческое комментирование, направленное на изъяснение внетекстовых явлений.

Курс лингвострановедения расставляет необходимые акценты в осознании магистрантами-филологами всей многоплановости и национально-культурной обусловленности переводческого процесса.

Активизации учебного процесса, формированию комплексной культурологической компетенции способствует использование современных компьютерных технологий, в частности, создание электронных презентаций для визуализации изучаемого лингвистического материала, формирования комплексного образа изучаемых лингвокультурных единиц. Полностью представить учебный курс в электронном и интерактивном виде позволяют возможности, предоставляемые технологиями дистанционного обучения, в частности программой Moodle.

С точки зрения организации учебного процесса методически целесообразным представляется создание обязательного элемента программы — сценария дистанционного курса. В таком сценарии отражены основные этапы обучения, виды работы, сроки ее выполнения.

Курс состоит из 2 содержательных модулей и заканчивается зачетом в очной форме во время сессии. Теоретический материал, практические задания, методическое обеспечение, вопросы для самопроверки студенты получают со страниц сайта курса в соответствии со структурой курса и методическими рекомендациями к его отдельным элементам. Курс состоит из 6 лекций, 12 практических заданий, 2 тестов модульного контроля и зачетного задания (1,5 кредита ECTS).

Лекционный материал изучается самостоятельно. В конце каждой лекции приводится перечень вопросов для самопроверки, которые также необходимо самостоятельно проработать.

Выполненные практические задания и зачетную работу студентам необходимо выслать на проверку преподавателю в течение 7 дней после получения задания. Ответ с оценкой и комментариями к выполненной

работе учащиеся получают в течение 5 дней после последнего срока выдачи задания.

Для выяснения текущих вопросов по теоретическим материалам и практическим заданиям в курсе предусмотрен постоянно действующий форум. В конце курса предусмотрена on-line консультация с преподавателем в режиме «Чат» или «Видео конференция» по подготовке к зачету.

Для студентов, желающих повысить свою оценку, в конце курса, будет открыт доступ к индивидуальному дополнительному заданию, которое нужно будет переслать на проверку преподавателю.

Студентам, не выполнившим или не приславшим практическое задание к назначенному сроку, необходимо обратиться к преподавателю во время индивидуальной консультации. Индивидуальные консультации в режиме «Чат» в течение семестра студенты получают еженедельно в определенное время.

График изучения теоретического материала и выполнения практических заданий с контрольными точками и формами отчетности будет приведен в презентации.

В процессе изучения данного курса лингвострановедения иностранные магистранты увидели, что в единицах русского языка разных уровней содержится информация об элементах природы, быта русского народа, используются названия растений, животных и птиц, характерных для климатических условий России. Это показательные примеры для того, чтобы будущие филологи могли осознать, что слово является источником национально-культурной информации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ушакова Н. И. Лингвострановедение. Учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков: учебн. пособие. Харьков, 2012. 122 с.

² Верещагин Е. М., Костомаров Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

³ Терлак Э.М., Сербенская А. А. Украинский язык для начинающих. Львов: Світ, 1992. 240 с.

Ushakova N. I.

LANGUAGE AND CULTURE DISTANCE COURSE FOR FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY

The article focuses on the problems of place and tasks of the “Language and Culture” course in the system of forming the intercultural communication skills of foreign students of philology, forming the ability of analysing national and cultural components of Russian language units on all levels: word, sentence, text. The national and cultural information of Russian anthroponomy semantics has been considered. The structure and methodic of distance “Language and Culture” course has been described.

Keywords: distance course “Language and Culture”, foreign students of philology, Russian onomastics, semantic analysis.

ОЦЕНОЧНЫЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются проблемы, связанные с включением оценочных единиц в практический курс русского языка для иностранных студентов продвинутого уровня обучения (B2-C1) в качестве языкового и лингвокультурологического материала. Приводятся результаты исследований, демонстрирующие целесообразность специального обучения определенным группам оценочных единиц.

Ключевые слова: оценочность, речевое общение, методическая репрезентация.

Одной из первостепенных задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка в наши дни, становится формирование коммуникативной компетенции студентов, изучающих язык. Именно осуществление речевого общения на изучаемом языке является приоритетной целью большинства современных языковых курсов. Одним из критериев методических успехов и неудач может служить ответ на вопрос: «умеют ли наши учащиеся решать с помощью изучаемого языка стоящие перед ними задачи учебной и профессиональной жизни, бытового, культурного и туристического общения»¹. Наличие данного умения, в целом, и является показателем уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Другой немаловажной задачей для преподавателя иностранного языка (в том числе русского как иностранного) является создание пространства эффективной межкультурной коммуникации. Так, исследователи выделяют три важнейших компонента содержания обучения: а) описание той реальной картины мира, которая опосредует все акты человеческого мировосприятия; б) выявление специфики отражения определенным этносом реальной картины мира; в) описание особенностей языкового (речевого) выражения той специфики отражения модели мира, которая присуща данному этносу². Таким образом, в цели обучения языку входит как знание языковых единиц и их структурных организаций, так и умение их использовать в нормативном для данной лингвокультурной общности коммуникативном поведении. Однако существующие учебные пособия не всегда в полной мере отражают актуальные процессы, происходящие в современном русском языке, а также значимые культурные, экстралингвистические реалии. Как правило, значительную часть семантических, культурных, мировоззренческих нюансов студенты познают самостоятельно, в процессе осуществления реальной коммуникации с носителями языка (в особенности в языковой

среде). Неизбежность коммуникативных неудач при этом очевидна, однако в силах преподавателя свести их количество к минимуму.

Обращение к категории оценочности в лингводидактическом аспекте обусловлено двумя основными факторами. С одной стороны, очевидным представляется то, что умение распознать и правильно интерпретировать оценочную сторону языковых выражений, а также адекватно выразить собственную оценку различных сторон действительности, является одной из важнейших составляющих коммуникативной и лингвокультурологической компетенций изучающего русский язык как иностранный. С другой стороны, отсутствие специальных учебных пособий, направленных на усвоение и отработку оценочных единиц современного русского языка иностранными студентами, значительно ограничивает возможности преподавателя по включению данных единиц в структуру курса. В то же время универсальность категории оценочности не позволяет оставить ее «вне поля зрения» студентов, особенно на продвинутом этапе обучения.

На данном этапе важным является умение определять наличие или отсутствие оценочности в текстах, принадлежащих различным функциональным стилям (особенно публицистических и художественных). Не менее значимо и умение верно интерпретировать выраженную оценку. Известно, что авторы художественных и публицистических текстов зачастую избегают прямых оценочных суждений. Тем более важным становится постепенное и вдумчивое освоение корпуса оценочных средств языка на примере звучащих и письменных текстов различных жанров. Это позволит учащимся со временем глубже проникнуть в имплицитные смыслы, выражаемые носителями языка.

Оценочный аспект взаимодействия человека и действительности заключается в членении мира с точки зрения его ценностного характера. Как отмечают исследователи, это членение обусловлено социально и весьма сложным образом отражено в языковых структурах³. Согласно определению Е. М. Вольф, оценка подразумевает «ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший / плохой»⁴. Представления о понятиях **хорошо / плохо** в том или ином виде существуют в каждом языке. Традиционным можно считать деление оценочных значений на две основные группы: **общеоценочные** и **частнооценочные**. Общеоценочные значения представляют собой определенный баланс положительных и отрицательных факторов. В некоторой степени процесс вынесения общеоценочных суждений схож с арифметическим процессом подсчета плюсов и минусов объекта оценки. Н. Д. Арутюнова иллюстрирует данный тип оценки примерами, содержащими оценочные имена прилагательные. В первую очередь к ним относятся прилагательные *хороший* и *плохой*, а также их синонимы с разными стилистическими и экспрессивными оттенками (*прекрасный, замечательный, скверный*,

дурной и др.)⁵. Группа частнооценочных значений более разнообразна, поскольку входящие в нее оценочные наименования характеризуют объекты оценки в определенном, зачастую достаточно узком, аспекте. Помимо оценочного значения частнооценочные единицы включают в себя и другие семантические компоненты, чаще всего обуславливающие положительную или отрицательную оценку (*вкусный/невкусный, умный/глупый* и др.).

Подобное деление оценочных значений на общие и частные, вероятно, может проводиться на материале многих языков. Однако способы выражения оценочных значений в языках могут быть различны. Основная их часть должна быть известна (и, следовательно, используется) студентам-иностранцам. Средства выражения оценки в русском языке располагаются на всех уровнях языковой системы и составляют обширное функционально-семантическое поле оценки (см. работы Т. В. Маркеловой), включающее в себя ядерную и периферийную зоны. К ним относятся как фонетические средства (например, ИК-5,6,7), так и словообразовательные (оценочные аффиксы), морфологические (оценочный потенциал различных частей речи), собственно лексико-семантические (оценка, имплицитно содержащаяся в семантике единиц, амбивалентность оценки) и многие другие. Большая часть указанных средств выражения оценки должна быть известна студентам продвинутого уровня. Знание данных единиц и умение их использовать в собственной речевой практике являются одним из условий успешной коммуникации на русском языке.

В то же время большое разнообразие способов выражения оценки, значительный объем единиц всех уровней языковой структуры, а также фрагментарная, эпизодическая репрезентация этих единиц в учебных пособиях неизбежно делает неполными знания студентов-иностранцев в данном сегменте языка и речевого общения. Так, проведенное нами диагностическое тестовое исследование позволило выявить существующие «лакуны» в сфере оценочной лексики и фразеологии у студентов, изучающих русский язык на уровнях В2-С1. В качестве респондентов выступили студенты международных летних курсов, проводимых Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, а также иностранцы, проживающие в России и собирающиеся сдавать экзамен на Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2). Всего в опросе приняли участие 15 студентов из десяти стран (Венгрия, Германия, Индия, Китай, Польша, США, Швеция и др.). В первой части разработанного теста респондентам необходимо было выявить слова, выражающие оценку, а также определить знак оценки (*хорошо — плохо*). Вторая часть теста подразумевала определение наличия или отсутствия оценочного смысла в высказываниях (оценочные единицы в контекстах). При обработке результатов нами учитывалась в первую очередь продолжительность изучения русского языка, а также время пребывания респондентов в языковой среде.

Проведенный тест позволил выявить значимые с методической точки зрения «лакуны» в широком поле средств выражения оценки. К ним относятся: слова-производные с оценочными аффиксами (например, *братишка, актёршишка, лентяй*); разговорная и жаргонная оценочная лексика современного русского языка (например, *крутой, халтурить, прикольно*); многозначные слова, содержащие оценку (иногда противоположную) в одном или нескольких ЛСВ (например, *золото, зверь, базар*). Отдельно отметим также употребление частиц с оценочным значением в эмоционально-оценочных, экспрессивных высказываниях и учет интонационного оформления высказываний при определении знака оценки. Трудность восприятия указанных единиц, безусловно, связана и с невозможностью их актуализации в собственной речи. Результаты теста показали, в среднем, большую осведомленность в сфере разговорной лексики у учащихся, проживающих в России в течение продолжительного времени. Лексические единицы и высказывания в тесте были предъявлены в письменной форме, что не позволило в полной мере проверить такой значимый компонент оценки, как интонационное оформление, однако в ответах респондентов в ряде случаев (например, высказывание: *Ну, ты молодец!*) мы встретили комментарии о зависимости знака оценки от интонации. Данная возможность также учитывалась студентами, проживающими в среде изучаемого языка в течение более длительного срока. Отсутствие языковой среды как одного из обучающих факторов отчасти может компенсироваться просмотром современных фильмов и телепрограмм, чтением современной русской литературы, однако значительная часть этих средств обучения не может быть применена в ограниченных рамках программы курса русского языка как иностранного.

Данные факторы в совокупности обуславливают актуальную, на наш взгляд, задачу разработки спецкурса, целью которого станет ознакомление иностранных студентов уровней В2-С1 с особенностями выражения оценочных значений в современном русском языке с последующими тренировочными упражнениями, направленными на обучение правильной интерпретации оценочных единиц и их использованию в собственной речи.

Создание спецкурса для студентов продвинутых уровней представляется нам наиболее актуальным ввиду требований, предъявляемых к учащимся данных уровней. Так, при решении коммуникативных задач иностранный учащийся должен уметь вербально реализовывать не только простые, но и сложные интенции, которые моделируют собственно коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие коммуникантов, выражают их оценочные позиции. Студент должен уметь выражать и верно интерпретировать морально-этическую, социально-правовую, рациональную и эмоциональную оценку, а также использовать ее в соответствии с меняющейся тактикой речевого поведения собеседников (требования к уровню С-1).

Указанные знания, умения и навыки, ожидаемые от иностранных студентов продвинутого уровня обучения, предполагают относительно свободное владение изучаемым языком, а следовательно, знание не только собственно языковых, но и национально-культурных, мировоззренческих основ оценочности. Разумеется, понимание особенностей вынесения оценочных суждений носителями языка не может быть в полной мере достигнуто в рамках спецкурса, однако решению ряда образовательных и коммуникативных задач может способствовать погружение учащихся в ценностный мир русской национальной культуры. Методическая разработка данной проблемы поможет значительно обогатить практический курс русского языка для иностранцев, расширить знания студентов об изучаемом языке, национальной культуре и русской языковой картине мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Арутюнов А. Р., Костина И. С.* Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков. М.: ИРЯП, 1992. С. 32.

² *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Издательство ЛКИ, 2008. С. 52–53.

³ *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки. М.: КомКнига, 2006. С. 5.

⁴ *Вольф Е. М.* Указ. соч. С. 5–6.

⁵ *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 198.

Fedoseeva A. V.

UNITS EXPRESSING SUBJECTIVITY AND THEIR METHODOLOGICAL REPRESENTATION IN PRACTICAL RFL COURSE

The article deals with the issue of including the units expressing subjectivity in practical course of Russian as a foreign language (Advanced Level B2-C1) as linguistic and culture-oriented material. The results of the research cited in the article show the necessity of representing certain groups of subjectivity units separately.

Keywords: subjectivity units, verbal communication, methodological representation.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ (ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)

В статье рассматриваются содержание и структура профессионально-методической компетентности, которая должна быть сформирована у будущих преподавателей русского языка как иностранного. Обосновываются принципы создания учебного комплекса по методике преподавания РКИ, который отличается практической направленностью.

Ключевые слова: профессионально-методическая компетентность, русский язык как иностранный, учебный комплекс.

Известно, что важную роль в подготовке высококвалифицированных преподавателей-русистов играет курс «Методика преподавания русского языка как иностранного, который является профилирующей дисциплиной в ряде высших филологических учебных заведений РФ.

Рассмотрим содержание практического курса по методике преподавания РКИ. Профессионально-методическая компетенция представляет собой комплекс *знаний*:

- основных методических понятий;
- базовых теоретических положений методики преподавания иностранных языков;
- способов установления сходств и различий между системами русского языка и родного языка учащихся;
- способов предупреждения типичных ошибок обучаемых.

В структуру профессионально-методической компетентности могут быть включены *умения*:

- выбирать методическую концепцию и обосновывать свой выбор с психолого-педагогической, психолингвистической и лингвистической точек зрения;
- устанавливать зависимость и взаимосвязь методических положений в рамках той или иной концепции;
- принимать целесообразные методические решения в зависимости от конкретных условий учебного процесса;
- определять цель урока, задачи и его структуру;
- оценивать отбор и дозировку языкового материала, представленного в учебниках и учебных пособиях;
- отбирать учебный материал в зависимости от специфики формируемых навыков и умений;
- выбирать оптимальные способы и приемы, обеспечивающие достижение поставленной цели обучения;
- составлять контрольно-измерительные материалы для проверки уровня сформированности аспектных навыков и речевых умений.

Формирование навыков самостоятельной работы с научно-методической литературой обеспечивается необходимостью постоянного изучения трудов лингвистов, психологов, психолингвистов и методистов.

Согласно учебной программе, курс «Методика преподавания РКИ» также направлен на развитие умений, необходимых для научно-исследовательской деятельности в области методики преподавания РКИ, поскольку подготовка будущих преподавателей предполагает написание курсовых работ, дипломов и выпускных квалификационных работ.

С учетом особенностей содержания обучения будущих преподавателей-русистов был разработан учебный комплекс «Методика преподавания РКИ (практический курс)» (СПб.: Златоуст, 2013), построенный в соответствии с требованиями к современным средствам обучения. Это означает, что такой комплекс, во-первых, должен обеспечивать достаточно высокий уровень профессионально-методической компетентности. Во-вторых, система работы по данному учебному комплексу дает возможность учащимся усваивать значительный объем учебного материала. В-третьих, задания сформулированы таким образом, чтобы обучение происходило в обстановке сотрудничества. И наконец, учебный комплекс способен поддерживать высокую мотивационную готовность учащихся к изучению предмета, что позволяет максимально раскрыть резервные возможности обучаемых. Из этого следует, что предлагаемый учебный комплекс основан на деятельностно-ориентированном подходе к обучению, предполагающем не прямое руководство действиями учащегося, а формирование у обучаемых личностных оснований учебной деятельности.

Учебный комплекс «Методика преподавания РКИ (практический курс)» адресован российским и иностранным студентам и магистрантам филологических и педагогических факультетов, (специальность — лингвистика, методика обучения языкам), аспирантам и преподавателям РКИ. Данный учебный комплекс является дополнением к учебникам по методике преподавания РКИ и к лекционным курсам по этой дисциплине. Целью курса является прежде всего овладение приемами и способами обучения РКИ, умением применять полученные теоретические знания для подготовки учебных материалов по различным аспектам языка и видам речевой деятельности.

Как уже говорилось выше, программа по методике преподавания РКИ для студентов-филологов предусматривает не только лекционный курс, но и семинарские занятия. Однако именно эти занятия, к сожалению, до сих пор не обеспечены соответствующими средствами обучения. В связи с этим возникла необходимость в создании учебного комплекса, который имел бы ярко выраженную практическую направленность.

Мы исходили из того, что успешность подготовки будущих преподавателей РКИ зависит от психологической готовности студентов к овладению педагогическими умениями и от целесообразности обучающих

действий, направленных на формирование профессиональной компетентности у будущих преподавателей РКИ.

После лекций и семинарских занятий по курсу «Методика преподавания русского языка как иностранного», а также теоретическим дисциплинам, которые предусмотрены учебными программами вузов, проводится педагогическая практика, в подготовке к которой значительную помощь может оказать разработанный учебный комплекс.

Учебный комплекс состоит из трех частей: лекционный курс, рабочая тетрадь для студента (задачник) и видеоприложение, которые посвящены 11 темам курса по методике преподавания РКИ.

В блоке «Лекционный курс» три раздела:

- термины и их дефиниции
- краткий конспект лекции
- список литературы по данной теме.

Кроме этого, даны параметры комплексного анализа конспекта урока, ключи к наиболее сложным заданиям, образец дневника педагогической практики.

Алгоритм работы по данному учебному комплексу следующий. После лекции, посвященной какой-либо теме (например, «Обучение русскому произношению»), необходимо обратиться к соответствующему разделу Рабочей тетради — задачника (с таким же названием). Каждый раздел включает в себя:

- задания и задачи;
- образец конспекта фрагмента урока;
- конспекты уроков, подготовленные студентами и магистрантами для педагогической практики;
- контрольные задания;
- рекомендуемый список учебных пособий, ориентированных на формирование конкретных навыков или умений.

В созданном нами практическом курсе для будущих преподавателей РКИ смоделировано содержание собственно профессиональной деятельности обучаемых. В содержании учтены две составляющие — учебно-коммуникативная и учебно-профессиональная. Отбор заданий осуществлялся адекватно целям и условиям обучения в соответствии со следующими принципами:

- принцип проблемности;
- принцип активности
- принцип контекстного обучения;
- принцип опоры на самостоятельность студентов по овладению методическими умениями;
- принцип развивающего обучения;
- принцип оптимального использования аудиовизуальной наглядности.

Важным, на наш взгляд, является учет **принципа проблемности**, предполагающего

- использование объективных противоречий, заложенных в изучаемом материале,

- организацию поиска информации,
- стимулирование потребностей и интересов, развития мышления и других личностных качеств обучаемых.

При решении большинства методических задач учащиеся должны осознать проблемную ситуацию, проанализировать ее, выявить ее сущность, установить связь с другими проблемными ситуациями. Для этого использовались приемы, описанные И. Я. Лернером¹:

- 1) создание условий для осознания противоречия и формулирование установки найти способ его разрешения;
- 2) изложение различных точек зрения по данному вопросу;
- 3) предложение рассмотреть проблему с различных позиций (например, лингвиста, психолога, методиста);
- 4) побуждение сравнивать и обобщать факты, делать свои собственные выводы из предлагаемой ситуации;
- 5) постановка конкретных вопросов (на обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т. д.);
- 6) разработка проблемных теоретических и практических заданий.

В качестве задания, которое является примером реализации принципа проблемности, приведем следующее: *Сравните подходы к обучению чтению художественных текстов. Какой из них представляется вам наиболее методически целесообразным?*

Принцип активности предполагает активизацию самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов путем вовлечения студентов в такие виды учебной деятельности, которые моделировали бы их будущую профессиональную деятельность. Например, *Подберите учебный материал (слова, словосочетания, предложения) для*

- a) оппозиций гласных (например, /o/-/y/ и др.);
- b) оппозиций согласных (например, /n'/-/b'/ и др.).

Что касается **принципа «контекстного обучения»**, то именно этот принцип позволяет разрешить главное противоречие профессионального образования, состоящее в том, что «овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности»². Должны быть созданы соответствующие условия для динамического движения от учебной деятельности студентов к профессиональной, для трансформации учебной деятельности в профессиональную, предполагающую изменение потребностей и мотивов, целей и действий, средств и результатов.

Разумеется, в учебном комплексе научные знания представлены в виде учебной информации. Тем не менее за учебными ситуациями, моделями и задачами, сформулированными на языке науки, постепенно все более четко обозначаются контуры будущей профессиональной деятельности студента. Процесс обучения приобретает личностный смысл, появляются возможности для самостоятельного формулирования целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду³.

Немаловажное значение имеет **принцип опоры на самостоятельную деятельность** студентов по овладению методическими умениями. Будучи высшей формой учебной деятельности, самостоятельная работа связана прежде всего с индивидуально-психологическими и личностными особенностями студента. Самостоятельная работа как свободная по выбору и внутренне мотивированная деятельность предполагает выполнение следующих действий: осознание цели деятельности, принятие учебной задачи и придание ей личностного смысла, подчинение других интересов и форм занятости студента выполнению данной задачи, самоорганизация в распределении учебных действий во времени и самоконтроль. Из этого следует, что самостоятельная работа отличается значительной степенью автономности и гибкостью обучения (время, место, формы, методы работы).

Как известно, для успешного самообучения требуется ряд условий:

- наличие необходимых источников и средств обучения,
- владение навыками организации учебной деятельности,
- квалифицированная помощь в обучении со стороны преподавателя и т. д.

Исходя из этого, можно сформулировать основную задачу самостоятельной познавательной деятельности по овладению профессионально-методической компетентностью: создание основы для использования рациональных способов творческого освоения научной информации и решения поставленных учебных задач.

Учет **принципа развивающего обучения** обусловлен необходимостью развивать у студентов-филологов логическое мышление, что позволило бы им достаточно легко решать задачи логического типа, выполнять задания и упражнения, предполагающие наличие вариативных логических компонентов, самостоятельно выводить правила на базе изученного материала, распознавать исключения. Пример задания: *Расположите в логической последовательности действия обучаемых, осваивающих систему фактов иноязычной культуры.*

Принцип оптимального использования аудиовизуальной наглядности обеспечивается использованием актуальной информации на электронных носителях. В качестве средства интенсификации процесса обучения могут использоваться видеоматериалы учебного характера. Видеоматериалы, записанные на DVD (фрагменты занятий по РКИ), предназначены для анализа с точки зрения реализации поставленной цели, решения обучающих и учебных задач, отбора учебного материала, его последовательности и т. д.

Реализация профессионально-ориентированного подхода к обучению студентов филологических факультетов предполагает разработку адекватной системы профессионально-ориентированных упражнений. Комплекс заданий состоит из нескольких групп заданий, направленных на овладение:

- 1) навыками анализа теоретических и практических работ в области методики;
- 2) собственно методическими умениями;
- 3) навыками самостоятельной работы для осуществления учебно-профессиональной деятельности.

Приведем примеры заданий, представленных в рассматриваемом учебном комплексе:

- для овладения навыками анализа теоретических и практических работ в области методики: *Найдите в словарях и научно-методических статьях толкование терминов «навык» и «умение». Сравните определения этих терминов.*
- для овладения собственно методическими умениями: *Проанализируйте данные ниже фонетические упражнения с точки зрения их соответствия этапу обучения, корректности формулировок заданий, использования лингвистических терминов, отбора языкового материала. Предложите свои формулировки заданий и материал для упражнений.*
- для овладения навыками самостоятельной работы для осуществления учебно-профессиональной деятельности: *Напишите конспекты уроков по обучению говорению для разных уровней общего владения РКИ.*

В заключение хотелось бы отметить, что данный учебный комплекс будет востребован и окажет реальную помощь в подготовке квалифицированных преподавателей РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Лернер И. Я.* Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / под ред. С. Р. Микулинского и М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1969.

² *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. С. 25.

³ Там же. С. 27.

Fedotova N. L.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND TEACHING COMPETENCE IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN: PRACTICAL COURSE ON METHODOLOGY OF RFL TEACHING

The paper examines the content and structure of professional and teaching competence that must be formed in the future RFL teachers. The author substantiates principles of creation of the educational complex for those, who learns RFL methodology. This educational complex has a practical focus.

Keywords: professional and teaching competence, Russian as a foreign language, educational complex.

РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Статья посвящена вопросам функционирования и преподавания русского языка как официального в международных организациях. В статье определены основные принципы использования русского языка в соответствии с целями международных организаций и методические задачи профессионально ориентированных программ по русскому языку на разных этапах обучения, описано мотивационное поле и контингент обучаемых, выделены тематические циклы для формирования коммуникативной компетенции в многоязыковом и поликультурном контексте, дана характеристика факторов развития программ по русскому языку в гуманитарном пространстве международных организаций.

Ключевые слова: русский как официальный язык международной организации, профессионально ориентированное обучение, мотивообразующий фактор, тематический концепт, межкультурная коммуникация.

Русский язык входит в число мировых языков и имеет статус официального и рабочего языка в большинстве международных межправительственных организаций, членом которых является Российская Федерация. Важной задачей международных организаций является обеспечение равновесия между официальными языками в использовании для внешней и внутренней коммуникации и поощрение многоязычия для гармоничного общения между народами. Русский язык, как и другие официальные и рабочие языки международных организаций, является источником знаний и инструментом обмена информацией, межкультурного диалога и международного сотрудничества.

Русский язык имеет статус официального языка Продовольственной и сельскохозяйственной организации Объединённых Наций (ФАО) с 2007 года. ФАО была учреждена в 1945 году с целью повышения качества питания, роста производительности в аграрном секторе, улучшения условий жизни сельского населения и содействия мировому экономическому росту. Ее членами являются 189 государств мира и Европейское сообщество. В настоящее время официальными языками ФАО являются шесть языков — английский, арабский, испанский, китайский, русский, французский.

Функционирование русского языка в качестве официального языка обусловлено уставными принципами полноправного использования всех языков ФАО и соблюдения принципа равенства языков, таких как: коммуникация на русском языке в рамках Совета стран-членов Организации на всех проводимых ею встречах, конференциях, конгрессах, семинарах и форумах; обеспечение синхронного перевода на русский язык выступлений в органах Организации, перевод и публикация основных

программных документов, отчётов и обзорных докладов; официальная переписка и проведение рабочих совещаний по договорённости участвующих сторон; веб-сайт Организации и электронные страницы программ и проектов, аудио и видеотрансляции мероприятий на русском языке.

Курсы русского языка проводятся при Департаменте людских ресурсов и повышения квалификации ФАО в рамках Программы обучения языкам и ИКТ, где на постоянной основе организуется преподавание всех официальных языков ФАО, а также португальского и итальянского языков. Курсы проводятся с целью укрепления языкового баланса и многоязычия в соответствии с целями организации, закреплёнными в Уставе ФАО. Задачей данных курсов является предоставление сотрудникам организации возможности изучать официальные языки с целью выполнения профессиональных обязанностей на более высоком уровне языковой компетентности, учитывая необходимость владения специалистами и техническим персоналом как минимум двумя официальными языками ФАО на профессиональном или продвинутом уровне и третьим языком на среднем или начальном уровне.

Программы обучения русскому языку в ФАО делятся на 16 подуровней шести основных уровней владения русским и другими европейскими языками в соответствии с документом Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Ежегодно в группах различного уровня владения русским языком и на индивидуальных курсах обучается более 100 сотрудников ФАО, ВПП и ИФАД. Сотрудники международных организаций со штаб-квартирой в Риме децентрализованных региональных офисов, расположенных в разных странах мира, два раза в год имеют возможность сдачи экзаменов по русскому языку по системе ООН и по системе ФАО (профессиональный и средний уровень владения РЯ).

Слушателями курсов русского языка в международных организациях (групповые и индивидуальные занятия) являются работники этих организаций или члены их семей. Мотивационное поле изучения слушателями русского языка чётко определяется специфическими функциями русского языка в качестве официального языка организации и характером контингента обучаемых.

Важнейшей функцией русского языка в международной организации является его представительская функция. Это язык дипломатии в общении с делегациями разного уровня представительства (дипломатические миссии и министерства, государственные и коммерческие структуры, НГО, СМИ) для верхнего эшелона руководителей организаций (директоров департаментов, секретариата генерального директора и т. д.). Не менее важна утилитарная функция русского языка в качестве языка служебной переписки с партнёрами по подготовке и реализации совместных

проектов не только в РФ, но и странах Центральной Азии, Закавказья и Восточной Европы. Для этих профессиональных целей техническому персоналу организаций необходимо сдавать экзамены по официальным языкам ООН каждые пять лет для получения или подтверждения квалификации. Выделяется ещё одна профессиональная функция русского языка – для специалистов и ученых, которым знание русского языка необходимо для ознакомительного или изучающего чтения научных статей на русском языке по определённой тематике для подготовки обзорных публикаций.

Всё более актуальной становится культурологическая функция русского языка для среднего звена руководителей и сотрудников организаций, которым необходимы знания в области географии, геополитики, социологии и культурологии для работы над проектами в РФ и бывших советских республиках. Отдельно необходимо отметить важное значение культурологической функции русского языка для довольно значительной группы сотрудников международных организаций независимо от представляемой страны, занимаемой должности или профессиональных потребностей в использовании русского языка. В эту группу входят представители стран-членов организаций, которые являются выпускниками советских и российских вузов или изучавшие русский язык в школах и университетах страны проживания. Как правило, представители этой группы работников владеют русским языком на продвинутом уровне и проявляют устойчивый интерес к совершенствованию языковых и культурологических знаний.

Повышается роль и «командировочной» функции русского языка для сотрудников, направляемых в кратковременную командировку в РФ или «экс-советское русскоязычное пространство», где русский язык используется в качестве *lingua franca*, и которым необходимо общение на бытовом уровне на определенный отрезок времени.

Нельзя не отметить возрастающее значение понятия «славянской языковой и культурной солидарности» для сотрудников организации из славянских европейских стран, имеющих, как правило, уже определенный уровень владения русским языком и желающих усовершенствовать свои знания или углубить своё знание актуальной российской действительности. Хотя в связи с введением обязательного подтверждения знания второго рабочего языка из числа официальных языков для специалистов ФАО отмечается и мотив «славянской языковой необходимости/вынужденности». Русский язык в этом качестве востребован у сотрудников из стран Восточной Европы, имеющих нередко элементарные навыки в использовании русского языка или не имеющих их вовсе, но стремящихся получить определённый набор знаний в ограниченный временной отрезок для сдачи письменных и устных экзаменов по системе ФАО.

Во всех других случаях изучение русского языка определяется довольно редко встречающимися семейными или гуманитарными мотивами, а для узкопрофессиональных целей существует хорошо развитый в ООН институт переводчиков.

Что касается тематических циклов, соответствующих целям и задачам курсов русского языка в международных организациях, необходим качественный пересмотр предлагаемых тем в существующих учебниках, так как некоторые темы не являются актуальными для межкультурной и профессиональной коммуникации, и другие темы недостаточно представлены. Актуальными тематическими концептами и ключевыми словами, соответствующими «гуманитарным ценностям» пространства международных организаций и особенностям функционирования терминологии «квазиязыка» ООН, на наш взгляд, являются:

- концепт «человек и мир»: мир, вселенная, сосуществование, цивилизация, культура; уважение, личность человека, права человека; толерантность: расовая, гендерная, религиозная; равенство: языковое, этническое, гендерное; многообразие- разнообразие: языковое, этническое и т. д.
- концепт «человек и общество», «человек и природа»: сотрудничество, партнерство, кооперация, объединение; демократия, информация, коммуникация; инновация, развитие, устойчивое развитие; окружающая среда, среда обитания.
- концепт «человек и человек»: информация, коммуникация, общение: стиль, способы, подходы; взаимодействие, работа в коллективе, общие цели, командный дух; открытость, видение проблемы, вовлеченность в процесс, участие; знание, обмен знаниями; видение мира, восприятие культур, диалог культур; способности, возможности, профессиональные и личностные качества, повышение квалификации.

В рамках программы по русскому языку впервые подготовлены обучающие программы, тестовые и экзаменационные материалы по русскому языку для всех уровней и подуровней владения русским языком как иностранным в соответствии с требованиями ООН, ФАО и ЕС, предъявляемыми к языковым программам. При подготовке программы был проведён и сопоставительный анализ учебных стандартов программ и экзаменационных материалов по русскому языку на курсах русского языка в других международных организациях. Уже на элементарном, а затем базовом и среднем уровнях остро ощущается несоответствие предлагаемых учебных материалов целям и задачам курса, так как учебные пособия в основном рассчитаны на иностранцев, приезжающих изучать русский язык в Россию, или изучающих русский язык для специальных целей (бизнесмены, врачи, экономисты, журналисты и т. д.). Нет и разделения учебного материала на подуровни владения русским языком, предусмотренного в программах лингвистических центров ООН.

Программы по русскому языку в международных организациях учитывают специфику преподавания русского языка в многоязыковом и поликультурном контексте, терминологические особенности «квазиязыка ООН» и обязательное использование инновационных технологий в пре-

подавании официальных языков ООН, опираясь на определённые принципы и методические приёмы, такие как: принцип межкультурной коммуникации: полилог культур — этимологическая близость; партнерское обучение; принцип личностно-ориентированного общения; принцип учета психо-физиологических и социально-статусных характеристик обучаемых; принцип тематической спирали; принцип полифункциональности упражнений; ассоциативный принцип представления лексики и др. Общая программа по русскому языку представляет собой серию гибких модулей, рассчитанных на определенное количество учебных часов и на каждый уровень и подуровень программы, в который входит: грамматический справочник в таблицах и комплекс упражнений; лексический и коммуникативный тренажер по служебной переписке; краткая антология русской культуры; культурологический справочник (география, политическое устройство РФ, культура народов России, история русского языка); тестовый практикум. Все предлагаемые материалы сопровождаются мультимедийной поддержкой (презентации PowerPoint, CD, DVD, e-learning).

Совершенствование обучающих программ по русскому языку и культуре для работников международных организаций обусловлена такими факторами, как: разработка учебных и методических материалов в соответствии с профессионально ориентированными программами обучения русскому языку в международных организациях; определение эффективных стратегий обучения русскому языку в группах и индивидуально; изучение и учёт особенностей социально-статусных характеристик контингента обучаемых (мобильность карьеры, т. е. смена работы внутри системы ООН и др. международных организаций); соответствие материала учебников и пособий предлагаемым уровням и подуровням обучения русскому языку работников международных организаций; разработка тестовых практикумов к сдаче официальных экзаменов ООН и ФАО; разработка критериев профессиональной и личностной адекватности преподавателя русского языка в международных организациях; актуальность и аутентичность представляемого текстового материала; опора на универсальные культурные феномены, на роль российской культуры в мировом пространстве и на кросскультурное видение мира; учёт специфики русского языка как «*lingua franca*» и задачи продвижения объективного образа Российской Федерации в международном контексте; тематическое соответствие представляемых материалов принципам кодекса межличностных отношений и гуманитарным ценностям международных организаций.

Fefelova N. N.

THE RUSSIAN LANGUAGE IN INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

The article is devoted to the issues of functioning and teaching of the Russian language as an official language in international organizations. In the article the author defines the main

principles of the Russian language usage in accordance with the objectives of international organizations and methodological goals of vocationally oriented programmes of the Russian language at different stages of studying. The author also describes the motivation field and the contingent of students and singles out thematic cycles for the development of communicative competency in multi-lingual and polycultural context. The article represents the characterization of the development factors of the Russian language programmes in the environment of international organizations.

Keywords: Russian language as an official language of an international organization, vocationally oriented teaching, motive formation factor, thematic concept, cross-cultural communication.

Филенко Марина Петровна
Любарец Марианна Алексеевна

Университет Соноры, Мексика

prof.filenko@gmail.com, lyubarets@hotmail.com

Яковлева Светлана Анатольевна

Национальный автономный университет Мексики, Мексика

svietaiak@yahoo.com

ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ

Рассматриваются вопросы проверки результативности обучения РКИ в испаноязычной среде, анализируются основные трудности в усвоении учебной программы на начальных этапах обучения. Предлагаются альтернативные формы и методы для совершенствования контроля знаний и умений.

Ключевые слова: РКИ, испаноязычная среда, результативность обучения, альтернативные формы контроля.

Среди проблем, решение которых оказывает существенное влияние на повышение качества обучения, особое место занимает проверка и оценивание достигнутых результатов. Действительно, каждый преподаватель знает, что многофункциональная проверочно-оценивающая деятельность является неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса и что от ее правильной постановки во многом зависит эффективность самого процесса. В этой области уже накопился определенный опыт, отраженный в методических пособиях и дидактических материалах, однако педагогическая практика показывает нехватку методов и форм предъявления контроля в конкретных реальных условиях проверки качества знаний обучаемых.

Исходным пунктом в разработке новых форм и методов проверки уровня достигнутого в процессе обучения русскому языку в испаноязычной среде является определение целей обучения. На их основе можно установить конечные и промежуточные результаты обучения, что связано с наглядным представлением об их качестве. Без этого невозможно решить вопрос, результативно или не результативно проходил процесс обучения, насколько качественна практическая подготовка обучаемых в восприятии и использовании русского языка. Результаты проверки являются отправным пунктом для уточнения или изменения промежуточных целей. Знания не только приобретают в конкретных учебных ситуациях, но и формируют в сложном процессе целенаправленного обучения, в результате комплексных и организационных воздействий на обучаемого, а также его внутреннего опыта, потребностей, мотивов.

В Мексике преподавание и проверка РКИ имеет свои особенности, что обусловлено языковыми, социальными и культурными предположенностями студентов и нехваткой учебного и дополнительного дидактического материала ориентированного для испаноязычной аудитории. В большинстве случаев русский язык преподаётся по учебникам, написанным для обучения в русскоязычной среде, что вызывает большие трудности в восприятии информации и даже соотнесения полученных знаний. Текущий контроль и проверка речевых умений производятся в рамках лексики учебника, часто вызывая несоответствие в предлагаемых и полученных ранее знаний учащихся. Разумеется, оценка знаний в таких условиях не может быть объективной, что побуждает преподавателей к поиску альтернативных форм и методов контроля.

Поскольку процесс проверки и контроля усвоенных знаний языка и умений владения им на практике является вероятностным, то установленные программой критерии и нормы могут входить как необходимые, но не достаточные требования к умениям. В каждом конкретном акте проверочно-оценивающей деятельности преподаватель использует общие и специфические для данной цели критерии овладения предметом. К общим признакам результативности обучения, на основании которых осуществляется проверочно-оценивающая деятельность преподавателя, относятся:

- а) объем знаний изучаемого языка;
- б) качество знаний и умений;
- в) форма предъявления знаний и умений.

На практике часть этих критериев проявляется в вариациях заданий и инструкций к ним. Результатом обучения РКИ должны быть свободная коммуникабельность и понимание услышанного или прочитанного содержания. Камнем предковения для испаноговорящей публики в коммуникабельности и понимании являются огромные различия в грамматике между русским и испанским языками. При правильной постановке целей обучения всегда есть альтернатива обучающим и проверяющим методам в целостном процессе.

В аудировании на помощь приходят музыкальные группы, которые пользуются популярностью у студентов, программы новостей и мультимедиа, которыми заполнен Интернет и возможность общаться с носителями языка в прямом контакте. Для понимания прочитанного, конечно же русская классика, в адаптированном и оригинальном вариантах. Письмо на русском языке об интересных людях и достопримечательностях старинных русских городов — это замечательная практика и тренировка в развитии мелкой моторики, особенно для исполнения прописными буквами.

Свободно говорить на изучаемом языке хотят все, но не у всех это получается на начальном этапе, здесь на помощь придут игры. Возмож-

ность адаптировать бесчисленные разновидности игр: дидактических, ролевых, численно-математических, на запоминание, с подборкой слов и выражений по теме — это большое преимущество перед механическими упражнениями на подстановку букв и слов.

Предложенные интерактивные дидактические материалы в хорошей адаптации послужат и при проверке и учете знаний как отличная альтернатива тестам и экзаменам. Они снимают предэкзаменное напряжение, вносят динамику, помогают сосредоточиться на языке, а не на экзаменационных заданиях.

Как правило, предложения по использованию вариаций при контроле и проверке обучаемости в изучении русского языка как иностранного принимаются с большей предрасположенностью, чем традиционные методы и техники.

Filenko M. P., Lyubarets M. A., Iakovleva S. A.

VERIFYING THE EFFECTIVENESS OF LEARNING RFL AT THE EARLY STAGES IN THE SPANISH-SPEAKING AUDIENCE

The authors consider the problems of qualifying the effectiveness of training trials in the Spanish-speaking environment and analyze the main difficulties in the assimilation of the curriculum in the early stages of learning, proposing alternative forms and methods to improve the control of knowledge and skills.

Keywords: RCT Hispanic medium effectiveness of the training, alternative forms of control.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИЗ СРЕДНЕЙ АЗИИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблемам обучения студентов из Средней Азии русскому языку и их подготовки к обучению в российских вузах. В статье даются рекомендации по использованию игровых методик в обучении.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, аудирование, языковая игра.

Тысячи иностранных студентов ежегодно получают высшее профессиональное образование в вузах России. Обычно своё обучение они начинают на подготовительных факультетах — специальной форме предвузовской подготовки, где изучаются русский язык и общеобразовательные предметы, необходимые для поступления на первый курс высшего учебного заведения.

В настоящее время для получения высшего образования в вузы Санкт-Петербурга приезжает большое количество студентов из стран бывшего Советского Союза, например, из Казахстана, Белоруссии, Украины, Туркмении, Таджикистана, Узбекистана, Азербайджана и др. При этом студенты из Казахстана, Белоруссии и Украины обычно не нуждаются в специальной довузовской коррекции, так как в этих странах школьные программы по техническим дисциплинам и российские программы практически идентичны. Для выпускников таджикских, туркменских, азербайджанских и узбекских школ такая коррекция чаще всего необходима. В течение года на подготовительном факультете происходит изучение русского языка и **выравнивание** уровня школьной подготовки, приведение его в соответствии с требованиями российской средней школы.

Студенты из стран Средней Азии имеют разный уровень владения русским языком: от элементарного до I–II сертификационного. Это объясняется тем, что некоторые абитуриенты (около 5–10%) учились в столичных школах с обязательным изучением русского языка (3–4 часа в неделю) или даже с изучением ряда предметов на русском языке. Большинство студентов приехало из маленьких деревень, где русский язык изучался факультативно или не изучался вовсе. Следовательно, лишь около 5–10 % студентов полностью готовы к обучению на первом курсе технических и экономических вузов России: они имеют достаточно высокий уровень владения русским языком, понимают научную речь, могут выступать перед аудиторией на семинарах и практических занятиях. Главное отличие слабо подготовленных студентов из Средней Азии

от абитуриентов из других стран в том, что среднеазиатские студенты всё же вовлечены в российскую социокультурную ситуацию: они с детства смотрят российские телевизионные каналы, слышат русскую речь на улицах родных посёлков и городов, правда, не всегда в эталонном варианте. В связи с этим, большинство студентов из стран Средней Азии владеет лишь устной разговорной речью и слабо подготовлено к работе в аудитории. Владение исключительно разговорным стилем отражается на качестве и объеме их словарного запаса. В самом начале обучения такие студенты показывают слабое знание терминологии выбранной специальности, а также незнание абстрактной лексики в целом. Культура речевой деятельности снижается и из-за несоблюдения студентами грамматических норм русского языка. Это происходит вследствие того, что знание грамматики русского языка зачастую имеет фрагментарный характер. При написании осложненных или сложных конструкций наблюдаются проблемы с сегментацией предложения и с расстановкой знаков препинания. Речь студентов невыразительна в силу преимущественного использования простых синтаксических конструкций. К нарушению орфоэпических норм ведет, например, отсутствие противопоставления согласных по твердости-мягкости и фиксированное ударение на последний слог в туркменском языке.

На начальном этапе обучения в качестве письменных заданий могут использоваться диктанты (научный и общелитературный стили речи). При этом рекомендуется **тройная проверка**: самопроверка, обмен тетрадями и проверка их у соседей по парте, после чего работы проверяет преподаватель, учитывая в оценивании качество студенческой проверки. Кроме диктантов важной формы работы является обучение конспектированию: сначала конспектированию печатного текста, а потом устного сообщения. Конспекту предшествует составление плана, пересказ по плану, сокращение слов, трансформация фраз с целью их сокращения и попытка написания диктанта в темпе чтения лекции. При составлении конспекта происходит выделение основной смысловой информации, её компрессия, трансформация фраз и запись с использованием сокращения слов.

Занимаясь со студентами аудированием, рекомендуется использовать художественные тексты и тексты лингвострановедческого характера. Навыки аудирования отрабатываются и во время прослушивания стихов, песен, устных сообщений студентов, проведения презентаций по заданной теме. После сообщения студенты работают в режиме пресс-конференции: задают вопросы, кратко записывают ответы. Вместе с тем, уже несколько лет нами проводятся занятия по аудированию в экспериментальном формате. Это уроки по работе с документальными фильмами (в основном, каналы «Культура» и «Россия 1»). Предварительно анализируется название выбранного фильма, высказываются предположения

о его содержании, разбирается сложная лексика, выполняется ряд предварительных упражнений. После просмотра документального фильма (10–15 минут) студентам требуется заполнить таблицу — определить количество смысловых частей, выявить основных персонажей, написать вопросы или проблемы, озвученные в фильме, ключевые слова и выражения. После первого просмотра преподаватель задаёт вопросы по материалам фильма, выявляет сложные для понимания фрагменты, предлагает несколько упражнений. После этого следует повторный просмотр фильма или его смысловых частей. Студенты вписывают в таблицу уточняющие сведения, более детально фиксируют полученную информацию. Преподаватель просит сформулировать основные проблемы, затронутые в фильме, объяснить своё отношение к этим проблемам и организует дискуссию в группе. Для примера назовём несколько документальных источников: *«Летом в Михайловском»*, *«Маленькая Латвия»*, *«Голос Байкала»*, *«Учитель — хроника блокадного Ленинграда»*, *«Притяжение Палеха»*, *«Сердешная»*, *«Химия наших тел. Витамины»*. В качестве домашнего задания студентам нужно написать аннотацию на фильм и письменно ответить на один из предложенных преподавателем вопросов. Например, после просмотра фильма о селе Палех, рассказать о каком-нибудь народном промысле в своей стране. После фильма о музыкальной группе, играющей на ледяных торосах Байкала, написать о самом необычном музыкальном инструменте. Следует отметить, что такие занятия сначала вызывают у студентов определённые трудности и требуют достаточно серьёзной предварительной подготовки преподавателя. Однако, уже через месяц (занятия по фильмам проводятся 1 раз в неделю) студенты сами отмечают их эффективность и проявляют большую заинтересованность в дальнейшем проведении.

Параллельно с работой по грамматике, письму, аудированию и чтению проводятся занятия по говорению: пересказы художественных и научных текстов, устные ответы на вопросы, выражение собственной точки зрения, аргументация и способы её отстаивания, рассказ по конспекту с разворачиванием сокращённой информации, выступление с небольшими сообщениями, разыгрывание речевых ситуаций. Устный ответ — это рассуждение студента на изучаемую тему. В данном рассуждении обязательно должны присутствовать тезис и аргументы. Выделяют несколько видов ответов. В каждом используются соответствующие языковые средства. При подготовке ответов у студента формируются умения, которые важны для овладения существенными для научного общения смысло-речевыми категориями (аргументирование, оценка выдвинутых аргументов, утверждение, согласие и т. д.). Так, ответ-анализ формирует умение строить рассуждение от общего к частному, ответ-обобщение — умение создавать обобщающие формулировки, ответ-группировка — умение выделить какие-либо признаки предмета и сделать вывод-обобщение.

Кроме того, на занятиях по развитию навыков говорения чрезвычайно эффективными показали себя **языковые игры**. Обогащения словаря — один из важнейших этапов работы над развитием связной речи студентов. Очень важно пробудить интерес к отдельно взятому слову. При изучении происхождения слова, его произношения, написания и значения игры развивают языковое чутьё. Можно привести несколько примеров. **Игра Синонимы:** в зависимости от предложенного контекста выбрать нужный синоним; например, *работа, труд, дело, занятие*. **Шеренга:** распределить слова в порядке возрастания или убывания признака; например, *сердитый, лютый, злой, безжалостный*. **Антонимы:** добавить пропущенные антонимы в пословицах и поговорках; например: *ученье — ..., а неученье — тьма. Знай больше, а говори* **Объясни слово:** за фиксированное время объяснить как можно больше слов, не используя однокоренные формы; работа проходит в парах, напарник должен узнать объясняемое слово. **Группы слов:** предлагаются карточки со словами, например, *морковь, кресло, учебник, лук, сыр, мебель, линейка, продукты и т. д.*; команды должны распределить слова по группам, найдя обобщающее слово к каждой группе. **Расследование:** вид работы, который можно отнести к комплексным упражнениям. Нужно определить лексическое значение предложенного слова, используя различные источники информации, подобрать однокоренные слова, синонимы, антонимы, омонимы, найти фразеологические обороты, пословицы, загадки, стихи, в которых изучаемое слово встречается.

Следующим этапом работы в этом направлении является механизм построения синтаксических конструкций: словосочетаний и предложений. Виды игровых упражнений со словосочетаниями: установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме; толкование значений словосочетаний вне предложения и в нём; составление словосочетаний разнообразных типов и тематики; выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи; исправление речевых ошибок в словообразовании.

Виды упражнений с предложениями подразделяются на **аналитические** (разбор предложений) и **систематические** (построение, конструирование предложений). По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются: выполняемые по образцу, конструктивные, коммуникативно-творческие. **Конструктивные упражнения** опираются полностью или частично на правила или модели, придающие целенаправленность работе в составлении или в перестройке предложений. Виды конструктивных упражнений: восстановление деформированного текста; деление текста, напечатанного без заглавных букв и без знаков препинания в конце предложений, на предложения на основе смысла и грамматических

связей; ступенчатое, по вопросам, распространение данного предложения. **Творческие** упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным или самостоятельно взятым ситуациям. Виды творческих упражнений: задаётся тема, предлагается картина, даются опорные слова или сочетания; задаётся жанр или тип речи (загадка, пословица и т. д.). Для повышения интереса к выполнению заданий предлагается использовать материал юмористических рассказов, анекдотов и шуток.

Для студентов, освоивших программу базового и первого сертификационного уровня владения русским языком, можно порекомендовать более сложные задания на развитие языковой компетенции. Самыми любимыми у студентов являются ролевые игры. Схема её такова: постановка задачи, ответы, дискуссия, вывод. Группа обычно разбивается на несколько подгрупп по 2–3 человека в каждой. Это может быть **Интеллектуальный поединок**, целью которого является выработка умения аргументировано излагать свою точку зрения, тактично и доказательно опровергать мнение оппонента. Участники заранее определяют тему поединка и свои позиции, которые должны быть противоположными. **Секундант** предоставляет возможность выступить обеим командам, а потом выясняет у **зрителей**, чью сторону они выбирают, кто был убедительнее и красноречивее. Можно провести **Турнир ораторов**, в котором целью будет развитие навыка публичного выступления. В сложном варианте — тема объявляется за 10 минут до выступления. Развиваются память, сообразительность, общий кругозор.

Использование элементов языковой игры помогает реализовать принцип связи теории с практикой и тем самым делает процесс обучения более качественным, направленным на развитие умения мыслить (овладение такими мыслительными операциями, как классификация, синтез, сравнение), развитие творческих и познавательных способностей, а также таких психологических качеств, как восприятие, воображение, память, внимание. Игра — это форма познания мира. Благодаря активной и раскрепощенной мыслительной и речевой деятельности вырабатываются такие качества личности, как самостоятельность мышления и творческая инициатива. Общение в диалогической игре максимально приближено к реальным, естественным речевым ситуациям, а это способствует формированию навыков спонтанной устной речи. «Соедините Духовность и Игру, а проще — учебу и интерес, вот и выход на все проблемы и из всех проблем, какие давно и мучительно волнуют школу», — писал известнейший педагог Е. Н. Ильин. Формирование языковой личности, владеющей нормами литературного языка, свободно выражающей свои мысли и чувства в устной и письменной формах, соблюдающей этические нормы общения, является одной из приоритетных целей обучения русскому языку.

Filippova E. M.

**FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE FOR STUDENTS FROM MIDDLE ASIA
IN THE PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE**

The article is devoted to Russian language problems in teaching to the students from Middle Asia and their preparation to the studies in Russian universities. This article provides guidance to use game methods in the teaching practice.

Keywords: pre-institutional preparation, listening comprehension, language games.

**КУРС ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ
«РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ»
В ПРОГРАММЕ УНИВЕРСИТЕТА СЕВЕРНОГО ТЕХАСА**

Курс «Русский язык в контексте русской культуры» включен в программу непрофилирующих предметов университета Северного Техаса. Курс учитывает специфику обучения русскоязычных студентов, проживающих за рубежом, и направлен на расширение словарного запаса учащихся и консолидацию их практических навыков в ключевых сферах владения языком. Курс предложен в формате гибридного обучения и включает аудиторные занятия и самостоятельную работу учащихся в режиме онлайн.

Ключевые слова: русскоязычные студенты, гибридное обучение, консолидация навыков.

За последние два десятилетия на факультетах современных иностранных языков, кафедрах русского языка и славистики в американских вузах отмечается устойчивый рост числа русскоязычных студентов из билингвистических семей и из семей русскоязычных иммигрантов второго и третьего поколения. Для определения данной категории учащихся был введен в оборот термин “heritage speakers”. Этот термин стал общеупотребительным среди преподавателей русского языка как иностранного и используется при разработке методических и учебных пособий и составлении учебных программ. Сейчас уже можно говорить о выделении самостоятельного направления в методике преподавания русского языка для “heritage speakers”. И в России, и за рубежом создаются пособия, учебники и учебные комплексы для этой категории учащихся. Открытие центров русской культуры, любительских театров и русских школ также способствует поддержанию интереса к русскому языку и культуре среди детей из билингвистических семей и семей русскоязычных иммигрантов, что, в свою очередь, стимулирует спрос на новые обучающие и игровые материалы для “heritage speakers”, подготовленные с учетом новейших технологий и отвечающие требованиям современной методики преподавания родного и иностранных языков. Обзор всего учебного и методического материала, который предлагается сегодня для русскоязычных студентов, проживающих за рубежом, не входит в задачу данной работы и заслуживает отдельного исследования. Хотелось бы только отметить, что в американских вузах пользуются популярностью пособия О. Каган “Russian for Russians”¹ и «Учимся писать по-русски»², а для обучения детей школьного возраста в русских школах и на курсах русского языка — учебный комплекс М. Низник “Russian without borders”³. Особенности владения родным языком в иноязычной среде также привлекают внимание российских и зарубеж-

ных специалистов в области прикладной лингвистики. Например, заслуживают внимания результаты исследований по теме «Русский язык среди русскоязычного населения США», которые на протяжении многих лет проводит профессор Гарвардского университета М. С. Полинская⁴. Национальный центр по изучению семейных языков (National Heritage Language Resource Center) при Калифорнийском университете предлагает профессиональное обучение преподавателей русского языка, проводит конференции, издает научный журнал, посвященный методике обучения носителей языка, проживающих в иноязычной среде.⁵

Однако несмотря на все перечисленные выше достижения в сфере теоретических и практических разработок по методике преподавания русского языка для “heritage speakers”, все еще остро ощущается недостаток учебных пособий и обучающих программ, в которых бы учитывались достижения новейших технологий. Надеюсь, что разработанный мною курс «Русский язык в контексте русской культуры» может послужить основой учебного онлайн-пособия для русскоязычных студентов, проходящих обучение в зарубежных вузах на продвинутом этапе обучения, и вызовет интерес у преподавателей, работающих с данной категорией учащихся. Целью названного выше курса и будущего пособия является устранение пробелов в подготовке учащихся, у которых не было возможности приобрести систематические практические и теоретические знания по русскому языку; расширение словарного запаса студентов и консолидация их практических навыков во всех ключевых сферах владения языком: чтение, письмо, говорение и слушание. Учебная программа курса и пособия также направлены на ознакомление учащихся с различными стилями устной и письменной речи, на развитие навыков и способностей самостоятельно оценивать коммуникативную ситуацию и выбирать соответствующие данной ситуации речевые конструкции.

Курс «Русский язык в контексте русской культуры» прошел успешную апробацию на факультете иностранных языков университета Северного Техаса в группах русскоязычных студентов, которые изучают русский язык как непрофилирующий предмет. Программа курса рассчитана на 48 учебных часов, что отвечает требованиям университета к непрофилирующим языковым курсам на продвинутом этапе обучения. Курс был апробирован в популярном сегодня формате гибридного обучения (“hybrid class”), которое позволяет сочетать занятия в аудитории под руководством преподавателя и самостоятельную работу студентов с учетом новейших современных технологий. Более того, данный формат позволяет работать с учащимися разного уровня языковой подготовки и проявлять гибкий подход в выборе текстов, заданий и упражнений, тем самым оптимизируя учебный процесс.

Прежде чем описать содержание курса, необходимо указать на ряд трудностей и специфику преподавания в группах студентов — “heritage speakers”. Под определение “heritage speakers” попадает довольно боль-

шое количество учащихся с различным уровнем языковой подготовки и уровнем владения русским языком. За редким исключением, для многих “heritage speakers” русский язык уже перестал быть естественным средством коммуникации дома и в семье. Однако в то же самое время русский язык не воспринимается данной группой учащихся как иностранный. Характерно, что большинство “heritage speakers” называют себя «русскими», считают русский язык своим родным языком, отмечая при этом, что возможность использовать русский язык как средство коммуникации у них ограничена. В частности, “heritage speakers” общаются на русском языке со своими родственниками, проживающими в России и странах бывшего Советского Союза. Многие с удовольствием смотрят фильмы на русском языке и переписываются с русскоговорящими пользователями социальных сетей. Большинство учащихся данной группы также указывают на частичную утрату навыков владения русским языком, преобладание пассивного словарного запаса над активным и ограниченный круг своего общения с другими носителями языка. Однако несмотря на самые различные индивидуальные трудности, возникающие у студентов — “heritage speakers” при обучении их русскому языку, самой главной проблемой для большинства учащихся остается слабое владение навыками чтения и письма на родном языке. При кажущейся легкости в общении на бытовые темы многие учащиеся испытывают затруднение при чтении текста вслух, не знакомы с правилами русской орфографии и пунктуации и практически не владеют навыками письменной речи. Среди студентов — “heritage speakers” нередки случаи незнания алфавита и полного отсутствия навыков чтения и письма на русском языке. При обучении данной категории учащихся также необходимо учитывать тот факт, что формирование их словарного запаса проходило в иноязычном окружении. Многие приобретали первоначальные навыки коммуникации посредством общения со своими бабушками, дедушками и пожилыми родственниками, что объясняет использование “heritage speakers” диалектных, устаревших и просторечных форм. Курс и пособие стремятся помочь русскоязычным учащимся преодолеть все перечисленные выше трудности, учитывая при этом специфику их образования и развития языковых навыков в иноязычной среде. Поэтому вопросы и задания к текстам, упражнения по грамматике и лексике, включенные в программу курса, направлены на решение следующих задач:

- активизация пассивного и расширение активного словарного запаса учащихся;
- развитие навыков письменной речи;
- знакомство со стилистическими особенностями текстов различных жанров;
- расширение представлений учащихся об истории и культуре России.

Программа курса «Русский язык в контексте русской культуры» разделена на три широких тематических раздела: «Русский язык как средство общения», «Русский человек в современном мире» и «Русский человек в зеркале истории». В качестве учебного материала используются

отрывки из произведений современной и классической литературы; документальные и художественные фильмы, биографические и публицистические материалы. Целью первого раздела курса является обобщение знаний учащихся о русском языке как средстве письменной и устной коммуникации. Особое внимание уделяется знакомству студентов с функциональными стилями русского языка и их практическому применению. Работая с учебными материалами первого раздела, учащиеся также получают навыки аналитического чтения и знакомятся с различными видами анализа текста: литературного, лингвистического, лексического и стилистического. Среди тем, включенных для обсуждения в первый раздел: «Язык как средство общения», «Средства и способы общения», «Невербальные способы общения», «Из истории русского литературного языка», «Слово о словах» и т. д. Основу второго и третьего разделов курса составляет обсуждение различных аспектов личной и общественной жизни человека в контексте русской истории, литературы и искусства. Примерами тем, включенных в эти разделы, могут служить: «Поколение „П“», «Русский человек за границей», «Кого Россия подарила Америке», «Женщины необычных профессий», «Социология русской революции», «Новый герой российского кино», «Маленький человек в русской классической и современной литературе», «Наши истоки» и т. д.

Следует отметить, что формат курса — гибридное обучение (“hybrid class”) позволяет свободно варьировать темы для отдельных бесед и дискуссий, подбирать тексты и задания к ним, а также применять индивидуальный подход к каждому студенту. Выбор тематических блоков во многом обусловлен составом группы учащихся, их интересами и уровнем языковой подготовки. Данный формат также обуславливает рациональное распределение материала для самостоятельной работы учащихся онлайн (60%) и для аудиторных занятий с преподавателем (40%). Процентное соотношение самостоятельной работы студентов и аудиторных часов с преподавателем — 60% к 40%, — представляется наиболее продуктивным. Однако оно также может варьироваться в зависимости от состава группы и приоритетов учащихся. Режим самостоятельной работы студентов онлайн помогает решить следующие задачи курса:

- размещение учебных материалов (текстов, аудио и видео), заданий и упражнений к текстам;
- презентации преподавателя (видео и слайды), заменяющие предтекстовые задания;
- проведение студенческих дискуссий в формате послетекстовых заданий;
- консультации преподавателя, во время которых преподаватель отвечает на вопросы учащихся и оказывает необходимую поддержку;
- оценка письменных работ учащихся и комментарии преподавателя к ним;
- проведение тестирований и экзаменов.

Как уже отмечалось ранее, основу всех занятий в курсе составляет работа с самым широким спектром разнообразных по стилистике и жанрам текстов, включая видео материалы (просмотр художественных и до-

кументальных фильмов). Использование компьютерных технологий позволяет применять индивидуальный подход к каждому студенту. Традиционные предтекстовые задания заменяются в курсе презентациями преподавателя, представленными в формате видеоролика и слайдов, и предназначенными для самостоятельной работы учащихся в режиме онлайн. Главная задача таких презентаций — ознакомить студентов с историко-культурным контекстом текста/фильма и в сжатой доступной форме объяснить концептуальные особенности мышления автора/создателя фильма и особенности его/их творческого метода в работе над текстом/фильмом. Кроме того, преподаватель обращает внимание на синтаксические конструкции и лексику, которые могут вызвать затруднения у учащихся при чтении текста. Все тексты сопровождаются лексическим комментарием, в котором объясняются идиомы, просторечные и жаргонные речевые конструкции, сленг, аббревиатуры. Учащимся рекомендовано законспектировать видеопрезентацию преподавателя, задать вопросы и прокомментировать представленный материал онлайн. Компьютерные технологии также позволяют свободно варьировать дополнительные упражнения по грамматике, лексике и стилистике текста, которые подбираются для студентов в зависимости от уровня их языковой подготовки. После выполнения всех запланированных заданий учащиеся под руководством преподавателя принимают участие в обсуждении текста или фильма, опять используя возможности компьютерных технологий, в частности “discussion board”. Во время аудиторной работы с преподавателем используются такие формы работы как устные презентации студентов, ролевые игры (интервью, пресс-конференция, викторины и т. д.).

Заканчивая краткое описание курса «Русский язык в контексте русской культуры», хотелось бы отметить следующее. Только успешная апробация нового учебного материала может свидетельствовать о правильности выбранной модели обучения. Популярность данного курса среди учащихся и значительные успехи, достигнутые студентами, безусловно, свидетельствуют о том, что формат “hybrid class” позволяет оптимизировать обучение языку, учитывая при этом специфику состава группы учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Kagan O., Akishina T., Robin R. *Russian for Russians: Textbook for Heritage Speakers*. Bloomington, IN: Slavica, 2003. 330 p.

² Каган О. Е., Кудыма А. С. *Учимся писать по-русски: экспресс-курс для двуязычных взрослых*. СПб.: Златоуст, 2012. 240 с.

³ Niznik, M., Vinokurova, A., Voroncova, I., Kagan, O., Cherp, A. *Russian without borders*.

⁴ Old City of Jaffa, Israel: Israeli Association for Immigrant Children, 2009. 429 p.

⁵ Полинская М. С. Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. [Электронный ресурс] // Scholar.harvard.edu [сайт] URL: http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/slavica_helsingiensia14.2010. (дата обращения: 10.12.2014).

⁶ Сайт института: <http://www.nhlrc.ucla.edu/nhlrc> (дата обращения: 10.12. 2014)

Filosofova T. V.

**A LANGUAGE COURSE FOR RUSSIAN HERITAGE SPEAKERS
“RUSSIAN IN A RUSSIAN CULTURAL CONTEXT” FOR A UNIVERSITY
OF NORTH TEXAS PROGRAM**

The author argues that the University of North Texas offers a course for Russian heritage speakers to cover the students' language requirements of the University program. The course has been developed especially to address the linguistic needs of heritage speakers and aims to broaden their vocabulary and to reinforce their use of essential linguistic skills. The course is based on a popular hybrid teaching approach and includes technology and traditional face-to-face instructions.

Keywords: heritage speakers, hybrid approach, skills .

ФОРМИРОВАНИЕ У КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ ВЫРАЖАТЬ ИНФОРМАЦИЮ О КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА — НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ ЮЖНОКИТАЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ ГУАНДУН

В данной работе рассматривается проблема «афазии китайской культуры» при изучении русского языка, предлагаются способы ее решения, выявляется важность и необходимость формирования у китайских учащихся способности выражать информацию о китайской культуре в процессе изучения русского языка.

Ключевые слова: способность выражать информацию о китайской культуре, изучение русского языка.

В китайской русистике общепринятым является мнение, что главная цель обучения русскому языку в вузах Китая — формирование у студентов высокого уровня коммуникативной компетентности при использовании русского языка. В настоящее время не вызывает сомнения то, что компетенция в сфере межкультурной коммуникации у студентов-русистов проявляется не только в умении свободно описывать предметы и явления жизни русского народа и передавать социально-культурную информацию о России, но и в способности свободно и правильно выражать на русском языке социально-культурную информацию о собственной стране, в нашем случае — о Китае.

Длительное время в Китае в процессе обучения русскому языку значительное внимание уделялось передаче студентам фоновых знаний, связанных с русской культурой, но при этом часто преподаватели забывали о необходимости формирования у студентов способности выражать на русском языке информацию о своей родной стране, о ее культуре, что оказывало негативное влияние на их культурную ориентацию при изучении русского языка и в конечном счете на эффективность межкультурной коммуникации. В результате из-за невнимания к родной стране и ее культуре в процессе обучения русскому языку студенты-русисты попросту не могут вести полноценный разговор на русском языке о своей стране вообще и о ее традиционной культуре в частности. Низкий уровень выраженности феноменов китайской культуры средствами русско-

Данная работа выполнена при поддержке инновационной образовательной программы подготовки аспирантов провинции Гуандун 2014 (Название проекта: «К вопросу о формировании способности у аспирантов-русистов выражать информацию о китайской культуре — на примере курса „Теория и практика перевода“»)

го языка, отсутствие китайских культурных компонентов в содержании преподавания русского языка стали серьезным препятствием для осуществления межкультурной коммуникации как двунаправленной деятельности, что явно не соответствует требованиям времени. С повышением международного статуса КНР, особенно с укреплением отношений стратегического партнерства Китая и России, интерес к Китаю в целом и к китайской культуре в частности сильно вырос в России и во всем мире, поэтому сегодня уделять должное внимание введению в процесс преподавания русского языка сведений о китайской культуре, формированию у студентов навыков и умений выражать информацию о своей стране чрезвычайно важно.

В последние десятилетия китайские специалисты по обучению иностранным языкам, в первую очередь английскому, постепенно осознали, что представлять китайские культурные компоненты в процессе преподавания иностранных языков необходимо и важно, и уже достигли немалых результатов в этой области. Что касается вопроса о представленности китайской культуры в практике обучения русскому языку, то он пока еще не получил должного внимания со стороны наших педагогов-исследователей. Но представление сведений о китайской культуре в обучении русскому языку также весьма полезно и требует специального исследования. В связи с этим преподаватели и студенты факультета русского языка Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли провели case-study (кейс-стади) с целью узнать, умеют ли студенты выражать на русском языке информацию о своей стране? Как они относятся к данной проблеме? Исследование было проведено в трех государственных вузах провинции Гуандун, где русский язык преподается как специальность. Были разработаны и выданы 240 комплектов тестовых заданий (собрано 172 действительных) и 240 анкет-опросов (собрано 163 действительных). Среди студентов-респондентов были второкурсники, третьекурсники и четверокурсники. Первокурсников не было, потому что студенты всех этих вузов начинают изучать русский язык с нуля. В тестовые задания были включены 15 китайских слов и выражений, обозначающих ключевые понятия, предметы и явления в китайской и русской культурах, студентам нужно было перевести их на русский без словаря.

Анализ результатов выполнения тестовых заданий показывает, что в целом процент точных переводов ключевых слов и выражений, связанных с русской культурой выше, чем соответствующий показатель, относящийся к культуре китайской. Высокий процент точных переводов выражения «Праздник Весны» объясняется тем, что этот праздник является самым важным традиционным китайским праздником, о нем говорят на занятиях сознательно или неосознанно. Причина высокой точности перевода слова «пельмени» связана, во-первых, с тем, что

оно обозначает обязательный атрибут «Праздника Весны»; во-вторых, это слово включено в учебник по русскому языку, которым пользуются в указанных вузах и вообще в большинстве китайских вузов. Низкий процент правильных переводов выражения «политика реформ и открытости», а также термина «планирование рождаемости» свидетельствует о том, что интерес студентов к тем или иным феноменам китайской культуры принципиально различается. Представленные нами задания касаются таких сфер, как китайская литература, китайская кухня (еда), китайские праздники и страноведение Китая. Лучшие результаты тестирования относятся к заданиям, связанным с китайской литературой и китайскими праздниками, а самый низкий результат — к заданиям по страноведению Китая. Очевидно, что студенты гораздо лучше выражают по-русски информацию, связанную с русской культурой, чем сведения, касающиеся культуры Китая.

Результаты опроса показывают: 34,51% респондентов считают, что научиться рассказывать о китайской культуре на русском языке — это важно, а 62,83% опрошенных считают, что это очень важно и необходимо. Отсюда следует, что китайские учащиеся далеко не равнодушны к освоению умения выражать информацию о китайской культуре на русском языке, наоборот, у них имеется большой интерес, стремление к этому, что будет оказывать положительное влияние на решение интересующей нас проблемы. 25,66% и 64,6% опрошенных считают, что в учебниках по русскому языку для студентов либо вообще отсутствуют сведения о китайской культуре и информация по страноведению Китая, либо подобной информации очень мало. Согласно результатам тестирования 54,87% опрошенных считают, что преподаватель своевременно знакомит их с русскими выражениями, отражающими специфику китайской культуры и общества; 76,1% опрошенных считают, что преподаватели делают это сознательно. Это значит, интересующая нас проблема уже привлекла внимание преподавателей.

Ответы респондентов на вопрос «Какие ситуации стимулируют Вас к тому, чтобы больше узнать, как рассказывать на русском языке о китайской культуре?» показывают, что студентам нужна мотивация к освоению навыков и умений рассказывать о китайской культуре. Среди таких мотивов языковая среда, собственный интерес и ответственность в связи с экзаменом играют более или менее важную роль. Ответы на вопрос «О каких сферах китайской культуры Вам хотелось бы уметь рассказывать на русском языке? (Может быть более одного ответа)» показывают, что большинство студентов хочет научиться говорить по-русски о китайских обычаях, о китайской кухне и о китайской истории. Данная информация может быть полезна для составителей учебников. Ответы на вопрос «Как Вы считаете, какие методы в первую очередь помогут Вам во время обучения узнать больше о том, как рассказывать на русском языке о китайской

культуре?» показывают, что пути и способы освоения навыков и умений рассказывать о китайской культуре бывают разными, эти навыки и умения формируются в процессе чтения литературы, просмотра материалов Интернета, в процессе общения с русскими и обучения на занятиях.

Факт акцентирования внимания на русской культуре и игнорирования родной культуры присутствовал не только в сфере научных исследований русского языка, но и в области его преподавания. Чрезмерное внимание к обучению культуре целевого языка, в нашем случае — русского языка, к знакомству со страноведческими данными России в процессе преподавания русского языка приводит к так называемому «дефициту» в обучении. Согласно традиционной точке зрения, в деле освоения иностранного языка существует отрицательное влияние родного языка, он играет негативную роль в обучении иностранным языкам вообще и русскому языку в частности. Поэтому в исследованиях китайских русистов в области обучения русскому языку главным образом подчеркивается именно отрицательное влияние родного языка, игнорируется его положительное влияние на изучение русского языка, акцент делается на введении в содержание учебного процесса целевого языка и культуры, что привело к тому, что студенты страдают от «афазии китайской культуры».

На основе результатов опроса, проведенного нами, предлагаем следующие способы решения проблемы «афазии китайской культуры».

1. Китайские педагоги-русисты должны обратить внимание на явление «афазии китайской культуры» у своих студентов, вести соответствующие изменения в имеющиеся учебные пособия по русскому языку. Нужно заметить, что уже были предприняты попытки в этом плане: были изданы такие учебные пособия, как «Китайская культура»¹, «Фоновые сведения о Китае на русском языке»², «Хрестоматия по культуре Китая»³, «Здравстуй, Гуандун»⁴, «Добрый день»⁵.
2. Увеличение объема информации о китайской культуре в учебных пособиях, безусловно, важно, но этим нельзя ограничиваться. Поэтому на занятиях преподаватели-русисты должны уделять особое внимание развитию у студентов способности рассказывать о китайской культуре на русском языке, тому, чтобы студенты поняли необходимость и важность формирования навыков и умений выражать информацию о своей родной культуре на изучаемом языке.
3. Студенты-русисты должны осознать серьезность требований новой эпохи к их уровню владения русским языком, стремиться в первую очередь усовершенствовать свои знания в области русского языка и русской культуры и в то же время, по возможности, освоить умение рассказать о китайской культуре по-русски с помощью всех современных ресурсов как на занятиях, так и во внеучебной обстановке. Ниже перечислены сайты, полезные для формирования у студентов навыков и умений рассказывать о китайской культуре по-русски: официальный сайт Международного радио Китая (<http://russian.cri.cn/>), официальный сайт Агентства Синьхуа (<http://russian.news.cn/>), официальный сайт «Жэньминь Жибао» (<http://russian.people.com.cn/>), CCTV на русском языке (<http://russian.people.com.cn/>) и многие русскоязычные ресурсы, посвященные Китаю, в том числе и сайты, созданные для русскоговорящих учащихся, овладевающих китайским языком.

В условиях глобализации культурные обмены становятся все активнее и глубже, китайско-российские отношения достигли беспрецедент-

но высокого уровня, в таком контексте сосредоточенность на изучении только культуры русского языка явно не способствует распространению родного языка и родной культуры. Эффективные способы решения проблемы «афазии китайской культуры» в китайской русистике заключаются в том, чтобы научить студентов видеть и понимать сущность межкультурной коммуникации, научить их передавать знания о китайской традиционной культуре на русском языке. Формировать у студентов адекватное реальности, сбалансированное представление о международной коммуникации — вот в чем заключается эффективный путь решения проблемы «афазии китайской культуры» в процессе преподавания иностранных языков вообще и русского языка в частности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Янь Годун*. Китайская культура. Тяньцзинь: Изд-во Нанькайского государственного университета, 2001.

² *Ли Вэй, Суй Жань*. Фоновые сведения о Китае на русском языке. Пекин: Изд-во Современный мир, 2001.

³ *Е Лан, Чжу Лянчжи*. Хрестоматия по культуре Китая / пер. Ди Тяньсан, Юнусов Тулкин. Пекин: Изд-во Преподавание и изучение языков, 2011.

⁴ *Ян Кэ*. Здравстуй, Гуандун. Хайнан: Нанфань, 2013.

⁵ *Родина И., Ян Кэ*. Добрый день. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2014.

Fei Junhui, Yang Ke

ON THE INCLUSION OF INFORMATION ON CHINESE CULTURE TO THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

The authors promote the inclusion of information on Chinese culture to the content of teaching Russian language in Chinese universities, identify the causes of the phenomenon of “aphasia of Chinese culture” in the teaching of foreign languages. At the end of the article the authors draw attention of researchers of two countries to the need and importance of bilateralism principle, bidirectional in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: inclusion of Chinese culture; Russian language teaching; aphasia of Chinese culture.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена описанию методики преподавания русского языка детям-билингвам в онтолингвистическом аспекте. В ней описываются и другие популярные методики работы над детским модулем в русском языке как иностранном. Особое внимание уделяется сфере когнитивистики и организации билингвальных моделей изучения русского языка.

Ключевые слова: дети-билингвы, общеучебные умения, мыслительные операции, онтолингвистика.

Развитие русской зарубежной школы и международных моделей российского образования, которое ранее носило спонтанный характер, а теперь всё больше концептуализируется, привело к необходимости серьёзного изучения процесса становления русской детской речи у детей-билингвов. Известно, что понятие «билингвизм» имеет как широкое¹, так и узкое² толкование. Вслед за Е. М. Верещагиным, мы отталкиваемся от широкого понимания билингвизма как процесса: «в отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения называется билингвом. Таким образом, понятие билингвизма предполагает обязательное использование двух языковых систем выражения»³.

Решающее значение, на наш взгляд, получает позитивная самоидентификации билингва с обеими языковыми группами.

Информационные процессы в современном мире привели к коренным социальным изменениям, поэтому в современной науке значительное внимание стало уделяться феномену мультилингвизма. Наряду с информационной революцией, человечество стало свидетелем языковой революции, в основе которой лежат социально-коммуникативные процессы билингвизма. Ответственность за сохранение и развитие многоязычия сегодня несут не только международные организации и государства, но и образовательные учреждения. Именно это доказывает факт возникновения русских школ дополнительного образования во всём мире. В спонтанно сложившейся системе билингвального образования, где русская школа по сути восполняет второй языковой компонент в интеллектуальном становлении ребёнка на одном из родных языков, огромное значение приобретает изучение речевой способности ребёнка, онтогенеза детской речи. Речевой онтогенез — совокупность речевых преобразований, претерпеваемых языковой личностью⁴.

«Онтолингвистика — раздел лингвистики, изучающий онтогенез речи и детскую речь: формирование речевой способности ребёнка, воз-

никновение и дальнейшее развитие индивидуального языка и дальнейшие возрастные изменения в языке индивида»⁵. Известно, что у ребёнка-билингва отмечаются особенности в становлении речи на обоих языках. Изучением этого процесса сегодня занимается *онтобилингвология*.

Как отмечают почти все психолингвисты, «наследственная программа онтогенеза», заложенная в ребёнке, реализуется на этапе формирования грамматики, т. е. в возрасте 3–7 лет. Её действие направлено на осуществление аналитических и синтезирующих операций в отношении усваиваемого вербального материала, формирования грамматических структур и стереотипов⁶. Вслед за С. Н. Цейтлин, мы выделяем следующие составляющие в выборе средств и методов становления, обогащения и развития детской речи в дошкольном и школьном возрасте: **конструктивизм, коммуникативность, когнитивистика** и обязательно отмечаем *социализацию* (социокультурный диалог).

На наш взгляд, построение курса русского языка включает эти значимые компоненты, связанные с процессом когнитивного становления ребёнка в сфере родного языка (или одного языка из двух). Именно поэтому курс русского языка в школах русского зарубежья максимально приближен к методике обучения русскому языку обычных российских сверстников.

Необходимо определить приоритеты того или иного подхода в обучении русскому языку школьников за рубежом⁷. Для этого необходимо изучить действующие типы школ и обучаемый контингент.

Сегодня можно говорить об условном выделении в русских школах дополнительного образования двух основных организующих типов: *формирующего и компенсирующего*. Основное отличие в организации школ состоит в следующем: в школе формирующего типа в ходе 1–2 дней учебной работы практически полностью воссоздаётся содержание российско-го образования.

- Русский язык преподаётся по учебникам, ориентированным на возраст носителей языка. Ученики такой школы, как правило, дети-билингвы, а их интеллектуальное и речевое становление в первые годы жизни осуществлялось на русском языке. Можно говорить об онтогенезе русской детской речи.
- Уроки русского языка в такой школе сопровождаются уроками литературного чтения, окружающего мира, истории и даже математики и физики.
- Как и в любых иных формах организации билингвального образования, эти школы нацелены на формирование **общеучебных умений** (это обеспечивает успешность ребёнка в основной школе и в дальнейшем обучении), а русский язык выполняет функцию языка предметов и несет в себе метапредметное (интеллектуальное) значение.

Можно утверждать, что в школах формирующего типа именно *русский язык — инструмент познания и развития ребёнка*.

Школы (или классы) компенсирующего типа обычно отличаются контингентом набранных детей. Родители «настроены» на работу лингвистического кружка: в такую школу приводят детей, которые ранее

занимались с репетитором, а теперь заинтересовались ещё и кружковой и дополнительной работой. Это танец, хореография, логика, шахматы и прочее, — всё с помощью русского языка. Дети, как правило, практически не говорят по-русски и задача школы — воссоздать языковую среду для успешного обучения русскому языку как иностранному. Именно поэтому в компенсирующих школах (или классах) русский язык преподаётся по учебникам и пособиям, учитывающим основной язык ребёнка-иностранца. Главное для родителей, выбравших этот тип дополнительного образования — возможность компенсации отсутствующей языковой среды, а русская школа выполняет функцию «обучения по интересам». В результате ребенок осваивает *русский язык как один из иностранных языков*.

Несколько особняком в этой системе, но максимально близко к РКИ, стоит методика преподавания русского языка, которую можно было бы назвать *Heritage Language* (термин появился в Канаде, в настоящее время широко исследуется в Стэнфорде). Распространен синоним — не очень удачная калька — «семейный язык»).

Отличие методик РКИ и *Heritage Language* мыслится в первую очередь в том, что наследный язык — это применение методики, выравнивающей достаточно узкий и отчасти маргинализированный язык ребёнка бывшего соотечественника, не читающего и не пишущего на данном языке. Согласно общепринятой терминологии, *Heritage Language* обозначает любой язык, который ребенок слышал или на котором говорил в детстве, однако свободно не владел им. «Наследный» язык существует лишь в бытовом варианте, почти потерян юным поколением, и желание его восстановить возникает часто у детей и подростков без участия родителей. Либо наоборот, только у родителей.

Методика *Heritage Language* распространена в странах принимающей миграции и целиком построена на реалиях межкультурной коммуникации. Как правило, русский язык в этих семьях не воспринимается языком когнитивного развития. Именно поэтому таким детям абсолютно не подходят учебники для российской школы. Очень часто непригодны и учебники РКИ, потому что *Heritage*-дети хорошо говорят на бытовые темы, но не умеют читать и писать и не стремятся к освоению других предметов на русском языке.

Данную методику отличает и реальная возможность получать русский язык как *heritage language* в школе страны пребывания, обычно в количестве двух часов в неделю (школы Израиля, США, Германии). Достаточно часто именно русский язык преподаётся там в разновозрастных группах: в классах основной школы могут оказаться и дети, только что приехавшие в страну и ещё достаточно активно пользующиеся русским языком, и дети, владеющие им только в бытовой сфере общения.

Итак, в случае «наследного» языка положительным является тот факт, что очевиден некий успешный прирост детей, изучающих русский

язык, но более весомой представляется, на наш взгляд, возможность преодолеть маргинализированный вариант русского языка и успешно вписать ребёнка в межкультурную коммуникацию.

Как видно из приведенного анализа, главное отличие методик преподавания русского языка в зарубежных школах — учет онтогенеза русской речи (фактора самостоятельного развития и становления русской речи у ребёнка). Если онтогенез наблюдается — перед нами билингвы, и тогда процесс обучения следует строить с учётом билингвальности ребёнка и заниматься его когнитивным развитием. Если нет и ребёнок в раннем детстве говорил только на иностранном языке, иногда понимая (но в целом — не понимая) русский язык родителя — необходима система преподавания **иностранного** русского языка для ребёнка. Выбирается методика русского языка как иностранного, а итоговое владение РКИ мыслится в пределах европейского языкового портфеля. Те же ориентиры действительны и в сфере «наследуемого» языка.

Все категории учащихся — от билингвов до владеющих РКИ — требуют особых, специально разработанных учебников, максимально реализующих возможности и специфику обозначенного контингента.

Существует мнение, что ребёнку-билингву, проживающему вне России, достаточно сформировать лишь **межкультурную**, социальную по своей природе, компетентность. Однако мы придерживаемся иной позиции: ребёнок-билингв в равной степени нуждается и в становлении **культуроведческой** (кумулятивной) компетентности, и в формировании межкультурной (социальной) компетентности. Данный тип компетенции можно охарактеризовать как **социокультурную** компетентность.

Рассмотрим основные идеи, составляющие курс русского языка в зарубежных школах в онтолингвистическом аспекте. Известно, что ребенок сам конструирует свой язык, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую подвергает бессознательному анализу. Придерживаясь когнитивного подхода к анализу процесса освоения ребенком языковых явлений, мы полагаем, что развитие познавательных процессов и освоение языка слиты нераздельно.

Развитие познавательных процессов, вербального мышления и интеллекта тесно связаны с освоением языка. В обучении ребенка-билингва необычайно важной становится именно **сфера когнитивистики**, потому что языковое развитие оказывает воздействие на процессы познания, способствуя успехам ребенка в его когнитивной деятельности. Поэтому важнейшими для ребёнка-билингва становятся *общеучебные умения*, которые паритетно формируются у него и в школе страны проживания, и в русской школе дополнительного образования, взаимно влияя друг на друга. Более того, отсутствие перспективы развития каких-нибудь из них приводит к перекосам и когнитивным несоответствиям, что может повлиять на лингвистическое становление ребёнка в дальнейшем.

Многие учёные (У.Вайнрайх⁸, А. М. Шахнарович⁹) считают, что уровень абстрактного мышления двуязычного ребёнка гораздо выше уровня большинства его одноязычных сверстников. Именно поэтому полноценное становление когнитивной сферы билингва предполагает разностороннюю работу на уроках русского языка. С этой целью в уроки вводятся различные интересные логические задачи, кроссворды, специальные схемы для запоминания того или иного правила. Это тот самый «конструктивизм», который обогащает мышление ребёнка и находит своё выражение в вербализации процесса.

Изучение двух языков в детстве дает человеку «металингвистическое понимание» (способность распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка). Поскольку в развитии ребёнка-билингва существуют одновременно «две речевые стихии», многие новые явления и грамматические факты в обучении русскому языку нужно предъявлять ему *индуктивным* путём. *Дедуктивный* же путь предъявления новой информации может вызвать нежелательное ассоциирование и стать причиной интерферентных ошибок. Дедукция в обучении билингва необходима на стадии осмысления и координации двух языков, сопоставления лингвокультурных реалий. Индуктивный путь предъявления материала характерен в преподавании любого иностранного языка в детском возрасте. Это путь организации учебников РКИ.

Язык появляется в связи с потребностью в общении, коммуникации, и развивается в связи с развитием форм коммуникации, которые со временем делаются все более тонкими и изощренными. По большому счету, это подтверждается мнением известного лингвиста Наома Хомского относительно того, что ребенок появляется на свет с неким механизмом универсальной грамматики, который вообще не зависит от его родного языка.

Можно, однако, интерпретировать этот факт и иным образом: ребенок в состоянии воспринять те глубинные потенции языка, которые по тем или иным причинам остались нереализованными в его родном языке. Но, кстати сказать, могут быть реализованы в каком-то другом языке. Именно поэтому детей-билингвов отличает уникальная *лингвистическая интуиция*.

Развитие ребёнка должно быть постоянным, поэтому важно «запустить» когнитивные механизмы билингва через его первый язык. Первым мы считаем тот язык, который вызвал эмоциональное реагирование младенца и лег в основу его эмпатии. Это тот язык, на котором ребёнок-билингв в детстве задавал вопросы об устройстве окружающего мира и на котором ребёнок жаловался на что-либо родителям или искал поддержки, т. е. эмоционально реагировал. Языковое развитие и интеллектуальное развитие ребёнка взаимосвязаны, а родной (первый) язык обеспечивает «запуск» познавательных механизмов.

В настоящее время проводится множество билингвальных экспериментов, например, создание системы искусственного билингвизма

для ребёнка с момента его рождения. Цель — воспитание креативной творческой личности. По данным японских и южнокорейских психолингвистов, обучение двум разносистемным языкам в раннем возрасте (аналитический + синтетический) даёт значительный прирост когнитивной сферы и содействует интеллектуальному развитию детей, а русский язык как язык синтетического типа, предполагающий связанность лексических, морфологических и синтаксических компонентов, способствует интеллектуальному обогащению в любом возрасте.

Уровни когнитивности обычно соотносятся с компонентами коммуникативной компетенции и свидетельствуют о влиянии когнитивных процессов на ее формирование, потому что полноценное владение первым языком обеспечивает включение когнитивных механизмов, а второй язык обычно оттачивает их до совершенства. Если нет языковой паритетности в становлении когнитивных процессов, а замеры интеллектуального становления монолингвальны и определяются только через зрелость вербального мышления, результаты билингва обычно невысоки, а тест не может считаться объективным. Иначе говоря, любой школьный тест, предполагающий проверку становления интеллекта, может стать критическим для ребёнка-билингва. Часто именно они становятся основой для выводов психологов или логопедов страны проживания ребёнка (например, в Германии) о необходимости отказа от русского языка в пользу другого языка ребёнка.

Все виды современной языковой диагностики так или иначе приходят к замерам вербального мышления (IQ, ШТУР, КОТ). Вербальные тестовые задания становятся основой международных сравнительных исследований (PISA). Основным содержанием диагностик являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Эти задания апеллируют к памяти, воображению, мышлению в их опосредованной языковой форме, причем, они очень чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям. Как показывает практика, дети-билингвы, совмещающие в своём развитии разносистемные языки, успешны в разных видах диагностик уровня вербального мышления. И именно эти дети представляют огромную проблему, если уровень замера вербального мышления не соотнесён с реальными языковыми возможностями ребёнка.

Сегодня развитию билингвизма способствует использование качественно нового педагогического сопровождения: *мультимедийные учебные пособия, дистанционное образование, обучение в режиме on-line* и др. Так, в Государственном институте русского языка им. Пушкина успешно функционирует российская онлайн-школа, в которой может учиться любой ребёнок, проживающий за рубежом.

Итак, в российской модели билингвального образования, создаваемой в системе экспорта успешных образовательных моделей, наиболее

активной является не столько лингвистическое, сколько **социокультурное и интеллектуальное** содержание, а главные моменты, отраженные в преподавании русского языка в онтолингвистическом аспекте связаны с социальной обусловленностью обучения русскому языку, культуроведческим характером обучения, «диалогом культур» и когнитивным воздействием обучения в целом. Преподавание русского языка в онтолингвистическом аспекте — это интеллектуально-коммуникативный взгляд на язык как средство коммуникации и умственной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Верещагин Е. М.* Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. М.: Изд-во МГУ, 1969.

² *Аврорин В. А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975.

³ *Верещагин Е. М.* Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. С. 19.

⁴ *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.:Лабиринт, 1999. 352 с.

⁵ *Цейтлин С. Н.* Лингвистика детской речи. М., «Владос», 2000. С. 227–231.

⁶ *Пиаже Жан.* Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2001.

⁷ *Библер В. С.* Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы <http://www.twirpx.com/file/872857/>

⁸ *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования Киев: Вища школа, 1979. 264 с.

⁹ *Шахнарович А.М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185–220.

Khamraeva E. A.

LEARNING RUSSIAN LANGUAGE BY THE BILINGUAL CHILDREN: FIRST LANGUAGE ASPECT

The article is devoted to the methods of teaching Russian language to bilingual children in the first language aspect. There are also described other popular methods of work with the child module in Russian as a foreign language. Special attention is paid to the field of cognitive science and the organization of bilingual models for studying Russian language.

Keywords: bilingual children, general learning skills, mental operations, first language.

НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В данной статье подчеркивается актуальность использования интерактивных методов обучения в преподавании русского языка как иностранного в экономическом вузе; отмечается важность поэтапной работы на основе учебных текстов, приводятся примеры заданий, способствующих активизации запоминания материала, необходимого в дальнейшей деятельности будущих экономистов. Предлагаются задания, способствующие формированию у студентов умения вести диалоги.

Ключевые слова: язык специальности, интерактивность, закрепление, групповая работа.

В экономическом институте курс русского языка профессионально ориентирован и его основная цель заключается в том, чтобы помочь студентам овладеть языком специальности и подготовить их к общению в профессиональной сфере. В Венгрии до поступления в вуз они, как правило, не изучали русский язык и испытывают большие трудности в овладении специальной терминологией и плохо понимают учебные тексты.

С целью эффективного обучения русскому языку преподавателю необходимо учитывать психолого-дидактические условия учебного процесса.

В экономическом институте студентам необходимо усваивать значительное количество новых слов и словосочетаний научной речи. Задача преподавателя русского языка – помочь студентам овладеть языком специальности и специальной лексикой в целом. Это, естественно, требует специальной подготовки со стороны преподавателя.

В связи с этим задача преподавателя состоит в том, чтобы постоянно искать пути, которые дают студенту возможность быстрее включиться в учебный процесс; создавать такие условия обучения, чтобы студент стремился как можно скорее получить результаты своей работы.

В настоящее время приоритет в обучении русскому языку как иностранному отдается коммуникативности, аутентичности общения, автономности и интерактивности обучения¹.

Следует подчеркнуть, что традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к будущей специальности, так как учебные тексты являются главным источником получения и передачи информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения².

Работа над текстом, т. е. чтение и усвоение лексико-грамматического материала, в большинстве случаев опирается на традиционные

методы обучения, при которых учащиеся выполняют указания преподавателя. Как правило, это установки на запоминание новых слов, выполнение заданий на образование отглагольных существительных, подбор синонимов или антонимов (в зависимости от уровня владения языком). Интерактивные формы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом. Доминирование активности студентов в процессе обучения при направляющей роли преподавателя способствует более эффективному усвоению учебного материала, в частности текста по специальности. Основными составляющими таких форм обучения являются интерактивные задания, выполняемые студентами. Выполняя их, студенты способны не только быстрее закрепить уже изученный материал, но и изучают новый.

Такой подход является одним из средств достижения коммуникативной цели на занятии, отличаясь от принципа коммуникативности наличием истинного сотрудничества, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы.

Язык специальности включает не только экономическую терминологическую лексику. Обучение языку специальности должно включать и упражнения на развитие техники чтения, овладение грамматическими конструкциями, облегчающими восприятие и понимание содержания экономического текста, а также овладение навыками понимания и воспроизведения прочитанного, применение полученной информации в реальной деятельности.

Общеизвестно, что в общую систему работы с текстом входят предтекстовые, претекстовые и послетекстовые задания.

С целью активизации усвоения нового материала кроме традиционных упражнений на предтекстовом этапе следует включать групповую и парную работу студентов с раздаточным материалом и живую коммуникацию. Такие формы работы способствуют семантизации новой лексики, формированию навыков словообразования, анализа значений отдельных слов и словосочетаний, снятию лексико-грамматических трудностей в понимании содержания текста. В большинстве случаев необходима фонетическая работа, сопровождающая упражнения на словообразование. Как показывает практика, особые затруднения при произношении вызывают слова *внешнеторговая деятельность*, *конкурентоспособное предприятие* и пр. После предварительной фонетической работы преподаватель спрашивает или предлагает студентам задавать друг другу вопросы по новым словам и терминам в следующей форме: «Скажите, пожалуйста, как по-русски..?», «Как по-другому...?». Следует составлять словосочетания из предложенного на карточках материала, давать определения терминам и подбирать синонимы. Такие формы работы позволяют начать активизацию навыков говорения уже на предтекстовом этапе, способствуют активизации процесса мышления. Примеры заданий:

Выучите слова и словосочетания: сбыт продукции, стратегия фирмы, выпускаемая продукция, каналы сбыта, стимулирование сбыта, упаковка товара, товарный знак, интересы производителя, повышение прибыли, ценообразование.

Подберите к данным словам и словосочетаниям синонимы или близкие по значению слова из скобок: сбыт продукции, прибыль, деятельность фирмы (работа предприятия, продажа товаров, доход)

От каких словосочетаний образованы следующие слова?

Внешнеэкономический, машиностроительный, ценообразование

От данных словосочетаний образуйте глагольные словосочетания.

Образец: подписание контракта — подписать контракт

продажа товаров, выпуск продукции, соответствие интересам, обеспечение прибыли, реализация продукции, стимулирование сбыта, расширение рынка, сокращение канала сбыта, исследование конъюнктуры, воздействие на рынок, заключение сделки

Эффективными на притекстовом этапе являются задания: *Найдите ключевые слова. Сколько раз встречается это слово в тексте? Найдите в тексте однокоренные слова* и т. д.

На послетекстовом этапе студентам предлагается дать развернутые ответы на вопросы к тексту или выбрать правильный вариант ответа. Таким образом студенты закрепляют новый материал.

Будущим экономистам придется вступать в коммуникацию не только с партнерами, но и с рекламодателями, представителями банков, транспортных компаний и т. д. Для преодоления коммуникативного барьера в данных ситуациях на занятиях предлагаются интерактивные формы работы в виде ситуативно-коммуникативных задач: *задайте уточняющие вопросы; составьте и разыграйте диалоги «арендодатель-арендатор», «служащий банка — предприниматель», «претендент на вакантную должность — представитель фирмы»* и т. д.

Такие задания способствуют формированию у студентов умения вести диалоги, что, несомненно, способствует развитию памяти, мышления и пригодится в их профессиональной деятельности.

Таким образом, вышеперечисленные методы работы, применяемые поэтапно, дают студентам экономического вуза возможность развивать не только языковые навыки и умения, но также способствуют адекватному восприятию и усвоению информации и повышают мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. об этом: *Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Рус. яз. Курсы, 2014. 309с.; *Пассов Е. И., Кузовлёва Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 567с.; *Щукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

² *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. 176 с.

Hamsovszki Sz. A.

**SOME WAYS OF TEACHING READING COMPREHENSION
TO ECONOMICS STUDENTS IN THE COURSE OF BUSINESS RUSSIAN**

The article deals with some problems of teaching economists in the system of higher professional education, notes the importance of teaching terminological language in context. The author suggests some methods of presenting and ways of memorising new lexical material. This allows students effectively learn and use Business Russian in their future career.

Keywords: terminological language, interactivity, memorising techniques, group work.

СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

В институте русского языка при Пекинском университете иностранных языков функционирует всекитайский тестовый центр по русскому языку, который организует тесты по русскому языку на 4-м и 8-м уровне (в системе, принятой в Китае). В докладе даются общие сведения о сертификационных тестах по русскому языку в Китае, анализируется его нынешнее состояние, а также состояние преподавания русского языка, отражающееся в результатах теста.

Ключевые слова: система тестирования по русскому языку, Китай, преподавание русского языка.

Преподавание русского языка в Китае берет свое начало с династии Цин и имеет более чем 300-летнюю историю¹. В настоящее время в Китае оно занимает достойное место. Это, с одной стороны, благодаря тому, что отношения между двумя странами динамично развиваются не только в политическом, но и в экономическом плане, в плане культуры, искусства и образования; с другой стороны, этому способствует и государственная политика Китая, в соответствии с которой в начале XXI века был расширен прием в вузы. По данным КАПРЯЛ (Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы), к концу 2013 года количество вузов, имеющих специальность «русский язык», достигло 138. В этих университетах и институтах обучаются свыше 20 тыс. студентов по специальности «русский язык», работают свыше 2000 преподавателей².

1. Состояние обучения русскому языку в Китае, отражающееся в результатах тестов

Несомненно, одним из показателей уровня владения иностранным языком являются результаты тестирования — одного из основных форм контроля владения языком. Система тестирования в Китае уже достаточно разработана. Она существует с 1998 года. В настоящее время сертификат такого тестирования признается во всем Китае. В институте русского языка при Пекинском университете иностранных языков функционирует всекитайский тестовый центр по русскому языку, который организует тесты по русскому языку на 4-м и 8-м уровне. Пекинский университет иностранных языков является одним из ведущих вузов КНР. Среди аналогичных языковых вузов он выделяется большим разнообразием преподаваемых языков (в настоящее время у нас преподают 61 язык), учебных дисциплин и специальностей, что делает его важной базой подготовки специалистов в области дипломатии, внешней торговли, культурного обмена с зарубежными странами и высококвалифицированных переводчиков. По поручению Руководящего комитета по обучению иностранным

языкам при Министерстве образования КНР университет ежегодно организует для студентов-русистов тест 4-уровня (для второкурсников) и тест 8-уровня (для четверокурсников). Тесты составляются строго по требованиям учебных программ. По сути, такое тестирование выполняет, скорее, внутренние учебные задачи: по мере изучения иностранного языка студентам требуется подтверждать определенный уровень владения языком, а преподавателям нужно проверить эффективность обучения, университеты и министерство, в свою очередь, по этим результатам могут оценивать качество обучения. В этом и заключается основная цель тестирования. Однако сегодня работодатели почти без исключения требуют от выпускников сертификат 8-уровня тестирования для принятия их на работу. Это значит, что студенты имеют возможность найти лучшее место работы в случае положительного результата тестирования.

Количество студентов, принимающих участие в тесте 4-го уровня и тесте 8-го уровня, увеличивается с каждым годом. Сведения тестирования в 2014 году представляются в следующей таблице:

	тест 4-го уровня	тест 8-го уровня
количество вузов, участвующих в тесте	135	119
количество студентов, участвующих в тесте	7603	3964
процент сдачи экзамена	58%	54%

Отсюда видно, что процент сдачи экзамена невысокий. Почти половина обучающихся не отвечает квалификационным требованиям, указанным в учебной программе. Как было сказано выше, в настоящее время в Китае значительно увеличилось количество студентов, проходящих обучение по специальности «русский язык». Значительное увеличение количества обучающихся русскому языку – это, безусловно, одно из главных достижений в преподавании русского языка в Китае. Однако, как известно, медаль имеет две стороны. Соответствующих рабочих мест в Китае пока мало, после окончания университета многие студенты не могут найти работу по специальности. Это состояние прямым образом оказывает влияние на мотивацию и отношение студентов-русистов к учебе. В результате уровень выпускников факультета русского языка не соответствует требованию рынка труда. У нас часто говорят, что проблема не в нехватке рабочих мест, а в том, что требуются высококвалифицированные специалисты в этой области. А нашим выпускникам до этого требования еще далеко³.

2. Структура экзамена 4-го уровня и 8-го уровня

Структуру квалификационного экзамена по русскому языку четвертого сертификационного уровня можно представить следующим образом:

части экзамена	типы заданий	количество заданий	балл	время экзамена (в минутах)
устная речь	субъект.	10	15	8
диктант	субъект.	1	5	15
аудирование	объект.	15	15	22
грамматика и лексика	объект.	40	20	25
речевой этикет страноведение	объект.	5	5	5
грамматика	субъект.	10	5	10
чтение	объект.	20	20	30
сочинение	субъект.	1	15	35
итого		102	100	150

Структура экзамена восьмого уровня такова:

части экзамена		типы заданий	количество заданий	балл	время экзамена (в минутах)
устная речь		субъект.	1	10	7
аудирование		объект.	15	15	20
ком- плексная проверка	грамматика лексика стилистика	объект.	18	15	20
	литература		6		
	страноведение культура		6		
чтение		объект.	20	20	35
перевод		субъект.	2	20	45
сочинение		субъект.	2	20	40
итого			70	100	67

В тесте 4-го уровня главное внимание обращается на грамматические знания, а в тесте 8-го уровня доля проверки коммуникативных навыков и умений увеличивается. Например, устная речь для теста 4-го уровня — это диалог студента с компьютером в виде вопроса-ответа, а для теста 8-го уровня это уже устное высказывание в 3 минутах; сочинение для 4-го уровня — это маленькое учебное сочинение на бытовую тему, а на экзамене 8-го уровня студенты должны написать 2 сочинения: одно на бытовую тему, другое — деловое.

В последние годы проводятся важные реформы в области структуры и содержания учебных программ и применяемых учебных методик⁴. Меняется система подготовки специалистов. Почти во всех вузах намечалось улучшение, и корректировка в той или иной степени учебных предметов на основе общей программы.

В целом, можно сказать, что тестирование 4-го уровня и 8-го уровня внесло и вносит свой значительный вклад в реформу в области преподавания русского языка в Китае.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Хао Шуся*. Обучение русскому языку в школе Тонвэнь династии Цин // Русский язык в Китае. 2004. № 2. С. 58–62.

² *Чжао Ш.* Преподавание русского языка в Китае в последние 15 лет // Молодой ученый. 2012. №9. С. 200–201.

³ См. об этом: *Лянь Тонсюэ*. Размышление о реформе нынешнего вузовского преподавания русского языка // Исследование высшего образования в провинции Хэйлунцзян. 2003. № 2. С. 158–159; *Ши Тецзян*. Размышление о реформе в преподавании русского языка // Русский язык в Китае. 2004. № 4. С. 3–7.

⁴ См., в частности: *Ху Вэньжон*. Плюсы и минусы в программе обучения иностранным языкам нашей страны // Преподавание и исследование иностранных языков. 2001. №4. С. 245–251; *Лю Ге, Цуй Вэй*. Размышление о применении мультимедийной технологии в преподавании русского языка // Русский язык в Китае. 2001. № 2. С. 55–58.

Huang Mei

TESTING SYSTEM OF RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA

The author argues that the Russian department of Beijing Foreign Studies University is equipped with Testing center for Russian language in China. The center holds tests for Russian language on the 4th and 8th level. The paper provides an overview of the certification test of Russian language in China, analyzes the current situation of testing and Russian teaching in China.

Keywords: testing system, China, teaching of Russian language.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Одной из центральных проблем, возникающих при обучении иностранному языку и взаимодействии языковых систем (родного и изучаемого), является проблема интерференции. Выявление различных зон и типов интерференции на базе сопоставительно-типологических исследований на примере русского и испанского языков может быть использовано при создании учебных пособий, что будет способствовать повышению эффективности обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: сравнительная типология, билингвизм, межъязыковая интерференция.

Билингвизм в современном мире признаётся весьма распространенным явлением. Можно предположить, что эта тенденция будет расти и дальше. Билингвизм стал одним из самых интересных и заметных явлений межкультурной коммуникации, которую определяют как общение людей, представляющих разные культуры. Такое общение происходит, как правило, при помощи языка-посредника, которым пользуются представители разных языковых сообществ. При обучении иностранных студентов явление билингвизма не проявляется в полной мере, так как сферы использования двух языков не совпадают. При обучении русскому языку как иностранному на пути к полному билингвизму преподаватель решает ряд проблем, одна из которых — преодоление интерференции.

А. В. Теренин определяет интерференцию как «неосознанное перенесение опыта общения из одного языка в другой, и степень её проявления зависит от уровня языковой компетенции обучающегося. Поэтому для изучаемого любая интерференция является скрытой. И наоборот, преподавателю с высоким уровнем языковой компетенции любая интерференция представляется явной»¹. Изучение явлений интерференции при языковом контакте является актуальной задачей современной социолингвистики и методики обучения иностранным языкам. Интерес к этой проблеме не случаен. В условиях, когда связи между странами неуклонно расширяются, встает вопрос о коммуникации людей с разной языковой культурой. Первейшая задача исследователей в области лингвистики и методики заключается в изучении возможных путей повышения эффективности речевой коммуникации, достижения полного взаимопонимания между людьми.

Цель данной работы заключается в том, чтобы на базе уже известных сопоставительно-типологических исследований определённых аспектов

русского и испанского языков, показать зоны лексической интерференции и пути их преодоления.

В лингвистической части исследования этой проблемы определяются конкретные типы речевой интерференции путём установления бинарных отношений между отдельными единицами и правилами их функционирования в обеих языковых системах или подсистемах на основе универсальных законов переноса навыков и межъязыковой идентификации. На этом заканчивается собственно лингвистическая часть исследований и появляется возможность экспериментальной проверки данных с привлечением информантов (учащихся). В результате такого психолингвистического эксперимента устанавливается вероятность появления конкретных типов интерференции в речи определённого контингента учащихся, что может быть использовано в процессе практической (аудиторной) работы преподавателя.

Сравнительный анализ испанского и русского языков позволяет выявить сходства и различия в использовании лексических средств в обеих языковых системах и, соответственно, возможные зоны скрытой и явной интерференции на лексическом уровне². Общность многих парадигматических знаков и грамматических категорий является опорой при изучении русского языка. Так, в русском и испанском языках имеется примерно одинаковая система частей речи, одинаковые грамматические категории (например, число, род, время). Наличие идентичных или близких по значению слов (в основном, слов заимствованных, интернациональных) служит опорой для положительного переноса, способствует быстрому запоминанию слов: *контроль-control*; *президент-presidente*; *программа-programa*; *проблема-problema*; слова с суффиксами *-ция(-ciOn)*: *организация-organizaciOn*; *продукция-producciOn*; *конституция-constituciOn*; слова с суффиксом *-ист(-ist)*: *социалист-socialista*; *журналист-periodista*; *специалист-especialista*.

Знание расхождений даёт возможность определить источник интерференции на лексическом уровне в русском языке испаноговорящих учащихся. При контакте русского и испанского языков наблюдается несколько зон лексической интерференции. Испанский язык различает два рода: мужской и женский; русский три: мужской, женский и средний. У существительных одушевлённых категория рода значима, семантически: она отражает различия пола. У существительных неодушевлённых категория рода асемантически, она не отражает никаких свойств обозначаемых объектов и является лишь частью внешней формы слова. Ошибки в употреблении рода гораздо чаще связаны с существительными второй категории. В русском языке внешнее выражение рода у существительных более определено, чем в испанском. У подавляющего большинства неодушевлённых существительных род опознаётся по форме именительного падежа, по флексиям. Существительные, оканчиваю-

щиеся на -ь, несклоняемые (кофе) и некоторые другие отходят от этого правила, но их общий процент невелик.

Принадлежность каждого конкретного существительного к тому или иному роду в испанском языке определяется по флексиям, а также по употребляемым артиклям. Артикли женского рода: la — определенный артикль, una — неопределенный артикль: la chica — ж.р. (девочка), una gata — кошка. Артикли мужского рода: el — определенный артикль и un — неопределенный артикль: el chico — м.р. (мальчик), un gato — м.р. (кот). Существительные мужского рода в испанском языке имеют следующие основные флексии: -o: sonido (звук), edificio (здание), diccionario (словарь); -e: cine (кино), donaire (остроумие); согласные -r, -s, -l, -n: mar (море), manual (учебник), pan (хлеб). Но здесь есть свои исключения — (la) foto (фотография), frase (фраза), noche — (ночь), parte (часть), flor (цветок) и некоторые другие относятся к женскому роду.

У испанских существительных женского рода такие флексии, как: -a: mesa (стол), palabra (слово), letra (буква); -z, -iOn, -d: lección (урок), salud (здоровье), universidad (университет). Однако, avión (самолет), lápiz (карандаш), (el) día (день) относятся к мужскому роду.

Кроме этого есть группа слов греческого происхождения с окончаниями -ma, -ta. Эти существительные относятся к мужскому роду и, соответственно, используются с артиклями мужского рода. Например, el sistema, el planeta. Эти слова в русском языке относятся к женскому роду, и в этом случае ошибки прогнозируемы.

Таким образом, зону межъязыковой интерференции составляет большой пласт существительных, различающихся в роде. Вот почему особую значимость приобретает работа над морфологическими характеристиками существительных.

В обоих языках много интернациональных слов. Они представляют известную трудность при изучении русского языка: оформление этих слов происходит по характеристикам испанского языка. Например, *clase* (f) — *класс*, *sistema* (m) — *система*, *problema* (m) — *проблема*, *grupo* (m) — *группа*, *los muebles* (m pl) — *мебель*. Этот вид интерференции можно рассматривать как собственно транспозицию интернациональных слов с приспособлением к особенностям склонения русских слов, но с сохранением таких морфологических характеристик, как род, число испанского языка.

Для русского языка характерна субстантивация, при которой вновь образуемое существительное вынужденно приобретает обязательные для этой части речи признаки: сочетаемость, склонение и прочее. В испанском языке субстантивация происходит вследствие добавления артикля, который в свою очередь и показывает, что мы имеем дело не с прилагательным, а с существительным: *Extranjero* — *иностранный*, *un extranjero* — *иностранец*. Отсюда типичные ошибки: «мы иностранные» вме-

сто «мы — иностранцы», или «мы иностранцы студенты» вместо «мы иностранные студенты». Эти и подобные примеры лишней раз доказывают, что обучать иностранному языку — не значит заставить студента запомнить некую совокупность слов, которые всегда легко переводятся на родной язык. Надо с первых занятий учить студента думать, используя весь арсенал средств изучаемого языка. Изучение языка должно перестать быть тупой зубрёжкой и стать больше похожим если не на разгадывание кроссворда, то на решение задачи.

Отсюда напрашивается вывод о том, что задача преподавателя состоит в том, чтобы как можно раньше добиться этого «перелома», как можно раньше научить студента мыслить без постоянного перевода, мыслить, используя категории изучаемого языка. Следовательно, крайне важно при проведении грамматических разъяснений показывать системность языка, системообразующие функции каждого грамматического явления, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Например, отсутствие в системе современного русского языка категории артиклей вызвало к жизни необходимость более явного формального выражения процесса субстантивации (пример *иностранный* — *иностранец*).

Усвоению слов изучаемого языка часто мешает омонимия — случайные звуковые совпадения в двух языках. Звуковой образ слова родного языка накладывается на слово из иностранного языка, что приводит к лексической интерференции. Так, например, *arena* (песок) — арена, *banda* (пояс; группа) — банда, *cara* (лицо) — кара, *carta* (письмо) — карта, *gallina* (курица) — Галина (женское имя), *pan* (хлеб) — пан (вежливое обращение к мужчине в Украине), *rana* (лягушка) — рана (ранение). Десигнаты слов (их внешний облик) в обоих языках совпадают (или почти совпадают). Интерференция происходит в силу случайных звуковых совпадений, особенно при восприятии речи на слух, в процессе аудирования.

Общее семантическое содержание глаголов в русском и испанском языках совпадает: они обозначают действие, состояние, отношение. Объяснение винительного падежа в значении прямого объекта не представляет особых трудностей в практической работе. Но это касается только неодушевлённых объектов. Испанские предлоги выполняют особую роль, так как часть грамматических функций переносится на предлоги. Предлоги в испанском языке бывают простые (их 18) и сложные. Мы отметим лишь один из них. Испанский предлог «а» употребляется перед прямым одушевлённым объектом и передаёт отношения, соответствующие винительному падежу в русском языке. Целесообразно проводить презентацию винительного падежа в два этапа. Сначала прямой объект с вопросом *что*, затем — с вопросом *кого*. Именно на втором этапе возможен интерференционный сдвиг: использование предлога по аналогии с испанским языком. Примеры для сравнения: *Я люблю жену.* — *Ато а ми esposa*; *Я люблю сестру.* — *Yo ато а ми hermana*; *Я понимаю сло-*

ва. — *Yo entiendo las palabras; Я знаю соседка.* — *Conozco a un vecino; Я жду автобус.* — *Estoy esperando el autobús. Я жду друга.* — *Estoy esperando a un amigo.*

Предлог «а» употребляется перед косвенным дополнением и передаёт отношения, соответствующие дательному падежу русского языка. Трудности, возникающие при объяснении дательного падежа в значении адресата, связаны с наложением переходности данных испанских глаголов на русские глаголы и использованием предлога *a* в испанском языке. Примеры для сравнения: *Преподаватель объясняет урок студентам.* — *El profesor explica la lección a los estudiantes; Я объясняю правило сыну.* — *Yo explico una regla a mi hijo; Я звоню маме.* — *Voy a llamar a mi mamá; Я помогаю маме.* — *Ayudo a mi madre; Я дал маме книгу.* — *Le di a mi madre un libro.*

При оформлении временных отношений в русском и испанском языках имеются как аналогичные конструкции, например, в выражении времени, так и расхождения. В испанском языке в ответе на вопрос *когда, в какой день недели* употребляются дни недели без предлога в отличие от русского языка, где употребление предлога обязательно, например, *в понедельник* — *lunes*. Обозначение времени с помощью слов: год, месяц, неделя в сочетании с местоимениями *этом, тот* и прилагательных *прошлый, будущий, следующий* также относится к расхождениям и вызывает интерференцию. В испанском языке предлоги в данных конструкциях отсутствуют, возникает зона интерференции: *в этом месяце* — *este mes*. При выражении времени года в испанском языке в отличие от русского употребляются предлоги, а, значит, проявляется еще одна зона интерференции: *летом* — *en verano, осенью* — *en otoño, зимой* — *en invierno*.

Можно указать следующие аспекты методической работы, для которых сопоставление дает важный материал. Во-первых, снятие ложных, хотя и распространенных, представлений об исключительной трудности русского языка. Во-вторых, выявление тех участков и характеристик системы русского языка, которые, будучи в основном изоморфны соответствующим явлениям в родном языке учащихся, не составят особых трудностей для изучения. Такова, например, категория рода в русском и испанском языках. В-третьих, выявление таких участков и характеристик, которые особенно трудны для изучения в той или иной аудитории. В-четвертых, сопоставление русского и родного языков повышает общекультурный уровень учащихся: формируется материалистический взгляд на связь между мышлением и языком, универсальным и национальным в языках.

В процессе обучения нефилологов с установкой на коммуникативную компетенцию данные сопоставительного изучения остаются обычно «за кадром». Они служат ориентиром для преподавателей, для авторов

учебников и учебных пособий, определяя характер и количество заданий и упражнений на формирование тех или иных знаний, навыков и умений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Теренин А. В.* Взгляд на языковую интерференцию и степени её проявления // Современные проблемы науки и образования. ГОУ ВПО Казанский федеральный университет. 2014. №3. URL: www.science-education.ru/117-13089 (дата обращения: 29.05.2014).

² *Виноградов В. С., Милославский И. Г.* Сопоставительная морфология русского и испанского языков. М.: Русский язык, 1986. 156 с.

Tsapko T. P.

INTERFERENCE PROBLEMS IN TEACHING RUSSIAN TO SPANISH-SPEAKING STUDENTS AT THE INITIAL STAGE

The author argues that one of the main problems raising in the process of learning foreign language and language systems interaction is the problem of interference. The revelation of different interference zones and types on the typical comparison researches base using Russian and Spanish example can be used in writing educational textbooks, that results in promotion of RFL teaching effectiveness.

Keywords: comparative typology, bilanguage, interlanguastic interference.

СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИВНОСТИ РУССКОЙ РЕЧИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье анализируются некоторые особенности выражения экспрессии как одной из важных черт самосознания носителей русского языка и в связи с этим рассматриваются зоны трудностей при восприятии и понимании экспрессивно окрашенных языковых средств в иноязычной аудитории. Также ставится вопрос о необходимости более глубокого и всестороннего их изучения.

Ключевые слова: экспрессия, менталитет, семантические характеристики, словообразование, оценочные суффиксально-префиксальные языковые средства, норма.

Понимание смысла некоторых языковых единиц становится особенно сложным в текстах определенной стилиевой принадлежности, где допустима экспрессия: публицистическом, художественном и разговорном. Понимание нередко затруднительно из-за иррациональности и непредсказуемости выражения эмоций носителями русского языка: далеко не сразу и не всегда удается иностранным учащимся даже старших курсов или аспирантам по-настоящему постичь их значение.

Неслучайно, именно вопросы стилистического характера, вопросы предпочтительности при выборе той или иной языковой единицы с точки зрения ее экспрессивности составляют сложность на продвинутом этапе обучения РКИ (уровнях С1-С2) и находятся в центре внимания лингвометодической мысли.

В данной статье мы позволим себе поделиться некоторыми размышлениями, которые возникли в результате чтения лекций по стилистике в иностранной аудитории.

Открытость мира, свободный доступ к интернету, безусловно, дает возможность студентам-иностранцам наблюдать, как изо дня в день меняется Россия, как творится ее новое информационное пространство, как меняется суть отношений, настроений, взглядов, как создается стиль современной жизни. И здесь возникает вполне правомерный вопрос: всегда ли иностранная аудитория понимает, что обновляется новый мир не только в деле, но и в слове, которое активно участвует в формировании общественного самосознания?

Согласимся с тем, что однозначно положительный ответ на этот вопрос вряд ли последует. Поэтому постоянный анализ современного русского языка и учебно-методическое комментирование с позиций особенностей национального менталитета заслуживает со стороны специалистов самого серьезного внимания.

Понятно, что слова в языке не существуют сами по себе, а объединяются в различные группы по лексико-семантическим, словообразова-

тельным и грамматическим признакам. Но каждый язык по-своему членит действительность, по-своему классифицирует поток впечатлений, который мы получаем из окружающего мира.

В этой связи как не вспомнить исследование Анны Вежицкой, не потерявшее своей актуальности и в наши дни¹. В ее монографии выделяется четыре важные семантические характеристики, определяющие основы национального русского самосознания, при этом первое место отводится эмоциональности, а далее указываются такие качества, как: иррациональность, неагентивность и любовь к морали. Автор также подчеркивает, что эти признаки, нашедшие свое отражение и в русской литературе, и в русской философской мысли, неоднократно отмечались в научных трудах и другими отечественными и иностранными исследователями русского языка, что свидетельствует о их устойчивости.

Можно сказать, что на основе перечисленных выше качественных характеристик создается некий «*смысловой центр*», который находит своё глубокое выражение в русском языке, а *эмоциональности* (или экспрессии), ее градусу отводится главенствующее место. Это значит, если под стилем в широком смысле понимается выбор лучшего из числа возможного, то при обучении правильному, уместному словоупотреблению нужно исходить из степени допустимости (степени выразительности) или недопустимости экспрессивно окрашенных языковых средств².

В аспекте обсуждаемой темы чаще всего говорят о эмоциональной окраске лексики. Однако в рамках нашей статьи мы сконцентрируем внимание на словообразовательных и тесно связанных с ними семантических ресурсах русского языка, служащих для выражения экспрессии.

Так, на словообразовательном уровне существует многочисленный арсенал оценочных префиксально-суффиксальных языковых средств, позволяющих передать тончайшие оттенки настроения, состояния или отношения к чему-либо³. Сколько смысла вложено в слова, имеющие самые различные суффиксы с уменьшительным, уменьшительно-ласкательным или увеличительным значениями, служащие для передачи богатого мира чувств: умиления, любви, нежности, жалости, симпатии, антипатии, уверенности или неуверенности говорящего. Сравните: руки — *в ручонках*, дрова — *дровишки*, вечер — *вечерок* — *вечерочек*, цветок — *цветочек*, ключ — *ключик*, заяц — *зайка* — *зайчишка* — *зайнька* — *зайчонок*, трава — *травка* — *травушка* — *травинка*, солнце — *солнышко*, рябина — *рябинка* — *рябинушка*, река — *речка* — *реченька*, душа — *душенька*, (НО!) — *душонка*, сапог — *сапожище*, волк — *волчище*, сила — *силыща*, скука — *скучища*, духота — *духотища*, зубы — *зубастый*, горло — *горластый*, высокий — *высоченный*, здоровый — *здоровенный*. К последним, из числа производных экспрессивно окрашенных слов, к увеличительному значению добавляется отрицательная оценка.

Оценочные аффиксы способны передавать снижение экспрессивности, которая выражается в неполноте признака, в его некоей ограниченности, в уменьшении насыщенности цвета: скупой — *скуповатый*, глупый — *глуповатый*, скучный — *скучноватый*, сложный — *сложноватый* — *сложновато*, трудный — *трудноватый* (*трудновато*), поздний — *поздноватый* (*поздновато*), красный — *красноватый*, белый — *беловатый*, голубой — *голубоватый*.

Анализируя употребление суффиксов с экспрессивной семантикой, нетрудно заметить, что очень часто употребление подобных элементов у существительных предполагает и употребление схожих по семантике суффиксов у прилагательных (*свеженький огурчик, беленький снежок, красненькие ягодки*), в таких словосочетаниях заметно усиливается градус экспрессивности всего выражения, значение которого может колебаться от абсолютно положительного до отрицательного. Чтобы убедиться в этом, сравним словосочетания: *тоненькие пальчики* (позитивная окраска); *тоненькое пальцецо* (негативная окраска).

В именных сочетаниях, где слова содержат оценочные форманты с уменьшительным значением, типа: *кофточка с пуговичками, сумочка на ремешочке, туфельки на каблучках, платочек в горошек, рубашечка в полосочку* — степень экспрессии сообщает нам об изящности предмета, некоем его изыске. Когда мы говорим, *выпить чайчек* (или *кофеёчек*), то это ассоциируется с чем-то непременно весьма приятным, вкусным, в отличие от бессуффиксных однокоренных слов (*чай, кофе*), которые такого прямого значения не несут.

Кроме того, сила экспрессии может возрасти благодаря тому, что русское словообразование позволяет нанизывать оценочные аффиксы: *девочка — девчонка — девчоночка; дочь — дочурка — дочурочка; братик — братишка — братишечка*.

Другой яркой словообразовательной особенностью русского языка, требующей пояснений в иноязычной аудитории, которой просто пестрит русская разговорная речь, является образование ласкательных деминутивов при обращении не только к детям, но и к взрослым (*Сашечка, Сашура, Саня, Санюша, Сашенька, Санечка, Санек, Санька, Сашка...*). Конечно, употребление подобных образований всецело зависит от ситуации общения, но при этом они зачастую не зависят от обращения на ТЫ или на ВЫ. Нередко с целью передать свое радушие и расположение можно услышать: «*Сашенька, ВЫ приходите к нам почаще!*», вместо *Александр (Саша)*, «*Милочка, принесите, пожалуйста, документы.*», вместо *Людмила (Мила)*, лишенных экспрессивной окраски.

Многие оценочные словообразовательные элементы способны создавать художественные образы, которые вызывают определенное отношение. Невозможно понять смысл русских народных песен или сказок без комментария словообразовательных суффиксов *-ушк, -оньк(-еньк)*,

передающих тончайшие чувства любви, нежности, наполняющие русскую душу: «Во поле березонька стояла...», «Ой, рябина-рябинушка, что взгрустнула ты», «В руки яблочко взяла, к алым губкам поднесла, потихоньку прикусила и кусочек проглотила» (А. С. Пушкин).

Кроме того, заслуживают внимания суффиксы с экспрессивной окраской, используемые в составе наречий: *давненько*, *хорошенько* или *нисколько*. Сравните: *Хорошо подумай!* — *Хорошенько (хорошенечко) подумай!* Степень экспрессивности данных выражений, конечно, разная.

Нельзя не сказать о словообразовательных возможностях глагола, служащих для выражения силы, напряжения, высокой степени динамичности действия. Среди них назовем глаголы с суффиксом *-ну*: *крутануть*, *агитнуть*, *игрануть*, *критикнуть*, *глушануть*, *спекульнуть*, образованных по аналогии «шагнуть». Безусловно, сразу обращает на себя внимание не только стилистическая маркированность (употребление их в разговорной речи), но и степень интенсивности самого действия.

Ярким примером глагольной выразительности может стать для нас поэтический язык В. В. Маяковского, где при помощи префиксов *вы*, *из(ис)* (*вылюбить*, *вымечтать*, *вылезгивать*, *испешеходить*, *излюбиться* и *пр.*) в авторских экспрессивных неологизмах выражается экстремальность действия, передается накал мыслей и чувств.

Выражения эмоциональности в русском языке, имеющие стилевую принадлежность, а значит, связанные с культурой речи, предполагают их анализ и с точки зрения соответствия принятым нормам. Норма языка — совокупность принятых для определенных условий правил (то, что нужно, целесообразно исходя из ситуации общения). В этой связи будет не лишним привести суждения академика В. В. Виноградова, который ставил изучение нормы, как свода принятых правил, на первое место и считал, что ее соблюдение связано с такими условиями, как: 1) регулярная употребляемость; 2) соответствие этого способа выражения возможностям системы литературного языка; 3) общественное одобрение⁴.

Интересна точка зрения на норму профессора А. М. Пешковского, который выделял *объективное* и *нормативное* состояние языка⁵. По мнению ученого, объективная норма — это то, что приносит нам общество, в основном разговорная речь, авторская речь, а значит, изначально *стилистически маркированная*, с высокой степенью экспрессивной окраски, а нормативная — это ее соответствие литературному идеалу, то лучшее, что в ней существует и чаще стилистически нейтрально.

От чего же будет, например, зависеть выбор употребления однокоренных слов с разными экспрессивно окрашенными элементами? От умения читать и пользоваться стилистическими пометами в толковых словарях, от понимания учащимися уместности или неуместности употребления слова, то есть от знания нормы, и от сформированного, развитого чувства языка, которое может воспитывать качественная литература и эта-

лонная речь наших отечественных научных и общественных деятелей, и конечно, речь самих преподавателей РКИ.

Хочется напомнить, что одним из показателей культуры речи является не только ее правильность и точность, но и степень выразительности. Только выразительная речь производит сильное впечатление и запоминается надолго. Секрет выразительности в постоянной работе над словарным запасом, словесными вариантами, в осмыслении условий употребления тех или иных языковых единиц. Уместность использования той или иной стилистически окрашенной единицы требует учета условий общения таких, как степень официальности, степень знакомства коммуникантов, их психологические, возрастные образовательные характеристики, место и время общения и многое другое. При соблюдении всех этих условий речь будет не только правильной, но и красивой, то есть эмоционально выразительной. Невозможно правильно выбрать языковой вариант из числа допустимых, если не учитывать градус его экспрессивности и связанную с ним коннотацию. И это должно стать не менее важной заботой преподавателей, чем обучение грамматической правильности, требует учета при разработке учебных программ и написании курсов, материалов, касающихся стилистических возможностей русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Вежицкая А.* Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

² *Голуб И. Б.* Стилистика русского языка: учеб. пособие. 11-е издание. М.: Айрис-Пресс, 2010. 448 с.

³ *Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. М.: КомКнига, 2005. 224 с.

⁴ См.: *Виноградов В. В.* История русского литературного языка. Избранные труды. М.: Наука, 1978. 323 с.; *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Русский язык, 2001. 718 с.

⁵ *Пешковский А. М.* Объективная и нормативная точка зрения на язык. Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959. С. 54.

Tsareva N.

TOOLS OF EXPRESSIVENESS OF RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF DIDACTICS IN RFL TEACHING

The article analyses some features of expression important for the self-consciousness of the Russian language media and the difficulties in the perception and understanding of the language in a foreign audiences.

Keywords: expression, mentality, semantic features, word formation, evaluation suffixal and prefixal language devices.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМА РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В докладе определяется статус речевых упражнений в методической науке, ориентированной на иноязычное образование. Показано, как понятие “адекватность” способствует соотношению новой цели – “развитие умения участвовать в диалоге культур” – с организацией этого процесса. Описаны факторы, поддерживающие и повышающие статус речевых упражнений.

Ключевые слова: речевые упражнения, диалог культур, иноязычное образование, адекватность.

Проблема речевых упражнений (РУ) пользовалась в отечественной методике 60–80 годов XX века очень большим вниманием. Достаточно назвать имена методистов, занимавшихся их исследованием: А. А. Акишина, Л. Л. Вохмина, Т. А. Ладыженская, В. Л. Скалкин, Э. Ю. Сосенко, Н. И. Формановская и другие. Были описаны значимость РУ, их содержание, принципы построения, решены многие вопросы применения РУ.

Следует подчеркнуть, что работы, написанные в то время и посвящённые проблеме РУ, не только обогатили методическую теорию, но и положительно сказались на практических результатах в достижении главной цели того времени — обучении говорению.

Определённый вклад в решение проблемы РУ внесла и я своей книгой о речевых упражнениях¹.

Формулировка новой цели, которую методика поставила перед иноязычным образованием (ИО), а именно: развитие умения участвовать в диалоге культур (ДК), — диктует необходимость возвратиться на теоретический уровень решения проблемы РУ. Очевидно, что новая цель, с одной стороны, и понимание методики как науки об иноязычном образовании, с другой, требует рассмотреть проблему РУ более глубоко и масштабно. И для этого есть все предпосылки, поскольку Концепция иноязычного образования, разработанная Липецкой методической школой², позволяет обогатить образовательный процесс и новой технологией, связанной с речевыми упражнениями.

Свою задачу я вижу в обнаружении «первоосновы» проблемы РУ для развития умения участвовать в ДК: прежде всего в определении их статуса, а также в выявлении наиболее острых граней этой важной для теории и технологии ИО проблемы.

При рассмотрении проблемы РУ, предназначенных для развития умения участвовать в ДК, я исхожу из двух основных, на мой взгляд, положений:

- во-первых, ДК как деятельность и как объект овладения опосредуется особыми связями с субъектом ДК, интериоризирующим в себе мир культуры, и,

- во-вторых, РУ для ДК на всех уровнях своей организации детерминируются, с одной стороны, разнообразием и спецификой фактов культуры (ФК), а с другой — особенностями субъективного фактора.

При этом адекватность РУ целям развития умения участвовать в ДК обнаруживает/вскрывает условия, необходимые для поддержания их статуса в методике как науке и реализации их статуса в практике ИО.

Перехожу к описанию этих условий.

Статус РУ для развития умения участвовать в ДК определяется их функциональной предназначённостью. Полагаю, что искомые РУ призваны

- обеспечивать психологическое содержание ДК (I);
- актуализировать отношение участников ДК к факту культуры и культуре в целом и через это отношение актуализировать взаимоотношения самих участников ДК (II);
- способствовать осознанию участниками ДК собственной культурной идентичности (III);
- задавать широкий культурный контекст, то есть обеспечивать «встречу» участников ДК с объективной реальностью (IV).

Поскольку названные признаки РУ лишь в своей совокупности могут создать необходимые предпосылки для становления индивидуальности учащегося как субъекта ДК, правомерны вопросы: достаточен ли предложенный набор признаков? Каким образом это можно проверить?

Статус РУ, предназначенных для развития умения участвовать в ДК, должен быть подтверждён их организацией.

Так, ДК имеет чрезвычайно богатое психологическое содержание и, как следствие, все речевые задачи, решаемые при выполнении соответствующих РУ, должны быть соотнесены с прагматикой ДК. Разработанную мною классификацию речевых задач предлагается использовать с экспликацией меры воздействия речи, в том числе и за счёт её (речи) эмоциональности.

В связи со сказанным возникает множество вопросов. Вот лишь некоторые из них.

- Как прагматика ДК соотносится с прагматикой речи?
- Что есть “интерпретация” с точки зрения прагматики?
- Какую роль играет для интерпретации домысливание?
- В чём разница между научной и личностной интерпретацией ФК и как эти виды интерпретации должны соотноситься друг с другом?
- Только ли интерпретация ведёт к взаимопониманию?

Чтобы выйти на полный перечень речевых задач, востребованных в ДК, нужно, очевидно, эксплицировать отдельные действия в деятельности учащихся, направляемой преподавателем в рамках каждого из аспектов процесса ИО, поскольку каждый аспект ИО вносит свою лепту в становление субъекта ДК.

И, очевидно, правомерен центральный вопрос, связанный с обеспечением речевыми упражнениями психологического содержания: какой

должна быть номенклатура речевых задач, поддерживающая участие будущего субъекта ДК в таких организационных формах общения как дискуссия, диспут и т. п.?

Для того, чтобы стать адекватными цели развития умения участвовать в ДК, РУ должны содействовать, во-первых, интеграции всех четырёх аспектов процесса ИО (познание, развитие, воспитание, учение) и, во-вторых, их гармонизации, что проявляется, например, в преодолении разрыва между интеллектуальным и нравственным потенциалами личности.

Чтобы реализовать это предназначение РУ, в них следует воссоздать/задать широкий культурный (смысловой) контекст, в рамках которого произойдёт «встреча» учащегося с объективной реальностью. Так упражнения для развития умения участвовать в ДК «превращаются» в соответствующую социальную практику, становясь подлинно речевыми (см. проекты, реальные дела). В этих условиях все приобретённые в рамках аспектов ИО знания, способности и качества индивидуальности становятся мотивами ДК как деятельности. Следовательно, нужно дать ответ и на вопросы о том, какой должна быть социальная практика будущего субъекта ДК и как она должна быть организована.

В данной связи особая роль в организации процесса участия в ДК отведена фактам культуры. Они выступают в качестве своего рода опор, которые могут задавать смысл или подсказывать/определять содержание взаимодействия участников ДК.

Значит ли это, что палитра опор превращается в набор фактов культуры, требующий определённой классификации для целей ИО? Каким в ИО должно быть соотношение фактов родной и чужой культур?

Одним из факторов организации РУ является их комплексность. Назову цели возможных комплексов РУ для развития умения участвовать в ДК:

- комплекс РУ по формированию культурной идентичности учащихся;
- комплекс РУ для овладения различными видами понимания;
- комплекс РУ для освоения сущности и социокультурного подтекста фактов культуры;
- комплекс РУ, в котором интерес будет сфокусирован на какой-либо одной области культуры (на изблюбленных фрагментах культуры), что позволит участнику ДК глубоко понять её; данный комплекс выполнит ещё и функцию релаксации.

Названные комплексы РУ целесообразно, на мой взгляд, «строить» вокруг **нескольких или многих фактов культуры.**

Востребованными оказываются и комплексы РУ, предназначенные для овладения одним фактором культуры. Данные комплексы направлены на достижение максимально высокого уровня овладения конкретным фактором культуры, что предполагает его рассмотрение под различными углами зрения, с точки зрения различных людей, а также включение всей полноты познанных ценностей в культурную повседневность современного мира.

Возникают вопросы: Что определяет палитру комплексов? Чем следует руководствоваться при их разработке?

Очевидно, что создание теоретических основ построения комплексов РУ для развития умения участвовать в ДК является важной составляющей общей проблемы РУ.

С предметным содержанием конкретных РУ и их комплексов связана и возможность преодоления европоцентризма в иноязычном образовании. Приведу два главных аргумента, доказывающих необходимость этого шага (оба коренятся в антропоцентричности):

- Восток «вовлечён» в жизнь европейских государств, а Запад вовлечён в жизнь Востока;
- воплощение идеи совершенства можно искать и находить и в культуре Востока.

Очевидно, что РУ для развития умения участвовать в ДК выполняют, главным образом, познавательные, развивающие и воспитательные (мировоззренческие) функции, а проблема создания РУ вплетена в общую проблему ДК и связана с решением глобальных проблем современности и, прежде всего, проблемы войны и мира.

Положения, намеченные в данном тексте доклада, будут уточнены и расширены, будет показано, что РУ для развития умения участвовать в ДК благодаря своему статусу составляют наивысший уровень в иерархии речевых упражнений, используемых в процессе ИО. Проблема РУ для ДК, являясь в настоящее время центральной проблемой методики ИО, эксплицирует его глубинные, сущностные характеристики и помогает увидеть в полноте красок и проявлений **весь** процесс иноязычного образования: можно открыть **новые** горизонты и в решении проблем, касающихся содержания ИО, взаимоотношений языка и культуры, специфики РУ на различных ступенях ИО, организации и управления процессом ИО, а также других методических проблем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Царькова В. Б.* Речевые упражнения в английском языке. М.: Просвещение, 1980. 235 с.

² См., в частности: *Пассов Е.И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования :методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 567 с. (Методы. Приемы. Результаты).

Tsarkova V. B.

CULTURAL DIALOG: THE PROBLEM OF SPEECH EXERCISES

The paper deals with the status of speech exercises in the theory and practice of foreign language education. The author analyzes the notion of adequacy that reflects correlation between the new educational goal — development of the ability to take part in the cultural dialog — and the structure of the foreign language education process. The paper describes factors maintaining and supporting the status of speech exercises.

Keywords: speech exercises, cultural dialog, foreign language education, adequacy.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается программа по русскому языку, специально разработанная для студентов свободно владеющих русским. В качестве примера даётся подробное описание целей, объема работы и критериев оценки модуля по русскому языку предлагаемого на первом курсе. Особое внимание уделено вопросу повышения мотивации студентов и способам улучшения отдельных элементов программы.

Ключевые слова: носитель языка, отбор материалов, мотивация.

С середины 1990-х годов в связи с небывалым экономическим ростом в период так называемого «кельтского тигра» в Ирландию устремились десятки тысяч мигрантов из стран Центральной и Восточной Европы и бывшего СССР. Согласно данным переписи населения 2011 года, русскоговорящая община Ирландии составляет значительный процент населения, а русский язык входит в десятку самых распространённых языков страны.

В 2002 году русский язык был включён в список более чем 30 предметов, которые выносятся на государственные выпускные экзамены в средней школе. Из этого списка, состоящего из обязательных (таких как ирландский язык, математика, английский, история, биология) и дополнительных предметов, учащиеся должны выбрать 6 или 7. За последние 12 лет более трёх с половиной тысяч школьников решили сдавать русский в качестве одного из дополнительных предметов.

Следует отметить, что русский язык преподается только в очень ограниченном числе школ, в основном там, где администрация имеет возможность изыскать дополнительные фонды для почасовой оплаты приглашённого учителя. Как правило большинство учащихся, которые сдают этот экзамен, свободно владеют русским языком на уровне обиходного общения, но не имеют формального образования по русскому языку и обладают весьма фрагментарными знаниями о современном российском обществе и русской культуре. Небольшой процент (из приблизительно трёхсот школьников ежегодно сдающих этот экзамен) поступает на кафедру русистики и славистики Дублинского университета Тринити Колледж — единственный на сегодня вуз Ирландии, где студентам предлагается углублённое изучение русского языка в рамках трёх учебных программ:

Business Studies and a Language (Russian). На изучение основных предметов по бизнесу отводится половина учебного времени, остальные 50% посвящены изучению русского языка и языка деловой коммуникации.

European Studies. Студенты изучают международные отношения, историю, политику и культуру Европы (50%), а также два иностранных языка на выбор (французский, немецкий, испанский, итальянский, польский, русский).

Two-Subject Moderatorship. Программа предусматривает изучение русского языка (50% учебного времени) и одной из 18 гуманитарных специальностей, например, философии, древней истории и археологии, экономики, теологии, английской литературы, другого иностранного языка (50%).

Начиная со времени создания кафедры в середине 1970-ых годов студентам приступающим к изучению русского языка обычно предлагается интенсивный курс по грамматике и занятия по разговорной практике (6 часов в неделю на первом и 4 часа в неделю на втором курсе). Кроме этого в программу входят курсы по введению в русскую культуру и страноведению России и стран Центральной и Восточной Европы, которые читаются в основном на английском.

До недавнего времени, когда число русскоговорящих студентов на кафедре исчислялось единицами, они занимались по одной и той же языковой программе и в одних и тех же классных аудиториях, что и ирландские/западно-европейские студенты, только что приступившие к изучению русского языка, что создавало для всех множество проблем и не способствовало оптимизации учебного процесса. Однако учитывая постоянно возрастающий процент носителей языка и студентов свободно владеющим русским языком администрацией кафедры было принято решение разработать для них специальную программу.

Следует сразу отметить, что исходя из ограниченных финансовых возможностей, специальная программа для носителей языка предлагается только на начальных курсах, а начиная с третьего курса они занимаются вместе с другими студентами. Если на первом курсе на программу отводится 3 академических часа в неделю (один из которых посвящён практическому переводу с русского на английский), то на втором курсе всего лишь 2 часа. Разумеется, что при таком ограниченном числе контактных часов значительный упор делается на внеаудиторную работу, на выполнение которой отводится около 200 часов.

Преподаватели часто задаются вопросами: «Как использовать такое минимальное количество аудиторных часов с максимальной пользой для носителей языка?» «Какую программу следует предложить студентам, чтобы возбудить у них интерес к современной России и углубить их познания по русскому языку, отечественной истории и культуре?» «Что нужно предпринять, чтобы не разочаровать студентов в сделанном выборе и не оттолкнуть их от выбранной специальности?»

К сожалению, как показывает практика, бывают случаи, особенно после первого года обучения, когда студенты переходят на другую специальность именно из-за неудовлетворённости уровнем предлагаемой нами программы. Разумеется, что не существует единства во взглядах на содержание и сам процесс преподавания курса для носителей языка. Исходя из своего личного опыта, лингвистической и методической подготовки, а также степени владения английским языком преподаватели по-разному представляют себе задачи и конечные цели этого курса.

Первая серьёзная проблема возникает у преподавателя при отборе учебных материалов. Сложность работы с носителями языка состоит в том, что в одну группу включаются студенты не только с разным уровнем владения письменной речью и общей лингвистической подготовкой, но и разными профильными дисциплинами. И если одних студентов интересует литература и они хотели бы систематизировать свои познания по русской культуре через знакомство с произведениями художественной литературы, то другие студенты просят уделить побольше внимания изучению социально-экономических аспектов современного российского общества или предлагают сконцентрироваться только на основных периодах отечественной истории. И хотя удовлетворить все запросы и интересы студентов трёх профильных групп практически невозможно, преподаватель должен постоянно учитывать этот факт при отборе подходящего учебного материала.

Программы для носителей языка регулярно обновляются с учётом пожеланий и критических замечаний самих студентов, которые принимают активное участие в процессе улучшения программ через дискуссии и проведение анкетирования. Ниже приводится список некоторых пожеланий, которые учитывались нами при составлении языковой программы предлагаемой студентам первого курса.

1. Все студенты отмечают целесообразность и важность занятий по практическому переводу с русского языка на английский и считают такие занятия необходимыми и чрезвычайно полезными. Уровень владения английским языком у русскоговорящих студентов сильно отличается в зависимости от того, в каком возрасте они попали в ирландскую школу и в какой степени они пользуются английским языком в бытовом общении. Даже закончив среднюю школу в Ирландии некоторые студенты испытывают определённые трудности с правильным употреблением времен, артиклей или порядком слов в предложении. Носитель английского языка, который в совершенстве владеет русским, помогает русскоговорящим студентам идентифицировать специфические для них сложные моменты при переводе текстов различных жанров.

2. Студенты часто высказывают пожелания ввести занятия по переводу с английского языка на русский, поскольку многие из них считают, что в будущем им придётся сталкиваться именно с таким видом перевода. Особенно их интересует перевод на русский язык английской безэквивалентной лексики и фразеологизмов. Однако включение этого элемента в программу зависит во многом от уровня владения английским языком преподавателя-русиста, который не всегда способен справиться с такой задачей.

3. Работа над составлением официальных бумаг присутствовала на протяжении ряда лет, однако недавно она была исключена из программы, поскольку студенты не видели особой пользы, в написании, напри-

мер, характеристики с отзывом об учебной деятельности или объяснительных записок в связи с опозданием на работу. Студенты также не представляли себя в ситуации, когда бы им пришлось составлять доверенность на получение стипендии, писать докладную записку по поводу утери студенческого билета или заявление на имя декана с просьбой разрешить экзамены досрочно. Следует отметить, что студенты программы «Бизнес и иностранный язык», для которых эта тема представляется очень важной, имеют возможность углублённо изучать ведение официально-деловой корреспонденции на последнем курсе.

4. До поступления на кафедру русистики студентам очень редко приходилось излагать свои мысли в письменном виде и поэтому диктантам и упражнениям на изучение правил русской орфографии и пунктуации они просили уделять особое внимание.

5. Студенты очень хотят овладеть приёмами публичного дискурса и с удовольствием принимают участие в дискуссиях по изучаемым темам и выступают с презентацией своих сочинений и рефератов. Студенты уверены, что благодаря устным презентациям они не только значительно расширяют свой словарный запас по профильной дисциплине, но и учатся логически выстраивать законченное монологическое высказывание, грамотно отвечать на поставленные вопросы и адекватно реагировать на критические замечания и неожиданные реплики.

Ниже представлен краткий план, который раздаётся студентам на вводном занятии, когда преподаватель объясняет им цели курса и рассказывает о предлагаемых материалах, общем объёме учебной нагрузки, критериях оценки и структуре экзамена.

Содержание курса. Курс предназначен для студентов первого курса свободно владеющих русским языком и посвящён углублённому изучению языковых структур и усовершенствованию навыков практического перевода с русского языка на английский.

Общая учебная нагрузка: 10 академических кредитов (1 кредит соответствует примерно 20-25 часам аудиторной и самостоятельной работы):

- а) аудиторные занятия: 2 часа в неделю по языку и 1 час по переводу: всего 65 часов за учебный год;
- б) самостоятельная работа: 185 часов за учебный год.

Цели курса:

- развить орфографические и пунктуационные навыки;
- научить распознавать различные стили речи;
- научить продуцировать тексты различной стилистической направленности;
- научить писать эссе на статьи из периодической печати и аудио-визуальные материалы
- научить писать аннотацию;
- научить писать реферат на материале профильной дисциплины;
- развить навыки составления устной презентации;
- познакомить с культурным наследием России.

Учебные материалы: Материалы предоставляются на кафедре. Рекомендуется приобрести объёмный русско-английский/англо-русский академический словарь (издательства Collins/ Oxford/Cambridge), а также Толковый словарь русского языка под редакцией С. И. Ожегова.

Домашняя работа (50%):

- а) еженедельное выполнение заданий по русскому языку (=15%) и практическому переводу (=15%);
- б) написание реферата (3000 слов по-русски) и двадцатиминутная презентация по материалам реферата (=20%).

Экзамен (50%). Трёхчасовой письменный экзамен состоит из четырёх частей:

- 1) перевод на английский язык двух текстов из периодической печати (каждый текст примерно 150 слов).
- 2) составление полной аннотации на русском языке (примерно 250 слов);
- 3) анализ текста: определить стиль трёх микротекстов, вставить пропущенные буквы и поставить знаки препинания;
- 4) написание эссе-анализа по изученным темам (примерно 300 слов по-русски).

Tsiskarashvili D. R.

RUSSIAN LANGUAGE PROGRAM DESIGN FOR RUSSIAN NATIVE SPEAKERS

The paper examines the design and implementation of a Russian language program for native and near-native speakers of Russian. The paper discusses the first year module “Russian Language for Advanced Speakers” and focuses on the module’s content, learning objectives, work load and assessment criteria. Particular attention is paid to increasing student motivation and contribution to the programme development and improvement.

Keywords: native speakers, programme design, motivation.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ ГЛАГОЛОВ СОВЕРШЕННОГО И НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ

В статье представлены результаты сравнительного анализа трех авторитетных учебных пособий по грамматике русского языка, используемых при обучении иностранцев, в отношении интерпретации и объяснения императива глаголов совершенного и несовершенного вида. Выбор предмета анализа обусловлен тем, что овладение семантикой и функционированием в речи форм повелительного наклонения глагола представляет большую сложность при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика РКИ, повелительное наклонение глагола, императив, несовершенный вид глагола, совершенный вид глагола.

Одна из наиболее сложных для усвоения студентами-итальянцами (и не только), изучающими русский язык, грамматических тем — повелительное наклонение глагола, в частности семантика и функционирование в речи видовых форм императива. Данная сложность объясняется тем, что в итальянском языке отсутствует категория вида глагола и, соответственно, нет противопоставления глагольных форм совершенного и несовершенного вида. В связи с этим представляется важным провести сопоставительный анализ ряда учебных пособий по грамматике русского языка в отношении интерпретации семантики и функционирования в речи глаголов повелительного наклонения, относящихся к разным видам. В качестве материала для анализа мы выбрали три учебных пособия: 1. *Чевезе К., Добровольская Ю., Маньянини Э. Grammatica russa — Morfologia: teoria ed esercizi.* Эта книга используется в университетах Италии как грамматическая поддержка при изучении русского языка. 2. *Гуревич В. В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык.* 3. *Соколовская К. А. Виды глагола в русской речи.*

Выбор для сопоставительного анализа именно этих пособий обусловлен тем, что в них представлен общий подход к обучению видам русского глагола как иностранных (в частности, итальянских), так и русских студентов. Помимо анализа указанных источников, наши наблюдения и выводы основываются на личном опыте изучения русского языка в различных учебных заведениях Италии и России.

В книге «**Grammatica russa**» теме императива посвящена глава 7.5, включающая следующие параграфы: Формирование императива II лица единственного числа и множественного числа. Другие формы императива. Использование императивных видов. В соответствии с поставленной

задачей нас интересует третий параграф. В нем указывается, что «значение императива определяет выбор вида»¹. Это утверждение представляется неполным и неточным, поскольку вид глагола зависит не только от значения императива, но и от роли и позиции глагола в составе предложения: *Войдите!... Входите, входите*. Кроме того, в главе сообщается, в каких случаях следует использовать императив совершенного вида (СВ), а в каких — несовершенного вида (НСВ), однако и эти объяснения являются недостаточно точными и подробными. Проиллюстрируем сказанное: «Посредством СВ выражается совет (*consiglio*), приказ (*ordine*), просьба (*preghiera-richiesta*). Посредством НСВ выражается побуждение к выполнению действия или продолжение действие уже начавшегося и упоминающегося, (*sollecitazione a compiere un'azione o a continuarne una già nota*), приглашение (*invito*), пожелание (*augurio*), рекомендательный совет (*raccomandazione di carattere generale*)»².

Даже носителю русского языка, и уж тем более неопытному читателю-иностранцу, очевидна неясность приведенной формулировки. Например, чем отличается «совет» от «рекомендательного совета»; «запрос-просьба» от «побуждения к выполнению действия или приглашения»? Для подтверждения неясности этого толкования приведем некоторые примеры из учебного пособия и предложим читателю самостоятельно определить значение императива: — *Переходя улицу, посмотри сначала налево, потом на право! — Послушай меня, извинись перед отцом! — Садись и читай!*

Как видим, для определения семантических различий между видовыми формами глаголов повелительного наклонения, использованными в этих фразах, объяснения, данного авторами учебного пособия, явно недостаточно.

Несмотря на то что в конце главы содержится уточнение, оно тоже мало что проясняет в правилах выбора видовой формы глагола. См.: «Если императив выражает разрешение, он может быть использован в обоих видах, но с разными смысловыми оттенками: СВ выражается полное согласие; НСВ выражается действие, которое оставляет равнодушным»³. В качестве подтверждения этого правила приводится следующий пример: — *Можно тебя проводить? — Проводи/Если хочешь, провожай! (Конечно/если хочешь)*. Хотя данный пример иллюстрирует уточняющую формулировку, сама формулировка, однако, не может быть применена ко всем случаям, в которых приходится решать вопрос о выборе вида глагола для выражения разрешения: — *Можно от Вас позвонить? — Звоните, конечно*. Как видим, в «разрешающем» ответе здесь использована форма НСВ, однако вряд ли можно говорить о выражении равнодушия адресата.

Последний пример приводится в пособии «Глагольный вид в русском языке: значение и употребление», автор которого считает, что

«форма СВ *Пожалуйста позвоните* здесь неуместна, поскольку она будет сообщать о том, что именно вы предлагаете собеседнику сделать, какого результата достичь, но ведь он и сам это знает»⁴.

Заключая анализ первого учебного пособия, подчеркнем, что вопрос использования в русском языке видов императива рассмотрен в этой книге неполно, приведенные примеры не всегда ясны и допускают иное толкование, а предписания по выбору видовой формы глагола отражают, как правило, конкретную коммуникативную ситуацию и не могут претендовать на статус общих правил.

В учебном пособии «**Глагольный вид в русском языке: значение и употребление**», как нам представляется, применяется более эффективный метод объяснения темы императива. В предисловии к главе, посвященной повелительному наклонению глаголов, содержится важное замечание, что в ней прежде всего будут рассмотрены такие речевые ситуации, в которых следует использовать исключительно СВ или НСВ, и только потом будут представлены случаи, допускающие конкуренцию, т. е. параллельное употребление, видов. Однако в тексте главы установка на четкое разграничение названных случаев употребления видов реализуется далеко не всегда.

Так, рассматривая противопоставление видов при выражении однократности и многократности действия, В. В. Гуревич пишет: «Форма СВ в императиве обозначает только однократные действия. Многократность выражается формой НВ»⁵. Приведенные примеры ярко иллюстрируют это правило: *Вымой яблоки и положи их в вазу, пожалуйста. — Мойте фрукты кипяченой водой (=всегда мойте)*. Далее приводятся тренировочные упражнения, среди которых наиболее эффективным, на наш взгляд, является упражнение, где требуется переделать предложения с императивом СВ таким образом, чтобы было возможно использовать императив НСВ.

В другом же упражнении требуется составить рекомендации или советы с использованием императива НСВ в виде ответов на вопросы: «Что делать для того, чтобы... *не простужаться; был крепкий сон; делать меньше ошибок в письме*»⁶. А это уже один из случаев употребления императива НСВ при выражении повторяющегося действия. С нашей точки зрения, правильнее было бы выделить этот случай в отдельный пункт правила.

Следующий шаг объяснения — использование императивных глаголов с отрицанием: «Противопоставление утвердительной и отрицательной формы»⁷. Нам кажется, что в такой последовательности тем нарушена логика, поскольку автор еще не завершил объяснение использования СВ и НСВ императива в утвердительных предложениях. Вопрос об отрицательных конструкциях (причем не только с императивом, но с инфинитивом, а также с падежными формами существительных) требует

отдельного, специального рассмотрения, поскольку отрицательные конструкции подчиняются своим правилам.

Третий раздел главы, названный «Взаимозамена видов в императиве»⁸, начинается с весьма неоднозначной формулировки: «В утвердительных предложениях возникает возможность замены формы СВ на форму НСВ»⁹. Это заявление подразумевает, что употребление в утвердительных предложениях СВ императива более распространено, чем использование НСВ, или вообще является единственной нормой и что только в некоторых случаях форма СВ императива заменяется формой НСВ. Между тем ранее об этом не было сказано ни слова. Далее говорится, что «используя СВ, мы сообщаем о том, какого результата требуется достичь»¹⁰. Однако интерпретация СВ как действия, нацеленного на результат, что обычно называют главной особенностью СВ, не всегда ясна иностранному читателю, или, по крайней мере, итальянскому. Вот примеры из «Grammatica Russa»: — *Позвони мне завтра (СВ)! — Звони ему немедленно (НВ)!* Как информация о том, что СВ выражает действие, нацеленное на результат, может помочь иностранному студенту понять использование в этих примерах либо совершенного, либо несовершенного вида императива?

Далее в книге В. В. Гуревича объясняется, в каких случаях необходимо использовать НСВ императива: «Предложение с НСВ побуждает к совершению самого действия, которое может привести к желаемому результату, не акцентируя желание достичь результат»¹¹. Это объяснение также не ясно иностранному читателю и не помогает разобраться в выборе вида глагола.

Наконец, отметим еще один пример, который, на наш взгляд, лучше рассматривать отдельно: — *Можно от Вас позвонить? — Звоните, конечно.* Именно здесь, а не в начале абзаца было бы точнее указать, что НСВ используется, чтобы «подтвердить согласие или разрешение совершить действие» (смысл «Действуйте! Я не возражаю»).

Нуждается в корректировке формулировка автора: «В случаях затруднений, сомнений, колебаний можно рекомендовать студентам использовать форму СВ, которая в утвердительных предложениях (при однократности действия) в принципе всегда допустима и представляет безопасный вариант»¹². По нашему мнению, этот совет следовало бы поместить в начале абзаца в такой редакции: «Императив СВ является нормой для выражения однократного действия, за исключением следующих случаев...».

К достоинствам рассматриваемого пособия отнесем, помимо сказанного ранее, подбор упражнений, в одном из которых содержится весьма полезный список выражений, обычно сопровождающих императив НСВ: *не упрямысь, не бойся, не тесняйся, не капризничай, не тяни время,*

не скромничай, не отвлекайся и др. Однако, на наш взгляд, целесообразнее перенести этот список из практической части главы в теоретическую.

Несмотря на отмеченные недостатки, с дидактической точки зрения пособие В. В. Гуревича заслуживает внимания: в нем содержится детальное теоретическое описание видов императива, приведены ясные примеры, представлены полезные и понятные иностранцу упражнения. Ценность пособия могла быть выше при более эффективной организации материала, использовании наглядных схем и таблиц, которые облегчили бы иностранному учащемуся восприятие и усвоение этой трудной темы.

В пособии К. А. Соколовской «**Виды глагола в русской речи**» тема императива раскрывается по-другому по сравнению с предыдущим пособием. С общей точки зрения, структура глав ясна и логична, использованные автором схемы облегчают понимание содержания. Однако если сначала изложение учебного материала производит впечатление точного и целенаправленного, то с развитием темы возрастает избыточность текста и материал становится менее понятным. Другими словами, избыточные разъяснения, увеличивая количество информации, которую иностранный учащийся должен запомнить, не проясняют правила выбора вида императива.

В главе перечислены случаи, когда необходимо использовать императив СВ: «значение просьбы и ситуация предостережения (отрицательная форма)»¹³. Как видим, и в этой работе отрицательные конструкции, к сожалению, не выделены в отдельный абзац. Далее названы ситуации, в которых употребляется только императив НСВ: 1) побуждение не совершать действие; 2) приступ к действию; 3) процессное действие; 4) середина действия; 5) уже известное действие. Хотя нумерованный список для запоминания более удобен, чем обычный текст, но и этот список не лишен недостатков.

Во-первых, границы между пунктами нечеткие (например, можно объединить ситуации процессного действия и середины действия; ситуации приступа к действию и уже известного действия). Во-вторых, нуждается в разъяснении пункт 5, содержание которого почему-то оказывается связано с «ситуацией вежливого приглашения»¹⁴.

Далее в главе рассматривается «ситуация параллельного употребления видов императива»¹⁵. Эта часть начинается с разъяснения: «В предыдущих разделах вы изучали употребление императива совершенного и несовершенного вида. В этих разделах употребление вида императива полностью зависело от передачи новой информации (ИМП СВ) или от передачи известной информации (ИМП НСВ). Теперь мы рассмотрим употребление видов в императиве, которое зависит также и от намерения говорящего: выразить *предложение*; дать *совет*; *разрешить* что-либо; *потребовать*; *приказать*»¹⁶. Далее следует ряд примеров, цель которых — продемонстрировать, что в некоторых случаях формы импе-

ратива СВ или НСВ могут быть использованы параллельно. Между тем читателю остается не ясно, по каким критериям отобраны эти примеры. Точной иллюстрацией конкуренции видов является только первый пример: *У нас хорошая гостиница. Оставайтесь у нас. У нас хорошая гостиница. Оставайтесь у нас.* Остальные примеры только путают иностранного читателя: *Может пора уезжать? — Нет ещё у вас много работы. Лучше оставайтесь (ИМП св-совет) до вечера. Ну, что ж, оставайтесь (ИМП нсв-разрешение)*¹⁷.

Непонятными для иностранного учащегося являются выводы автора, например: «Несмотря на различие новой (св) / известной (нсв) информации, эти различия уменьшаются настолько, что при выражении *предложения; совета; разрешения; требования; приказа* можно свободно выбирать совершенный или несовершенный вид»¹⁸. Не ясны также формулировки заданий к некоторым упражнениям. Например: «Прочитайте. Спишите. Выразите *требование, приказание*, употребив по вашему выбору императив совершенного или несовершенного вида из скобок». Из этой формулировки следует, что в предложениях возможен как СВ, так и НСВ, однако в ответах дается только один правильный вариант.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что авторы учебных пособий по РКИ не всегда учитывают, что их адресат не является носителем русского языка, а значит, требуются особые подходы к преподнесению дидактического материала. Эффективность и результативность пособий может быть значительно выше, если для объяснения трудных грамматических явлений использовать более наглядные способы изложения — схемы, таблицы и четкие формулировки. Кроме того, важно минимизировать материал, чтобы не перегружать обучаемых лишней или малозначимой информацией. Наконец, необходимо тщательно отбирать иллюстрационный и тренировочный речевой материал, обучать иностранцев на «живых примерах» и реальных, а не искусственных коммуникативных ситуациях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Чевезе К., Добровольская Ю., Маньянини Э. Grammatica russa — Morfologia: teoria ed esercizi, NOEPLI, 2007. С. 524.

² Там же.

³ Там же. С. 525.

⁴ Гуревич В. В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 157.

⁵ Там же. С. 152.

⁶ Там же. С. 153.

⁷ Там же.

⁸ Там же. С. 156.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. С. 157.

¹² Там же.

¹³ Соколовская К. А. Виды глагола в русской речи: учебное пособие. М.: Русский язык медиа, 2008. С. 195.

¹⁴ Там же. С. 202.

¹⁵ Там же. С. 204.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. С. 205.

¹⁸ Там же.

Celone C.

THE INTERPRETATION OF THE IMPERATIVE MOOD IMPERFECTIVE AND PERFECTIVE ASPECTS IN TORFL MANUALS

The author presents the results of a comparative analysis of three Russian grammar books for foreign students. In particular, she shows how the perfective and imperfective aspects of the Imperative mood are illustrated and explained in each of them, and explains that she has decided to investigate this topic because it represents one of the most difficult issues of the Russian grammar to learn for Italian and foreign students in general.

Keywords: Russian as a foreign language (TORFL), imperfective aspect, perfective aspect, Imperative mood.

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ В ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена обучению культуре в формировании способности к межкультурной коммуникации будущих специалистов русского языка как иностранного. Автор считает, что в процессе межкультурной коммуникации язык как средство общения играет важную роль, но надо еще познакомиться с культурой данного языка. Без знаний другой культуры общение между представителями разных культур не может быть успешным. Главная задача в обучении русскому языку как средству коммуникации заключается в том, что русско-му языку нужно обучаться в неразрывном единстве с русской культурой.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; обучение; культура; язык.

С ускорением процессов мировой экономической и политической глобализации, ростом международного общения возможностей для межкультурной коммуникации становится все больше.

Под межкультурной коммуникацией понимается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам¹. Межкультурная коммуникация может быть разделена на межэтническую, международную и др., а для специалистов иностранных языков — это общение между людьми разных стран.

В процессе межкультурной коммуникации язык как средство общения играет важную роль, без знания языка носителя иной культуры невозможно общаться друг с другом. С другой стороны знания языка недостаточно для адекватного взаимопонимания участников коммуникативного акта. Надо еще познакомиться с культурой данного языка. Как известно, язык — носитель и копилка культуры, в его лексике, пословицах, поговорках, фольклоре, художественной и научной литературе хранятся национальные культурные ценности. Язык — это зеркало культуры. В нем отражается не только реальный мир, реальные условия жизни человека, но и национальное самосознание, менталитет, характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мировоззрение народа.

Итак, язык и культура неотделимы друг от друга. Без знания другой культуры общение между представителями разных культур не может иметь положительного эффекта, иногда возникает недоразумение, что ведет к неудаче в общении, как говорится, культурному шоку. Знание взаимосвязи между языком, культурой и коммуникацией имеет большое значение.

Объект обучения специалистов русского языка как иностранного в большинстве случаев связан с межкультурной коммуникацией. В таком случае главная задача в обучении русскому языку как средству коммуникации заключается в том, что русский язык должен изучаться

в неразрывном единстве с русской культурой. В конкретном процессе обучения русскому языку, с одной стороны, надо давать студентам знания русского языка, улучшать их речевые навыки, чтобы они получили прочный фундамент языка, приобрели высокую способность к выражению устной и письменной речи. С другой стороны, надо обучать студентов страноведческим и культурным знаниям о России, чтобы студенты могли правильно использовать лексику с фоновыми значениями и коммуникативные умения и навыки, присущие русскому народу, и формировать способность к общению с представителями русской культуры.

Когда речь идет об обучении знаниям культуры, невозможно не коснуться термина «культура». Среди огромного количества научных терминов трудно найти другое понятие, которое имело бы такое множество смысловых оттенков и использовалось бы в столь разных контекстах. В Китае определение английского антрополога Эбуарда Тайлора приобрело наибольшую известность. В своем труде «Первобытная культура» Эбуард Тайлор давал такое определение культуры, которое стало классическим на многие десятилетия вперед: «Культура, или цивилизация, рассматриваемая в широком этнографическом значении, представляет собой сложное целое, включающее познание, верования, искусство, мораль, право, обычаи и некоторые другие способности и привычки, присущие человеку как члену общества».

С точки зрения межкультурной коммуникации, культура может быть разделена на две категории: культура знаний и культура коммуникации. Культура знаний — это фоновые знания, которые не оказывают непосредственное влияние на точную передачу сведений в процессе межкультурной коммуникации, например, знания по истории, философии, литературе. Культура коммуникации включает в себя те фоновые знания и общие культурные концепции, которые оказывают непосредственное влияние на точную передачу сведений в процессе межкультурной коммуникации, как, например, фоновая лексика, которая имеет национально-культурные коннотации; особенности общения; нормы поведения; менталитет и т. п. В процессе обучения русскому языку надо уделять большое внимание таким знаниям.

Также важным является знакомство с безэквивалентной и неполноэквивалентной лексикой. Язык является знаком культуры. В лексической системе больше всего отражаются особенности национальной культуры. В русском языке имеется много слов, значения которых присущи исключительно русскому народу. Например, нарицательное слово «береза» в представлении китайцев обозначает только простое дерево, а в традиционной жизни русских это слово занимает особое место, представляет собой символ России и воплощение чистоты, верности, любви к родному краю. В русском языке существует много пословиц и поговорок, связанных со словом «береза». Например: «Тонка берёза, да разуму учит», «Для врага и берёза — угроза» и т. д.

В русском и китайском языках имеются и такие слова, которые синонимичны в их прямых значениях, но различны в коннотативных. Скажем, по представлению китайцев, сова приносит людям несчастье и смерть, но для русских она является символом ума и мудрости. Вот почему в России встречаются художественные изделия с изображением совы. В процессе обучения русскому языку, встречаясь с такими словами, надо разъяснять учащимся их значения.

Обучению культуре общения, различным этикетным формам.

Культура общения людей основана на соблюдении определенных правил, которые вырабатывались человечеством на протяжении тысячелетий. Этикет определяется как совокупность правил поведения, установленных в человеческом коллективе и принятых ситуациях. Он определяет формы, технические аспекты общения и поведения. В каждой стране, у каждого народа существуют свои обычаи, свои правила поведения. Например, обычай делать подарки имеет различия у русских и китайцев. В Китае нельзя дарить изделия с изображением черепахи, совы или змеи, потому что для китайцев черепаха озаачает рогоносца, сова — смерть, змея — коварство. Пожилым людям в Китае не принято дарить большие настольные или настенные часы, что воспринимается как «конец жизни»². А у русских такие подарки принято дарить.

Наличие таких знаний очень важно для удачного общения. Поэтому в процессе обучения русскому языку необходимо систематически знакомить учащихся с русской культурой общения, в частности, с теми элементами, которые неодинаковы у русских и китайцев, также знакомиться с особенностями русского характера, менталитета; вкусами и ценностями.

Из сказанного следует, что в подготовке будущих специалистов русского языка как иностранного обучения знаниям языка и навыкам речи недостаточно, надо передать им внеязыковые знания, от которых зависит успех межкультурной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / под ред. О. С. Семионова. М.: Русский язык, 1990. С. 26.

² Тан Линь Лингвострановедение русского языка / под ред. Чжао Гофу. Чанчунь: издательство Цзилиньского университета, 2007. С. 233–234.

Zhang Na

CULTURE TEACHING IN SHAPING THE INTERCULTURAL COMMUNICATION ABILITY OF FUTURE RUSSIAN SPECIALISTS

The article is devoted to studying learning culture in shaping the ability of future professionals in Russian as a foreign language for intercultural communication. The author believes that language as a means of communication plays a very important role in the process of intercultural communication, and one must become familiar with the culture of the language. Without the knowledge of another culture communication between people of different cultures could not be effective. The main objective in teaching Russian as a means of communication is that Russian should be taught in an indissoluble unity of Russian culture.

Keywords: intercultural communication; training; culture; language.

ЗВУКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ХАЙНАНЬХУА НА ПРОИЗНОШЕНИЕ РУССКИХ ЗВУКОВ

Межъязыковой интерференции уделяется пристальное внимание при овладении иностранными языками. Влияние китайских диалектов на овладение русским произношением вполне очевидно. Учащиеся допускают много фонетических ошибок, причиной которых является интерферирующее влияние языка хайнаньхуа. В данной статье рассматриваются причины влияния хайнаньхуа на произношение русских согласных и гласных, даны практические предложения и советы по улучшению произношения хайнаньских учащихся.

Ключевые слова: интерференция, хайнаньхуа, фонетика, РКИ.

Интерференция — взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка. Межъязыковая интерференция является неизбежным следствием двуязычной языковой ситуации¹. Существуют разные определения интерференции: «отклонение в системе языка под воздействием другой системы»²; «транспозиция навыков и умений из одного языка в другой»³; «взаимодействие систем двух языков вследствие языковых контактов»⁴ и др. Видно, что само понятие термина **интерференция** определяется по-разному в зависимости от процесса контактирования языков, то есть от процесса взаимодействия или же взаимовлияния языков, т. е. может пониматься как отрицательное влияние и положительный процесс, который способствует овладению вторым языком.

Китайский и русский языки относятся к разным семьям языков. Между ними существуют большие различия в фонетике, грамматике, синтаксисе и т. д. Китай — страна многодиалектная. У каждого диалекта китайского языка своя уникальная фонетическая система. Для большинства китайцев настоящий родной язык это их местное наречие (говор). Автор данной статьи работает в хайнаньском университете, где 70% студентов родом из данной местности. При преподавании русского языка автор заметила, что хайнаньские студенты сталкиваются со своеобразными трудностями и допускают свойственные только им ошибки. Таким образом, сопоставление звуков хайнаньхуа с русскими и может служить основой составления рекомендаций актуальных для обучения русскому языку как иностранному.

Основные сведения о хайнаньхуа:

Хайнань расположен на одноименном острове провинция на самом юге Китая. Самый распространенный диалект на котором говорит большинство местных жителей острова — это хайнаньхуа, Hainanese). Хай-

наньхуа — одна из подгрупп диалекта Минь в составе китайской ветви сино-тибетской семьи языков. В последнем периоде династии Южной Сун, спасаясь от ига японских пиратов на юго-восточном побережье, сотни тысячи жителей Путянь (городской округ в провинции Фуцзянь) переехали на остров Хайнань и привезли туда чистый диалект Южный Минь. В результате эволюции окружающей среды и отгораживания водами и горами, данный диалект постепенно исчезал и превращался в хайнаньхуа. Благодаря особому географическому положению на острове Хайнань, хайнаньхуа в меньшей мере подвергался вмешательствам извне, и в нем сохранилось большое количество исконной лексики и интонации древнекитайского языка. Он называется **живым языковым ископаемым**. основана Письменность хайнаньхуа на китайских иероглифах. В разных районах острова говорят на хайнаньхуа по-разному. Существует разница в произношении и интонации, но она не мешает жителям общаться друг с другом.

В хайнаньхуа имеется своя фонетическая система. Для нее характерны своеобразные имплозивные звуки (implosive): $b<$, $d<$, (в международном фонетическом алфавите «<» знак имплозивных согласных)⁵. Такие звуки в фонетической системе китайских диалектов и мировых языков встречаются очень редко. Так, носители путунхуа и других языков овладевают такими звуками слишком тяжело, потому что для произношения имплозивных звуков сначала быстро вдыхается воздух и произносится согласный, затем выдыхается воздух и произносится гласный. В диалектах некоторых районов Африки и Китая существуют имплозивные звуки, но они не являются системными. Единственным местом в мире, где имеются имплозивные звуки, является остров Хайнань, что является достаточно примечательным явлением.

Хайнаньхуа и путунхуа в большой степени отличаются друг от друга фонетически. В путунхуа 21 инициаль, 39 финалей и 4 тона, а в хайнаньхуа 16 инициалей, 55 финалей и 8 тонов. Хайнаньские жители говорят на путунхуа всегда с сильным акцентом. В связи с совсем разными фонетическими системами звуковая интерференция становится вполне очевидной и сильной при овладении русским произношением.

Влияние инициалей хайнаньхуа на согласные русского языка:

Интерференция инициалей хайнаньхуа в основном проявляется в замене и смешении согласных. Замена согласных возникает из-за того, что для нескольких русских согласных эквивалентные им инициали в хайнаньхуа отсутствуют, т. е. существуют фонетические лакуны. Под влиянием хайнаньхуа студенты либо произносят похожие на них инициали хайнаньхуа, либо другие сходные русские согласные, в результате этого допускают произносительные ошибки. Например, в хайнаньхуа отсутствуют глухие смычные взрывные инициали t , p , k ; вместо t звучит d или h , вместо k звучит h и вместо p звучит f или b^6 . Поэтому хайнаньские

студенты часто меняют русские согласные звуки [т] на [ð], [к] на [x] и [п] на [ф] или [б]. Они ошибочно читают слова с этими звуками: *трудно* читается как [хрудно] или [друдно], *твёрдый* — как [хвёрдый] или [двёрдый], *смотреть* — как [смохреть] или [смодреть]; *кока-кола* — как [хоха-хола], *кошка* — как [хошка], *код* — как [ход]; *папа* — как [фафа] или [баба], *парк* как [фарк] или [барк], *папка* — как [фафка] или [бабка] и т. д.

В хайнаньхуа отсутствуют передненёбные и среднеязычные согласные звуки. К тому же в речи на хайнаньхуа язык двигается в меньшем диапазоне. В связи с этим хайнаньские студенты овладевают русскими звуками, [ш], [ш':], [ж], [ч'], [р], [р'], [j], с большим трудом, чем студенты с севера. Часто допускаются ошибки в смешении согласных. Вместо звука [ш] произносят свою инициаль [s] или русский согласный звук [с], вместо [ж] звучат [z] или [з]. *Саша* читается как [СаСа], *шестой* — как [сэстой], *школа* — как [скола], *жёлтый* — как [золтый], *жена* — как [зэна]. Немало студентов путают согласный звук [ц] со звуком [ч']. Они читают *целый день* как [челый день], *отец* — как [отеч], *солнце* — как [сонче]. Дрожащий согласный звук [р] достаточно труден для хайнаньских студентов, как и для всех китайских учащихся, которые смешивают его с [л]: *Шура* читают как [Сула], *журнал* — как [зулнал], *Россия* — как [Лоссия]. Некоторые студенты смешивают конечный русский согласный звук *н* с хайнаньским [η]: *член* звучит как [члеη], *он* — как [оη], *должен* — как [должеη].

В таблице 1 мы можем заметить, что по способу и месту артикуляции немало инициалей хайнахуа сходны с русскими согласными звуками, но это не означает, что они звучат совсем одинаково. Конкретные различия между русскими согласными и инициалаями хайнахуа будут освещены в дальнейшей работе.

Влияние финалей хайнаньхуа на гласные русского языка:

В хайнаньхуа существуют 55 финалей. Среди них 5 основных однофонемных финалей, все остальные являются сложными финалями. В данной статье сравниваются 5 основных однофонемных финалей хайнаньхуа с русскими гласными звуками.

Обращаясь к таблице 2, мы видим, что по ряду, подъему и лабиализации финали хайнаньхуа и русские гласные звуки сходны. Благодаря такому сходству при усвоении русского языка действует в определенной мере положительный перенос. Хайнаньские студенты без труда произносят русские гласные звуки, кроме звука [ы], на месте которого в хайнаньхуа имеется лакуна. Некоторые студенты произносят этот звук как сложные финали хайнаньхуа [ei] или как гласный звук английского языка [e] — более передний и нижний с нерастянутыми уголками рта.

Для предупреждения звуковой интерференции хайнаньских студентов преподавателям-русистам прежде всего следует понимать причины

ошибок: какие признаки звуков могут быть нарушены студентами: не-правильный способ или место артикуляции⁷.

Таблица 1. Сравнение русских согласных звуков с инициалами хайнаньхуа

способ артикуляции		место артикуляции											
		губные				язычные							
		губно-губные		губно-зубные		переднеязычные				среднеязычные		заднеязычные	
						зубные		передне-нёбные					
Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.		
смычные		[б] [б'] [п] [п']	[b] [b<]			[д], [д'] [т], [т']	[d<] [d]					[г] [г'] [к] [к']	[g]
щелевые				[в] [в'] [ф] [ф']	[f] [v]	[з], [з'] [с], [с']	[s] [z]	[ж] [ш] [ш':]		[j]		[х] [х']	[h]
смычно-щелевые						[ц]	[dz] [ts]	[ч']					
смычно-проходные	носовые	[м] [м']	[m]			[н], [н']	[n]						[ŋ]
	боковые					[л], [л']	[l]						
дрожачие								[р], [р']					

Таблица 2. Сравнение русских гласных звуков с финалями хайнаньхуа

ряд подъем	передний				средний				задний			
	неогубленные		огубленные		неогубленные		огубленные		неогубленные		огубленные	
	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.	Р.	Х.
верхний	[и]	[i]									[y]	[u]
средний	[э]	[ɛ]			[ы]						[o]	[o]
нижний					[а]	[a]						

Во-вторых, чтобы помочь студентам найти правильные способ и место артикуляции каждого русского звука, на занятиях по фонетике преподаватели должны показывать картинки с изображениями органов речи и сравнивать работу речевых органов при произношении звуков двух языков⁸. Затем следует дать типичные фонетические материалы для тренировки и требовать от студентов больше подражать, слушать, читать и говорить.

В-третьих, преподаватели должны повысить свой фонетический уровень. В настоящее время немало преподавателей нашей провинции

сами произносят русские звуки некорректно; студенты, подражая им, допускают трудно исправляемые ошибки.

Таким образом, хайнаньхуа оказывает слишком глубокое влияние на овладение хайнаньскими студентами иностранными языками, в том числе и русским. В данной работе проведено лишь элементарное описание звуковой интерференции хайнаньхуа при обучении русскому языку. Более глубинное исследование будет продолжено.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Асанова Г. С.* Проблемы интерференции в языке и речи [Электронный ресурс] // Академический инновационный университет: Педагогические науки [сайт]. URL: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2010/Pedagogica/64943.doc.htm (дата обращения 03.03.2015).

² *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие. М.: Прогресс, 1972, С. 27.

³ *Назарова М. К.* К педагогическому аспекту двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия / М. К. Назарова. М.: Наука, 1972. С. 274.

⁴ *Семчинский С. В.* семантическая интерференция языков. М.: Высшая школа, 1974. С. 76.

⁵ *Фэн Чэн Бао.* Общее мнение об особенностях хайнаньхуа в произношении // Учебная газета Гуандунского национального института. 1991. № 1. С. 52–60.

⁶ Там же. С. 55.

⁷ *Сюй Лай Ди.* Анализ распространенных фонетических ошибок у китайских учащихся, обучающихся русскому языку // Русский язык в Китае. 2013. № 4. С. 64–69.

⁸ *Шибко Н. Л.* Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей / науч. ред. С. И. Лебединский. СПб.: Златоуст, 2014. С. 110–115.

Zhao Z.

SOUND INTERFERENCE OF CHINANGWA ON THE RUSSIAN PRONUNCIATION OF SOUNDS

The author argues that the interlanguage interference has received attention in mastering foreign languages. The influence of Chinese dialects on the acquisition of Russian pronunciation is quite obvious. Students often make many phonetic errors when learning the Russian language in its interference with “HAINAN language”, and the author determines the reasons for the influence of “HAINAN language” on Russian consonants and vowels.

Keywords: interference, Hainanese, phonetics.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ШКОЛАХ ИРАКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Анализируются русско-арабские культурные связи с целью выяснения их влияния на функционирование РЯ в Ираке и на преподавание РКИ в арабговорящей аудитории. Указывается на трудности обучения РЯ в Иракских школах, показывается система традиционных педагогических упущений и недочетов. Дается оценка современному состоянию преподавания РКИ, которая позволяет сделать вывод о том, что при обучении РЯ, отборе учебных текстов и упражнений следует учитывать национальные особенности, традиции иракцев.

Ключевые слова: русско-арабские (иракские) связи, международные отношения и судьба русского языка, грамматико-переводной метод, учебники русского языка, методический уровень преподавателей, учёт в обучении русскому языку национальных особенностей, коммуникативная компетенция

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в Ираке на современном этапе можно оценивать как критическое. В силу политических и экономических потрясений в регионе в целом и конкретно в Ираке, в частности, наблюдается сокращение числа школьников и студентов, выражающих желание изучать русский язык.

Ирак относится к тем странам, которые имеют очень давние связи с Россией. И в этих связях большую роль играл русский язык. Русско-иракские (первоначально восточно-славянско-арабские) связи имеют весьма давнюю и богатую историю. В этой истории были как подъёмы, так и спады интереса к Руси, России, а, соответственно, и к русскому языку, которые характеризуются определенными политическими, социальными, экономическими событиями в жизни иракского народа, шире — арабских народов.

Первый важный и достоверный арабский документ, в котором было упоминание о русско-славянском пространстве, где жило много этносов (русские — один из них), имевших на огромной территории свои верования, культурные традиции, экономические отношения и образ жизни, датируется началом X столетия. В этом документе упоминается о посланнике Ахмад ибн Фадлане (Ахмад ибн Фадлан ибн ал-Аббас ибн Рашид ибн Хаммад), который нанёс визит в Поволжье. По поручению халифа Аль-Муктадера делегация отправилась 21 июня 921 года к болгарскому правителю по его просьбе и 12 мая 922 года прибыло в столицу болгар — г. Итиль (средневековое название Волги)¹.

В эпоху Петра I начинается довольно интенсивный процесс знакомства России. Именно при Петре I был сделан первый перевод на русский

язык священной книги арабов — Корана (правда, тогда ещё с французского языка). При нём же А.Кантемиром была создана первая в России типография с арабским шрифтом. Арабские буквы использовались для печатания документов на татарском языке для казанских татар².

С конца пятидесятых годов прошлого века, когда политико-экономические связи двух стран стали особенно активно развиваться, изучение русского языка в Ираке и вовсе стало государственной задачей. С тех пор интерес к русскому языку и русской культуре в этой стране пережил самые разные этапы, то набирая обороты, то почти полностью исчезая, в зависимости от переносимых исторических катаклизмов. Было время и практически полного отказа от русского языка, как это произошло во время войны 1991 года. В трудное военное время в Ирак не поступали новые учебники, преподаватели не могли повышать уровень своей квалификации. И если до 1991 года в Ираке функционировали центры по преподаванию русского языка и подготовки русистов, иракские студенты могли учиться в Советском Союзе, то после войны большинство специалистов покинули территорию Ирака, число изучающих русский язык свелось к минимуму.

В настоящее время, несмотря на сокращение школ, где изучали русский язык, в Ираке все же существуют тенденции к пониманию важности и нужности изучения русского языка. Обуславливается это, в первую очередь, экономическими связями между Россией и Ираком, которые постепенно налаживаются после определенной паузы. Кроме того, действует и все более распространяющееся во всем мире определение роли русского языка как средства языковой коммуникации в сосуществовании народов XXI века.

На современном этапе преподавание русского языка в Ираке ведется в Багдадском университете на дневном и вечернем отделениях, а также в нескольких багдадских школах.

Следует отметить, что порожденная 13-летним блокадным периодом оторванность иракских русистов от последних достижений в области методики преподавания, сильно сказалась на уровне преподавания русского языка. Основные причины — отсутствие современных учебников РКИ, учитывающих специфику иракской аудитории, невозможность для преподавателей повышать свою квалификацию в области практического владения русским языком и ознакомиться с методикой его преподавания.

Если говорить о школах, то в них самой важной проблемой обучения также является полное отсутствие каких-либо учебников, в какой-либо степени отвечающих требованиям современного обучения иностранным языкам. Преподавание до сих пор ведется по учебникам, которые были созданы на основе советских учебников, выпущенных в СССР более 30 и даже 40 лет тому назад.

Учебники, написанные советскими методистами отражают жизнь в СССР: традиции пионеров, советские праздники, другие советские реалии, большинство которых совершенно непонятно иракским школьникам, требует развернутого объяснения, никак не может быть соотнесено с тем, что известно в Ираке о россиянах. Кроме того, в материалах этих никак не учитывались национальные особенности, традиции и обычаи арабов: взаимоотношения между мужчиной и женщиной, девочками и мальчиками, семейные ценности, образ жизни иракцев, климатические условия Ирака и т. д. Возьмём такой, как кажется, незначительный момент. В иракских семьях обычно не держат кошек, собак, столь любимых авторами российских учебников, широко включающих тексты о них для начального этапа. Поэтому любая ситуация с этими животными потребует того или иного комментария. Другими словами, проблема содержания школьных учебников требует самого серьёзного и тонкого анализа, который позволит, с одной стороны, знакомить учащихся с реалиями жизни российских сверстников, а, с другой стороны, учитывать, вернее, предусматривать, реакцию иракских школьников на эти реалии, вести специальную работу по воспитанию толерантности к иному образу жизни и иным традициям. Действующие учебники не в состоянии формировать русскую лингвокультурную картину, а скорее могут исказить ее.

Как нам кажется, в школьных учебниках должное место следует отнести и реалиям иракской действительности, поскольку следует предусмотреть возможные контакты иракцев с русскими, пусть пока и столь редкие. При таких контактах иракским учащимся потребуются рассказывать и о себе, и об Ираке, его достопримечательностях, обычаях и под. Для преодоления коммуникативных неудач обучаемому необходимо обладание определенным набором социокультурных стереотипов общения, формирующиеся в процессе обучения его русскому языку. На современном этапе действующие учебники больше вредят, чем помогают в приобретении адекватных знаний и навыков. В связи с этим требуется принятие срочных мер. В противном случае, расхождение образовательной среды с реальной средой может привести к серьезным психолингвистическим последствиям у обучаемых; к неверию и недоверию усилиям педагога и учебнику РКИ, что отразится на снижении мотивации у иракских учащихся. Всё это говорит о том, что учебник русского языка должен быть написан совместным иракско-российским авторским коллективом, что позволит учесть национальные особенности иракских учащихся, соединить знакомство с российской культурой с возможностью говорить о собственной культуре и обычаях на русском языке.

Как известно, содержание учебников — это только одна сторона учебного процесса. Другое дело — как это содержание реализуется в учебном процессе. Если же говорить о методах, используемых при обучении, то до настоящего времени в школах учителя следуют традициям грамматико-переводного метода. Т.е., несмотря на то, что в старых советских учеб-

никах, переводные варианты которых в иракских школах используются до сих пор, языковой материал подаётся через так называемые интенции («Как сказать о местонахождении», «Как сказать о причинах чего-либо», «Как сказать о необходимости сделать что-либо» и под.), иракские учителя сосредотачиваются на грамматическом выражении этих интенций, по существу применяют лишь перевод и чисто грамматические упражнения для тренировки и закрепления введённого материала, без попыток вывода этого материала в речь. Школьников учат языку только как набору определённых форм и структур, без учёта русской культуры и русской языковой картины мира, что лишает детей возможности изучать иностранный язык так, как это необходимо для формирования черт поликультурной языковой личности, делающих школьников способными равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении.

Известно, что советские школьные учебники создавались авторским коллективом под руководством М. Н. Вятютнева, одного из первых пропагандистов коммуникативного подхода при обучении РКИ. Этот подход был реализован в учебных комплексах по русскому языку «Русский язык 1, 2, 3»³.

Когда эти учебники были переведены на арабский язык для использования в иракских школах, то «Книги для преподавателя» были исключены из общего комплекса, т. е. преподаватели остались один на один с новыми формами введения материала.

А именно в «Книгах для преподавателя» давались конкретные указания по использованию учебных материалов в аудитории, приводились примеры того, как придать коммуникативную форму тренировкам, как работать с текстом, как выводить в речь новый материал и т. п. Значит, на современном этапе потребуются большая методическая работа и с преподавателями, которые должны овладеть современной методикой обучения РКИ. И в этом отношении иракские русисты вправе рассчитывать на помощь российского государства в организации обучения иракских учителей. Уже и сейчас некоторые иракские специалисты проходят обучение в России, в частности, в Институте русского языка. Есть надежда, что при возвращении в Ирак эти специалисты станут настоящими пропагандистами современных подходов в обучении РКИ, целью которых является «формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности осуществлять иноязычное, межличностное и межкультурное общение с носителями языка».⁴

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Аббас Ясин*. Преподавание русского языка и литературы в Ираке: состояние и развитие: дис. ... Магистер факультета языков / Багдадский университет. Багдад, 2001. 110 с.

² *Миняжетдинов И. Х.* История становления советско-иракских отношений в 1920–1958 гг. (по архивным материалам): дис. ... канд. ист. Наук / Институт востоковедения. Москва, 2006. С. 238.

³ Вятютнев М. Н. и др. «Русский язык 1, 2, 3 для зарубежных школ», М.: Издательство Русский язык, 1983.

⁴ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.

Chiad I. S.

ON CONTEMPORARY TASKS IN TEACHING RFL IN IRAQI SCHOOLS

The article analyzes the Russian-Arab cultural ties and determines its impact on the condition of RFL teaching to the Arabic-speaking classroom. It points to the shortcomings and difficulties of teaching Russian in Iraqi schools, showing the traditional pedagogical omissions and errors. The article assesses the current state of RFL, which leads to the conclusion that the selection of educational texts and exercises should take into account national characteristics, traditions of the Iraqis.

Keywords: Russian-Arab (Iraqi) communications, international relations and the fate of the Russian language, grammar-translation method, Russian textbooks, methodological level. of teachers, taking Russian national characteristics into account in teaching, communicative competence.

КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗ

Статья посвящена проблеме контроля при обучении иностранных абитуриентов научному стилю речи в курсе русского языка на начальном этапе подготовки в вуз. В работе предлагается описание средств контроля, включенных в учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных учащихся технического профиля.

Ключевые слова: иностранные абитуриенты, научный стиль речи, учебно-методический комплекс, средства контроля.

В системе многоуровневого высшего профессионального образования иностранных граждан в Российской Федерации важнейшим этапом обучения является этап предвузовской подготовки. Данный этап оказывает существенное влияние на дальнейшую академическую деятельность иностранных студентов, определяет успешность их обучения на основном этапе. На этапе предвузовской подготовки выявляется и корректируется уровень базовых знаний учащихся, полученных на родине, происходит адаптация к новым условиям жизни и учебы в России.

В условиях новой языковой и социокультурной среды ведущую роль при обучении иностранных студентов играет курс русского языка. Для иностранных учащихся русский язык является не только средством общения, но и средством овладения избранной специальностью. В связи с этим в качестве специального аспекта обучения выделяется **научный стиль речи**, при изучении которого закладываются основы владения языком будущей специальности, формируются элементарные языковые навыки и речевые умения в учебно-научной сфере общения.

В настоящее время вузы Российской Федерации реализуют программу предвузовской подготовки иностранных учащихся в форме программы дополнительного образования, самостоятельно разрабатывая учебные планы и определяя количество учебных часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины. В вузах, осуществляющих подготовку иностранных абитуриентов, предлагаются разнообразные концепции обучения русскому языку по профилю проектируемой специальности, разработаны учебно-методические комплексы, обеспечивающие технологии обучения.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (ИМОП СПбПУ) изучение элементарного курса научного стиля речи начинается

уже в первом семестре программы предвузовской подготовки параллельно с вводом общеобразовательных дисциплин на русском языке в соответствии с профилем будущей специальности иностранных студентов. Введение элементарного курса научного стиля речи осуществляется после того, как учащиеся овладели первичными навыками чтения, письма, аудирования и репродуктивной устной речи в учебно-бытовой сфере общения в течение 50 часов учебных занятий русским языком.

Большую часть контингента иностранных граждан, обучающихся по программе подготовки в вуз в ИМОП СПбПУ, традиционно составляют учащиеся технического профиля. Учебный процесс в курсе русского языка для иностранных абитуриентов технического профиля организован на основе учебно-методического комплекса, разработанного с учетом реальных коммуникативных потребностей учащихся на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, ориентированного на требования «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Базовый уровень» 2001 года¹, «Образовательной программы по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение» 2001 года² и «Лингводидактической программы по русскому языку как иностранному» 2010 года³.

Данный учебно-методический комплекс включает:

- учебное пособие по научному стилю речи⁴;
- сопроводительный аудиокурс;
- компьютерную программу, созданную в оболочке Hot Potatoes;
- сборник контрольно-тестовых материалов;
- мультимедийный курс поддерживающего обучения, реализованный на базе интерактивной образовательной платформы LMS Moodle⁵.

Целью обучения элементарному курсу научного стиля речи является интенсивное изучение предложно-падежной системы русского языка, овладение определенным объемом общенаучной лексики, развитие языковых навыков и речевых умений в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз. Освоение материала курса происходит параллельно с изучением русского языка общего владения. Курс рассчитан на 40–50 часов учебного времени и предполагает аудиторские занятия по 2–4 часа в неделю, включающие занятия в лингафонном кабинете и компьютерном классе, а также самостоятельную работу учащихся.

Важнейшим элементом любой системы обучения является контроль и оценка уровня сформированности знаний, навыков и умений обучаемых. Несмотря на многочисленные научные исследования, проблема педагогического контроля до сих пор остается нерешенной: авторы не приходят к единому мнению о том, что следует понимать под контролем учебно-познавательной деятельности студентов, не существует однозначного толкования понятия **контроль знаний**, не до конца раскрыты существенные характеристики данного понятия.

Применительно к образовательному процессу термин **педагогический контроль** имеет несколько толкований. С одной стороны, он представляет собой единую дидактическую и методическую систему диагностической деятельности, направленную на выявление результатов образовательного процесса и на повышение его эффективности. С другой стороны, применительно к повседневному процессу обучения под контролем понимают выявление и оценку результатов учебной деятельности учащихся. Некоторыми исследователями контроль рассматривается как родовое понятие по отношению к проверке и оценке учебно-познавательной деятельности обучаемых, другие ученые считают данные понятия синонимичными. Так Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин определяют контроль как 1) часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета во всех или отдельных его аспектах; 2) процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса⁶.

В лингводидактике выделяются традиционные средства контроля (в другой терминологии — методы, способы, формы): контрольные вопросы, контрольные работы, диктанты, изложения, сочинения, рефераты, кроссворды, экзаменационные билеты, беседы, обоснование мнения, объяснения, решения практических задач и др. В настоящее время при организации контроля используются разнообразные технические средства обучения, учитывается широкий спектр возможностей новейших информационных технологий.

В учебно-методическом комплексе по научному стилю речи для иностранных учащихся технического профиля представлены различные средства контроля. Традиционным средством контроля на бумажном носителе выступает сборник контрольно-тестовых материалов, содержащий 4 варианта промежуточного (рубежного) контроля и 4 варианта итогового контроля. Каждый вариант включает систему контрольных заданий, в том числе в тестовой форме, направленных на проверку уровня сформированности языковых навыков и речевых умений в различных видах речевой деятельности, а также словарный или текстовый диктант.

В рамках **промежуточного контроля** предполагается выполнение следующих заданий:

- Поставьте знак ударения в словах;
- Определите род имен существительных;
- Образуйте форму множественного числа имен существительных / форму единственного числа имен существительных;
- Выберите нужную форму имени прилагательного / числительного (в тестовой форме);
- Запишите числа словами;
- Дополните словосочетания существительными в нужной форме;
- Составьте предложения из данных слов.

Итоговый контроль включает такие задания, как:

- Определите род имен существительных;
- Напишите словосочетания в форме множественного числа / единственного числа;
- Выполните тест (проверяется знание предложно-падежной системы);
- Восстановите текст;
- Вставьте подходящий по смыслу глагол в нужной форме;
- Составьте предложения из данных слов.

В структуру учебно-методического комплекса по научному стилю речи входит также курс поддерживающего электронного обучения, созданный на базе интерактивной образовательной платформы LMS Moodle. Уроки данного курса соответствуют материалу основного учебного пособия по научному стилю речи, однако значительно расширены по содержанию и дополнены сопроводительными комментариями и различными типами заданий.

Основной формой контроля знаний в дистанционном обучении является **тестирование**. LMS Moodle позволяет создавать вариативные наборы тестовых заданий. Тесты могут быть обучающими (с предоставлением правильных ответов) или контрольными (с сообщением итоговой оценки). Созданные тесты хранятся в базе данных и при необходимости корректируются.

В курсе научного стиля речи на базе LMS Moodle созданы промежуточные и итоговые контрольные тесты, включающие несколько типов вопросов (множественный выбор, вопрос на соответствие, верно/неверно, короткие ответы, эссе и др.) LMS Moodle обладает множеством функциональных возможностей, облегчающих обработку тестов, в частности, возможностью задать шкалу оценки, использовать механизм полуавтоматического пересчета результатов тестирования и пр. В системе присутствуют инструменты статистического анализа полученных результатов и определения сложности отдельных тестовых вопросов для обучающихся.

Контроль как важнейшая составляющая системы обучения стимулирует учебно-познавательную деятельность учащихся, повышает их мотивацию, выявляет уровень сформированности навыков и умений. Также контроль позволяет преподавателю установить степень соответствия используемых приемов и заданий целям обучения, своевременно оценить успешность / неуспешность освоения студентами учебного материала и в зависимости от полученных результатов проектировать дальнейший учебный процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Андрушина Н.П., Антонова В.Е., Данилина О.В. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.

² Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И. и др. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

³ *Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И. и др.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2010. 181 с.

⁴ *Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К. М.* Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс / под ред. В. В. Стародуб. СПб.: Нестор, 2009. 106 с.

⁵ *Чуваева К. М.* Электронный курс поддерживающего обучения русскому языку как иностранному // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Мат. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию фак-та рус. языка и общеобраз. дисциплин (подготовительного) РУДН. М.: Изд-во РУДН, 2010. С. 390–394.

⁶ *Азимов Э.Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 112–113.

Chuvaeva K. M.

CONTROL IN TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF RUSSIAN LANGUAGE TO INTERNATIONAL ENTRANTS AT THE INITIAL STAGE OF PREPARATION TO UNIVERSITY

The article is devoted to the problem of control in teaching scientific style of Russian language to international entrants at the initial stage of preparation to universities in Russian Federation, and offers different means and forms of pedagogical control to be included to the educational and methodical complex on the scientific style of Russian language.

Keywords: international entrants, Russian as a foreign language, scientific style, educational and methodical complex, means and forms of control.

К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО УГЛУБЛЕНИЮ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ В ПОСТРОЕНИИ ГРАМОТНОЙ ДЕЛОВОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Результаты наблюдений, проведенных нами в группах по изучению русского языка как иностранного, подтвердили особый интерес студентов к деловому общению и речевому этикету, как части делового этикета. В результате самостоятельной работы, студенты учатся строить связные тексты в соответствии с коммуникативными намерениями, принимать участие в ситуациях делового общения и соблюдать этикет деловых взаимоотношений.

Ключевые слова: деловая речь, речевой этикет, самостоятельная работа.

В связи с потребностями современного общества возрастает роль деловой речи и делового письма. Расширяются политические, экономические, культурные, научные связи, создаются совместные фирмы, предприятия. Появляется потребность в профессиональных контактах между специалистами, в деловых встречах, в деловой переписке.

Итоги наблюдений, проведенных нами в группах по изучению русского языка как иностранного, подтвердили возрастающий интерес студентов к деловому общению, в частности, в сферах административно-правовых, коммерческих и дипломатических отношений.

Учитывая, что уровень подготовки специалистов, соответствующий мировым стандартам, определяется не только качеством полученного образования по специальности, но и знанием иностранных языков, вопросам языковой культуры специалиста, стало уделяться серьезное внимание и соответствующими органами образования страны. В настоящее время при высших учебных заведениях для студентов, изучающих русский язык как иностранный, функционируют курсы иностранных языков (по низким тарифам). Проводятся тренинги и специальные мероприятия при участии ведущих специалистов России с последующей выдачей сертификатов установленного образца.

Руководствуясь программой практического курса русского языка, по которой проводятся занятия с нерусскими учащимися, с учетом их уровня знаний и национальной специфики, углубление знаний и навыков в построении грамотной деловой речи предлагаем проводить с подключением самостоятельной работы.

Ссылаясь на отдельные разделы учебно-методического комплекса по предмету «Русский язык и деловая документация» и учебного пособия «Деловой русский язык», занятия проводим в следующей последовательности:

- 1) язык и речь;
- 2) понятия речевой коммуникации;
- 3) официально-деловой стиль речи и его назначение;
- 4) нормы делового письма;
- 5) документы для внутреннего пользования (приказы, протоколы и др.);
- 6) документы для внешнего пользования (деловое письмо, контракт и др.);
- 7) речевой этикет как часть делового этикета.

Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа подтверждают, что наибольшую сложность для студентов Грузинского технического университета представляет деловая переписка и речевой этикет как часть делового этикета.

Работа над **деловыми письмами** ведется с учетом базовых теоретических и практических сведений о деловом общении, культуре устной и письменной речи.

Предлагаются образцы таких писем, как письмо-просьба, письмо-приглашение, письмо-извинение, благодарственное письмо, информационное письмо и др. Внимание студентов направлено на требования к оформлению деловых писем, например, приглашение на **ординарное деловое мероприятие** оформляется как обычное деловое письмо. Оно прежде всего, содержит четкую и точную информацию о дате, времени и месте проведения мероприятия, а также и дополнительные сведения.

Приглашение на **официальное торжественное мероприятие, международную встречу** чаще всего рассылается на специальных пригластельных билетах, заблаговременно до его начала. Автор письма стремиться к тому, чтобы адресат захотел прочитать его письмо и смог понять прочитанное. Ответ на письмо-приглашение по правилам делового этикета дается незамедлительно.

В процессе самостоятельной работы рассматриваются различия в составлении текстов деловых писем, это приучает студентов мыслить, сопоставлять, анализировать и обобщать полученные знания и самостоятельно составлять образцы деловых писем. Что касается речевого этикета, это ядро культуры общения, идеал, образец коммуникативного поведения.

Речевой этикет — «регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфических, стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности».

В XXI веке в качестве главного успеха специалиста практически любой профессии является коммуникабельность — умение проводить переговоры с соблюдением современного делового этикета. В процессе работы над вопросами **деловых переговоров** серьезное внимание уделяется вопросам тактических приемов, применяемым на определенных этапах переговоров, таких как уточнение позиций, обсуждение позиций, согласование позиций и др. Уточняется, что в любом случае в процессе

переговоров стороны должны стремиться к достижению договоренности, особенно по вопросам, где сталкиваются их интересы. Однако, даже при противоречивых интересах желательно стремление к сохранению существующих взаимоотношений.

Для решения имеющихся проблем важное значение имеет умение в налаживании межличностных взаимоотношений и в управлении эмоциями. До проведения переговоров осуществляется тщательная подготовка к ним, в частности:

- сбор достоверной информации по данному вопросу;
- учет национальных особенностей страны;
- формулировка правильных вопросов и предполагаемых ответов на них;
- правильный выбор соответствующей одежды и др.

Итоги переговоров обсуждают и фиксируют в письменном виде, независимо от того, были они успешными или безрезультатными.

Самостоятельная работа студентов в этом направлении существенно углубляет знания и активизирует навыки делового общения, а также подводит к необходимости усвоения специфики **телефонных деловых переговоров**.

Рассматриваются основные правила таких переговоров:

- правильно выбранный имидж, который складывается из дружелюбности разговора, хорошей дикции, интонации, четкости изложения мысли;
- разговор без эмоционального беспокойства;
- краткость, вежливость, использование законченных, логически завершенных предложений и понятных общеупотребительных слов;
- компетентность в проблеме и владение приемами ведения беседы, серьезное и глубокое знание проблемы, возможность ответить на любой вопрос;
- речевая четкость, предусматривающая правильное произношение чисел, имен собственных, названия городов, фамилий, которые плохо воспринимаются на слух и нуждаются в произношении по слогам или по буквам;
- правильно выбранное время звонка, учитывающее, в первую очередь, режим дня, степень загруженности абонента.

Другими словами этикет переговоров по телефону требует тщательной подготовки, умения вежливо поздороваться и представиться, сформулировать цель разговора, узнать обстановку, кратко рассказать и обсудить проблему, следить за интонацией, внимательно слушать и при установлении контакта лидировать. После достижения цели следует сразу же завершить разговор, сохраняя корректность.

Усвоив перечисленные правила, студенты самостоятельно выбирают тему для телефонных переговоров и проводят в аудитории контролируемую преподавателем деловую беседу с последующим ее обсуждением.

Подобная работа расширяет возможности будущих специалистов-представителей общественных организаций и фирм, сотрудничающих с Россией, в их деятельности, связанной с использованием русского языка.

Chkhenkeli L. V.

**ON THE ISSUE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN ORDER TO DEEPEN
THEIR KNOWLEDGE AND ACQUIRE SKILLS TO CONSTRUCT CORRECT,
LITERATE BUSINESS RUSSIAN SPEECH**

The results of the research conducted in the groups learning Russian as a foreign language proved that students have special interest towards business communication and speech etiquette as a part of business etiquette. As a result of independent work students learn to form related texts according to the objective of communication, participate in business situations and follow the business etiquette.

Keywords: business, conversation, independent work.

КРАТКИЙ АНАЛИЗ КУРСА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

В данной статье представлен краткий анализ курса обучения специальности «Русский язык» для начинающих. По мере ускорения политического и экономического развития Китая все больше внимания уделяется специальности «русский язык», постоянно растет число начинающих изучать русский язык. Все это требует от работников сферы образования анализа особенностей таких студентов, изучения новых методик обучения с тем, чтобы студенты начинающие изучение русского языка, овладели знаниями в области русского языка, развили собственные способности, стали конкурентоспособными специалистами, отвечающими современному развитию. Автор указывает на объективные и индивидуальные (интеллектуальные и неинтеллектуальные) факторы, влияющие на изучение русского языка.

Ключевые слова: русский язык для начинающих, интеллектуальные факторы, неинтеллектуальные факторы, рабочие навыки.

Император Священной Римской империи Карл V в свое время советовал применять французский язык для общения с друзьями, немецкий — для контактов с врагами, итальянский язык для общения с любимыми, а на испанском необходимо разговаривать с богом. Известный российский ученый Михаил Ломоносов в XVIII веке в своей работе «Грамматика русского языка» говорил о том, что русский язык много богаче, чем все упомянутые языки. Русская грамматика живая, грамматика немецкого языка — ритмичная, итальянского языка — нежная, испанского — возвышенная. Русский язык является одним из самых красивых языков мира. Общеизвестно, что русский язык является одним из шести рабочих языков ООН. В последние годы студенты, начинающие изучать русский язык, стали основным источником учащихся для подготовки специалистов русского языка в высших учебных заведениях. Под понятием «начинающие изучать русский язык студенты» понимаются учащиеся, которые до поступления в вуз изучали английский язык, не имели никаких понятий о русском языке, начали изучение русского только в стенах высшего учебного заведения. Вначале студенты начинают сравнивать русский и английский языки, и, сталкиваясь с затруднениями, полагают, что английский более прост в изучении, чем русский язык, в результате нередко срабатывает психология страха и отторжения изучения языка. Преподаватель русского языка должен помочь студентам в решении проблем, тем самым стимулируя изучение русского языка.

1. Факторы, влияющие на изучение русского языка.

Очень многие студенты, начинающие изучать русский язык, чувствуют, что он более сложный в сравнении с английским языком. Причина этого проста — английский язык студенты начинали изучать в ран-

нем возрасте, когда восприимчивость к иностранному языку была очень высокая. Научные опыты показывают, механическая память ослабевает с возрастом, а изучение иностранных языков в большой степени определяется возможностями памяти учащегося. Студенты, начинающие изучать русский язык, являются уже взрослыми людьми, восприимчивость к иностранным языкам и механическая память не так хороши, как в детстве. Кроме этого, при изучении английского в детстве родным языком для студентов был китайский, иероглифический язык, отличия которого от буквенной письменности английского языка очень большие, и путаница между ними не возникала. Теперь же русский язык для студентов — это третий язык, они волей — неволей обращаются к китайскому и английскому языкам. Русский и английский языки принадлежат к индоевропейским языкам, при этом относятся к разным языковым семьям. Русский язык относится к восточнославянской подгруппе славянской языковой семьи, являясь флективным языком. Английский язык является изолирующим языком и принадлежит к западной подгруппе германских языков. Оба этих языка передают звуки при помощи буквенного письма, имеют схожее произношение и письмо. Таким образом, студенты, первоначально изучавшие английский язык, при изучении русского языка испытывают затруднения. Однако использование связи между этими языками, стимулирование положительного переноса могут помочь в их изучении.

Кроме указанных выше объективных факторов на начинающих изучать русский язык студентов оказывают влияние и их индивидуальные факторы, к которым относятся интеллектуальные и неинтеллектуальные факторы. Интеллектуальные факторы — это очень важные внутренние факторы, они в большой степени определяют качество обучения студентов¹. Умственные способности включают наблюдательность, внимательность, память, мыслительные способности, воображение и творческие способности. Все эти факторы влияют на изучение русского языка. Несмотря на то что интеллектуальные способности являются важным аспектом, воздействующим на обучение каждого человека, имеется большое число неинтеллектуальных факторов, влияющих на учебные способности людей. Среди неинтеллектуальных факторов выделяют мотивацию, силу воли, привычки².

Мотивация занимает ведущее место в системе неинтеллектуальных факторов. Исследование причин выбора студентами специальности «русский язык» выявило три основные стороны. Студенты, за которых сделали выбор родители, полагающие, что в настоящее время в обществе есть потребность в специалистах со знанием русского языка, что дает хорошие возможности трудоустройства после окончания вуза. Есть студенты, которые с детства симпатизировали России, имеют определенные знания о России и выбрали специальность «русский язык» самостоя-

тельно. Кроме того, часть студентов произвольно выбрала изучаемую специальность, они отличаются пассивностью. Только те студенты, кто имеет сильное желание к учебе, могут в процессе обучения преодолеть все трудности, усердно идти к достижению целей.

Сила воли и учебные привычки являются основными составными элементами неинтеллектуальных факторов³. Запоминание лексики, освоение грамматических сведений русского языка представляет сложный процесс, который требует постоянного напряжения силы воли. Учебные навыки — это сформировавшиеся у учащихся в процессе обучения устойчивые типы обучения, в процессе изучения иностранного языка — это привычки аудирования, говорения, чтения, письма, запоминания. Навыки не являются врожденными, они формируются постепенно. С точки зрения преподавателя, студенты, начинающие изучение русского языка, имеют определенное преимущество, так как есть возможность воспитать у студентов правильные учебные привычки, такие как утреннее чтение, доклады дежурных. Поэтому при изучении русского языка необходимо воспитывать правильные учебные привычки, применяя стимулирование учебных мотивов, волевую поддержку. Невысокий уровень интеллектуальных возможностей может быть полноценно компенсирован неинтеллектуальными факторами.

2. Обучение рабочим навыкам студентов, начинающих изучение русского языка.

Прежде всего, необходимо создать уверенность у студента в успешности изучения русского языка, установить хорошие отношения между студентом и преподавателем. Как известно, пример всегда лучше, чем правило. Автор и сам был студентом, который начал изучение русского языка только в институте, он может убедительно рассказать своим студентам о трудностях, с которыми ему пришлось столкнуться в начале учебы. Преподаватель становится ориентиром в учебе для студентов, который говорит им о том, что даже не имеющий основы студент может хорошо выучить русский язык. Необходимо уважать студентов, стать им другом, капля за каплей делиться с ними знаниями. Во время занятия свободная, живая атмосфера способствует привлечению внимания студентов, позволяет создать хорошее рабочее настроение.

Далее необходимо прививать интерес к учебе. У каждого студента имеются собственные мотивы обучения. Преподаватель должен помочь понять китайско-российские отношения, экономическое и политическое положение в стране, перспективы специальности «русский язык», укрепить уверенность студентов в будущем русского языка. Во время занятий преподаватель сочетает сведения о культуре страны с речевой практикой. Незаметно давая студентам сведения о русском языке, страноведении России, учитель помогает им лучше узнать эту страну, вызывая искренний и глубокий интерес к культуре, национальным особенностям России, желание лучше ее узнать.

Применяются следующие аудио-визуальные методы.

1. Перед занятиями студенты предварительно знакомятся с материалом, концентрируются на важных аспектах. Во время занятия идет активная мыслительная работа, студенты легко запоминают материал и делают записи. Для лучшего запоминания используются таблицы и прочие неязыковые средства. Кроме того, необходимо активно и своевременно повторять материал, вновь обращаться к нему, упорядочивать содержание изученного.

2. При необходимости используется родной язык и сведения из второго языка для объяснения особенностей третьего языка. Активно используется положительный перенос, уменьшается отрицательный перенос⁴. В этот момент английский язык преподавателя русского языка имеет очень высокую практическую ценность, при сравнении совпадений и отличий в обоих языках можно обнаружить схожесть звучания или значения большого количества русских и английских слов, что стимулирует интерес студентов к учебе. Например, при объяснении глаголов русского языка можно сравнить их с временными формами глаголов английского языка, обращая внимание при этом на принцип уместности для получения оптимальных результатов положительного переноса.

3. Требовать от студентов прилежания в чтении, аудировании, заучивании, устной практике, письме. Во время начального периода знакомства студентов с русским языком преподаватель обычно дает письменные задания для укрепления памяти, отработки слов. Преподаватель просит студентов еще и еще повторять языковые примеры до полноценного их освоения. Постепенно преподаватель требует от студентов самостоятельно организовать достаточно длинный диалог. Контрольное объяснение текста подразумевает указание ключевых словосочетаний в предложении, заучивание и пересказ текста студентами.

4. Внимание к методике преподавания, проведение малых соревнований и интересных мероприятий. Автор требует ежедневных докладов дежурных, записи имитирующих текстов после занятий, проведения продолжительной подготовки. В процессе обучения русскому языку вводится все больше упражнений, имитирующих разные ситуации, организуются игры, соревнования между малыми группами, выступления и концерты на иностранном языке укрепляют понимание и память студентов. Практикуется совместный со студентами просмотр кинофильмов на русском языке, прослушивание русских песен, создающих колоритную среду русского языка, постепенно формируется образ мысли на русском языке⁵. На занятии развиваются разговорные способности студентов. Студентам предлагается побыть в роли преподавателя, самостоятельно объяснить материал, побуждая остальных студентов повторять. Такая методика позволяет закрепить изученный материал, воспитывает способности студентов к обобщению и оттачивает их разговорные

навыки. Данный способ в максимальной степени задействует активность и инициативу студентов.

Изучение иностранных языков должно быть последовательным, успех возможен только при постоянном упорстве. Успехи студентов, начинающих изучение русского языка с нуля, более значимы, чем успехи студентов с языковой базой, такие студенты имеют большую конкурентоспособность, как на экзаменах, так и при трудоустройстве. Современное общество нуждается в специалистах со знанием двух языков, освоение русского и английского языков значительно повышает значимость специалиста, позволяет им стать специалистами широкого профиля, соответствующими требованиям общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Чжу Хойпин. Опытное исследование влияния интеллектуальных факторов на стратегию обучения русскому языку // Северо-восточный педагогический университет, 2009. С. 54.

² Там же. С. 13.

³ Чжэн Шуцзе. Первичное исследование начального обучения специальности русский язык в высших учебных заведениях // Образовательный поиск, 2009. С. 39.

⁴ У Фан. Первичная методика обучения студентов, начинающих изучать русский язык в высших учебных заведениях // Чаньчуньский педагогический институт (Издание общественно — гуманитарных наук), 2008. С. 146.

⁵ Хэ Сюэмэй. Изучение развития и применения потенциальных источников обучения русскому и английскому языкам // Изучение высшего образования в провинции Хэйлунцзян, 2007. С. 182.

Chen Wanlei

THE BRIEF ANALYSIS OF THE COURSE ON THE SPECIALITY “RUSSIAN FOR BEGINNERS”.

This article presents a brief analysis of the course on the speciality «Russian for Beginners». Under the conditions of increasing political and economic development of China, more attention is paid to the speciality «Russian language», constantly grows the number of students, beginning to learn Russian language. All this demands from the educators new methods of teaching, so that beginners in the study of Russian language students have mastered the knowledge of the Russian language, have developed their own abilities, have become competitive professionals. The author specifies the objective and the individual (intellectual and non-intellectual) factors influencing on the learning of Russian language.

Keywords: Russian language for beginners, intellectual factors, non-intellectual factors, working skills.

ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности формирования аксиологических коммуникативных умений в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Предлагается аксиологический принцип отбора и структурирования учебного материала в профессиональной сфере обучения с учетом особенностей коммуникативных ролей ее участников, их речевого взаимодействия и типовых ситуаций. Анализируются лексико-семантический и структурно-грамматический подходы к классификации оценочной лексики и оценочных высказываний.

Ключевые слова: аксиологические коммуникативные умения, иностранные студенты, оценка, русский язык, самооценка, ценность.

Актуальность данной статьи связана с важными изменениями в области преподавания иностранных языков, обусловленными развитием и совершенствованием мирового информационного пространства, необходимостью формирования умений реализации собственных коммуникативных потребностей, в том числе средствами иностранного языка.. В связи с этим на передний план выходит необходимость в корректировке методики обучения языку с целью формирования личности иностранного студента, способной самостоятельно ориентироваться в иноязычном коммуникативном пространстве, осуществлять отбор актуальной информации, формировать и использовать коммуникативные умения, а также давать адекватную оценку *успешности* — *не успешности* собственной учебной деятельности, сравнивать и оценивать ее результаты с целевыми (программными), что подразумевает активное участие в межкультурном диалоге, который осуществляется также и в профессиональной сфере общения. Таким образом, можно говорить о том, что *аксиологичность* становится основной характеристикой современной методической парадигмы языкового образования.

Анализ психолого-педагогической, философской и методической литературы показал, что изучением такого понятия как *ценность* занимается *аксиология*. Существует несколько определений данной науки. Например, ее трактуют как философское учение о ценностях (гр. *axia* — ценность и *logos* — учение, слово), как учение о формах и способах ценностного проектирования человеком его жизненных устремлений, выбора ориентиров для жизни и оценки прошлого, «иног» и общезначимого.

Категория «ценность» в современной педагогике изучается в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, О. Г. Дробницкий, Б. Г. Кузнецов, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов.

Большой вклад в становление *педагогической аксиологии* внесли Б. С. Гершунский, В. М. Розин, В. А. Слостенин, Ю. Б. Тупалов, М. И. Фишер и др.

Аксиологический аспект в создании учебных и методических пособий для иностранных студентов рассмотрен в работах Н. И. Ушаковой. Ключевыми для аксиологического анализа являются понятия *оценивания, оценки, ценности, ценностной ориентации, ценностного смысла*.

Оценка является наиболее ярким представителем прагматического значения, под которым принято понимать значение, которое слово или высказывание приобретает в ситуации речи.

Оценка с помощью лингвистических средств — это выражение отношения говорящего к предмету речи единицами *лексико-фразеологического, словообразовательного и синтаксического уровня*. Языковое содержание категории оценки представляет собой оценочный признак, специфика которого заключается в приписывании предмету речи ценностного отношения говорящего.

Средства выражения системы ценностей нашли свое отражение в самостоятельном направлении лингвистики — *лингвоаксиологии*, которая изучает языковые средства для выражения положительного, отрицательного или нейтрального отношения говорящего к предмету или явлению.

Исследователи Н. Д. Арутюнова, Ю. Д. Апресян, И. И. Ковтунова выделяют *лексико-семантические группы* для выражения оценки, такие как качественные прилагательные и производные от них наречия (*красивый — красиво, правильный — правильно*), глаголы (*любить, предпочитать, ценить, считать, полагать*) и т. д.

Однако в настоящее время не существует однозначной интерпретации и единой классификации языковой семантики оценки, отсутствует комплексное описание языковых средств ее выражения в функциональном плане с учетом прагматического характера оценочных высказываний (одобрение — неодобрение, похвала и т. д.).

Изучив известные нам классификации, считаем нужным остановиться на следующих: *лексико-семантической* и *структурно-грамматической*.

Несмотря на то, что некоторые аспекты *лексико-семантической классификации* вызывают у нас сомнения, считаем, что ее можно рассматривать как основу методических поисков.

- *Общая оценка*: положительная или отрицательная. Языковые средства выражения чаще всего представлены в виде бинарных пар: *одобрять — не одобрять, нравиться — не нравиться, хорошо — плохо, должно — не должно, полезно — бесполезно*.
- *Субъективная оценка*: является оценкой достоверности действительности с точки зрения говорящего. Средствами выражения оценки являются модаль-

ные вводные слова, показатели *достоверности* / *недостоверности*: *наверное, по-видимому*.

- *Априорная оценка* не поддается эмпирической объективной проверке: *поистине*.
- *Апостериорная оценка* основана на данных непосредственного *восприятия* / *осмысления* и подвергается определенной эмпирической объективной проверке: *Это компетентный специалист*.
- *Индивидуальная оценка* выражает мнение одного субъекта: *по моему мнению; мне кажется, что*.

Считаем рациональным расширить приведенный автором список, добавив языковые средства выражения *недоверия* и *сомнения в правильности излагаемых фактов* как параметры индивидуальной оценки: *в это трудно поверить; вряд ли это возможно; я не уверен, что это так; об этом нельзя сказать с уверенностью*.

- *Коллективная оценка*: считается, что; считают, что.
- *Нестандартная оценка* близка к индивидуальной и предусматривает некодифицированность оценочной лексики: *восхитительно, упомопрачительно, клево*.
- *Эмоциональная оценка* имеет место при оценке, вызванной переживанием радости, печали, восторга, страха, удивления: *Не может быть! Какой ужас! К счастью, на беду, к своему ужасу, грубо выражаясь, смешно сказать*.

Развитием лексико-семантической классификации можно считать подход М. Янковичевой, которая предлагает классификацию *реплик-клише* для выражения *согласия* — *несогласия*. Автор приводит примеры фразем, способных выражать различную степень *согласия* — *несогласия*. Так автор выделяет *согласие-одобрение* (*вот-вот!, и не говори!*); *согласие-утверждение* (*само собой!*); *согласие-примирение* (*делать нечего, что поделаешь?*); *согласие-уступка* (*так и быть*); *согласие / несогласие-безразличие* (*и что?, не мое дело*); *несогласие-сомнение* (*да ну?*); *несогласие-недоверие* (*ври больше!*); *несогласие-опасение* (*этого еще не доставало!*); *несогласие-насмешка* (*еще чего захотел!*); *несогласие-презрение* (*очень нужно!, благодарю покорно!*); *несогласие-негодование* (*ну и ну!, скажи пожалуйста!*); *несогласие-отказ* (*ничего подобного!*); *несогласие-запрет* (*и думать не смей!*).

Автор *структурно-грамматической* классификации называет языковые средства *аксиологемами* и выделяет такие виды *аксиологем*:

- *Аксиологема-слово*: *успех, истина, достоинство, свобода*.
- *Аксиологема-антропоним* (единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека), соединяющая имя с определенным набором ценностных смыслов: *Елена Премудрая, Василиса Прекрасная, Иван Грозный*.
- *Аксиологема-словосочетание*: *романтическая любовь, преданная дружба*.
- *Аксиологема-устойчивое выражение*: *Помоги себе сам*.
- *Аксиологема-паремия*: *Мой дом — моя крепость; К большому терпенью придет и уменье*.

Поскольку основные коммуникативные потребности иностранных студентов лежат в сфере профессионального обучения, целесообразно

проанализировать необходимость использования всех видов оценки для учебно-профессионального общения.

Умение иностранного студента формировать и выражать свое отношение к тем или иным событиям и явлениям, давать им *оценку* и, что еще важнее, адекватно оценивать свои достижения и свой потенциал в учебном процессе, считаем необходимым условием успешного профессионального образования. *Самооценка* включает в себя умение оценить свои силы и возможности, отнестись к себе критически. Присутствуя в каждом акте поведения, самооценка является важным компонентом в управлении этим поведением. Все это и делает самооценку важным фактором в формировании личности.

М. В. Давер дифференцирует *самооценку* как *адекватную* и *неадекватную*, подразумевая правильное и неправильное отражение реальных возможностей человека. *Неадекватная самооценка* возникает при постановке завышенных задач, вследствие чего, вместо достижения успеха, появляется неуверенность в себе. *Адекватная самооценка*, наоборот, способствует формированию уверенности в своих силах, самоуважения и настойчивости.

Умения иностранных студентов выбрать из многообразия языковых средств актуальные в определенной ситуации и использовать их в соответствии с коммуникативными потребностями с целью выражения собственного мнения и (или) эмоционального отношения, в соответствии с личностной ценностной шкалой, назовем *аксиологическими коммуникативными умениями*.

На современном этапе развития методики преподавания РКИ (работы Т. И. Капитоновой, О. Д. Митрофановой, Л. В. Московкина и др.) вопрос формирования *аксиологических коммуникативных умений* в процессе обучения иностранных студентов русскому языку остается малоизученным и требует дальнейшего развития. Основываясь на всем вышеизложенном, считаем необходимым разработку методических основ формирования *аксиологических коммуникативных умений* в процессе обучения иностранных студентов русскому языку.

Аксиологические коммуникативные умения особенно необходимы для формирования ценностного отношения к процессу образования, в частности, к освоению языка обучения, как средства приобретения профессиональных знаний.

С этой точки зрения мы проанализировали современные программы обучения иностранных студентов русскому языку и нашли, что они недостаточно ориентированы на формирование аксиологических коммуникативных умений будущих специалистов. Программы предлагают введение определенных групп оценочной лексики и оценочных конструкций, присущих научному стилю и используемых при реферировании, только начиная с третьего курса обучения в вузе. На начальном этапе изучаются

только простейшие бинарные соответствия типа *хорошо — плохо*. Таким образом, лингводидактические основы программ по русскому языку для иностранных студентов не содержат задач формирования *профессионально-ориентированных аксиологических коммуникативных умений*.

В свете всего вышеизложенного направлением дальнейших исследований представляется разработка методики формирования аксиологических коммуникативных умений инофонов на основе аксиологического принципа отбора и структурирования учебного материала, в основу которого будут положены оценочные параметры общения, учтены особенности профессионально-коммуникативных ролей его участников, их речевого взаимодействия, актуальных тем и типовых ситуаций.

Shalaeva V. S.

FOREIGN STUDENTS' AXIOLOGICAL COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION IN STUDYING RUSSIAN

The author analyses the features of foreign students' axiological communicative skills formation in studying Russian. Axiological principle of professional educational material selection and structuring is proposed, taking into account the features of participants' communicative roles, their verbal interaction and typical situations. The lexical-semantic and structure-grammatical classification approaches to evaluative vocabulary and evaluation statements are also analyzed.

Keywords: axiological communicative skills, evaluation, foreign students, Russian language.

ЭПИСТОЛЯРНОЕ НАСЛЕДИЕ А. П. ЧЕХОВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Цель статьи — показать значение и роль культурологического потенциала эпистолярного наследия А. П. Чехова (писателя и врача) в подготовке иностранных студентов-медиков к профессиональному общению.

Ключевые слова: эпистолярное наследие, профессиональное общение, иностранные студенты медики.

Текст как акт речевого поведения может быть представлен монологическим или диалогическим видом речи и реализуется в определенном речевом жанре, типизированном виде текста. «Текст выступает как объект наблюдения и анализа (текст-источник), как исходный материал обучения (промежуточный учебный текст), как образ деятельности и как продукт деятельности учащихся (итоговый текст-порождение)»¹.

Эпистолярный жанр как особый вид письменного текста характеризуется тем, что предполагает конкретных адресата и адресанта (кому? кто?), сближаясь в этом отношении с диалогическими видами устного общения, но отличаясь от последних письменной формой речи и тем, что адресат и адресант находятся в дистантных во времени и пространстве отношениях. В отличие от контактного непосредственного устного общения, которое ведется в первую очередь в форме диалога, письмо — это дистантное общение, проходящее в форме монолога, но сохраняющее при этом тесную связь с диалогом.

«Эпистолярный стиль отражает особенности изложения, присущие различным видам переписки государственных и общественных деятелей, известных ученых, писателей, мастеров сцены, работников культуры, искусства, ставшим фактом литературы и получившим определенный резонанс в различных сферах духовной жизни носителей языка (письма А. Н. Радищева, А. С. Пушкина, В. Г. Белинского, И. С. Тургенева и др.)»².

Обучение письму как наиболее массовому виду текста необходимо ввести как в плане его пассивного понимания, так и в плане активного воспроизведения, учитывая роль письма в жизни современного общества.

Преимущество эпистолярного жанра как предмета обучения перед многими другими жанрами письменной речи в том, что он является, с одной стороны, носителем информации, а с другой — реализацией над-текстового этикетного уровня. Этот вид текста используется широким

кругом учащихся в их речевом общении на иностранном языке. В процессе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному необходимо знакомить учащихся с перепиской писателей, поэтов, художников, ученых-медиков, писателей-врачей. Эта переписка обогащает знания студентов об интересных и выдающихся личностях, об их вкладе в развитие науки, культуры, медицины, учит культуре общения, прививает основы нравственности и деонтологии.

Переписка служит, как правило, самым надежным, а в некоторых случаях единственным источником литературно-биографических сведений, освещающих жизнь и творчество того или иного писателя.

Частная переписка литературных деятелей XIX века — «богатейший, пока еще мало изученный историко-лингвистический материал»³, по которому можно судить не только об эпохе и личности автора, но и об эпистолярной культуре века.

В письмах известных людей находит отражение множество исторических событий, вопросов общественной жизни, психологии, быта. В этом смысле переписка теряет частный и личностный характер и превращается в явление большого общественного и исторического масштаба.

В XIX веке дружеское письмо из области быта перешло в область словесности, стало явлением литературы, обрело черты художественного жанра. В нем вырабатывались новые принципы литературного языка.

Существовали, разумеется, и письма **высокого**, серьезного содержания, в которых выражены идейно-философские, общественно-политические, нравственные, эстетические убеждения автора. Это письма-декларации и программы, письма-трактаты, письма-исповеди. Широкое распространение получило письмо, имитирующее устную манеру легкой, непринужденной дружеской беседы. Для такого письма характерны непосредственность и свобода выражений, тон интимных признаний, шутливость и острословие.

Эпистолярное литературное наследие А. П. Чехова — писателя и врача составляет свыше 4500 (12 томов) писем, которые важны не только своим содержанием, но и творческим использованием языковых (в том числе и фразеологических) богатств русского языка.

Письма писателя отличаются содержательностью, написаны с большим художественным вкусом и очень образны. Много в них познавательного в описании природы, окружающей обстановки тех лет и особенно жизни людей, характеров и психологии отдельных личностей, индивидуальных черт человека. Много в них и медицинских сведений, которые исходят от самого писателя и врача.

Среди адресатов А. П. Чехова были крупнейшие ученые, академики, общественные деятели, юристы, социологи, писатели, поэты, журналисты, издатели, литературные и театральные критики, режиссеры, артисты, композиторы, художники, земские врачи, друзья и родные.

А. П. Чехов вел переписку с выдающимися представителями русской классической литературы — А. Н. Плещеевым, Д. В. Григоровичем, В. Г. Короленко, Л. Н. Толстым, И. А. Буниным, А. И. Куприным и представителем новой литературы — Максимом Горьким. В письмах нашли отражение размышления о синтезе методов, научного и художественного, о единстве науки и поэзии, о важности ученых знаний и художественных произведений, о позиции художника и ее воплощении в слове, о краткости в литературе, о достоинствах и недостатках художественных произведений.

В письмах к А. С. Суворину (публицисту, театральному рецензенту и литературному критику, издателю газеты «Новое время») А. П. Чехов много говорил об истории, науке, научном мышлении, об отличиях мысли зоолога или врача от публицистического высказывания. Он писал А. С. Суворину, что ненавидит насилие, ложь во всех их видах, тупоумие, произвол, царившие не только в канцеляриях, тюрьмах, управах, но и в официальной науке, литературе, среди молодежи и интеллигенции (А. Суворину, 29.03.1890 г.)⁴. Конечно, в этой переписке особое место занимают сахалинские письма, так как Чехов писал из поездки на Сахалин только А. С. Суворину и родным.

Несомненно, особый интерес для иностранных студентов-медиков представляют письма А. П. Чехова на медицинскую тему. По мнению Е. Меве, «медицинскую деонтологию — науку о должном в медицине — можно изучать по письмам и произведениям А. П. Чехова»⁵. Характерное для него образное описание встречается и при упоминании болезней (дифтерии, скарлатины, дизентерии, холеры, инфлюэнце (грипп), чумы, чахотки, плеврита, аневризмы, диабета, подагры, язвы желудка, абсцесса печени, тифа, простаты): *на холеру накинули аркан; холерные матери; ловил холеру за хвост; Как здоровье Вашего уха?; сердце не стучит, а дует; пульс хромает; изображаю собой сплошной насморк; последний градус чахотки; эти родственники его, точно глисты замучили (про знакомого литератора); чувствую собачью старость; лавры и опьянение не даются даром; не так страшен черт, как его размалевали нервы; гимнастика для ума (чтение); бальзам для ума (чтение А. С. Пушкина или Л. Н. Толстого).*

Есть в письмах Чехова афоризмы, которые он создает явно ради шутки, чаще шутки-маскировки тяжелого настроения, вызванного болезнью. Например: *Вообще говоря, считаться больным — это большое удовольствие* (М. В. Киселевой, 25 декабря, 1897); *Самое лучшее лечение при болезни горла — это иметь мужество не лечиться* (А. С. Суворину, 29 декабря, 1895); *Приучать себя смолоду к беседам с врачами значит создать себе к старости самое плохое мнение о своем здоровье, что вредно, вреднее насморка* (А. С. Суворину, 11 апр., 1890); *Мнительность — это эгоизм 84 пробы* (А. С. Суворину, 17 марта, 1890); *Вот уже*

три дня прошло, как у меня ни к селу, ни к городу идет кровь горлом (Н. А. Лейкину, 10 декабря 1884); *Мне кажется, что я разохся, как старый шкаф* (Смагину, 16 декабря 1891 г.); *Бог вложил в тебя любовь к искусству, а в меня бациллы* (О. Л. Книппер, январь, 1901 г.); *По случаю крови сижу дома, как под арестом* (А. Суворину, декабрь, 1897 г.); *Нездоровится, хоть плюнь* (Миролюбову, 20 февраля 1902 г.). Очень ярко Чехов описывает приступы грудной жабы у Д. В. Григоровича.

Часто в письмах А. П. Чехов обращался к тем, кто склонен незаслуженно обвинять врачей, сделавших все, что было в их возможности для спасения больного, и не сумевших победить смерть: *У врачей бывают отвратительные дни и часы, не дай бог никому этого. Среди врачей, правда, не редкость невежды и хамы, как и среди писателей, инженеров, вообще людей, но те отвратительные часы и дни, о которых я говорю, бывают только у врачей, и за сие, говоря по совести, многое простить должно* (А. С. Суворину, 18 августа 1891).

Из писем видно, что А. П. Чехов любил свою специальность врача, гордился ею и своим званием. В 1883 г. (в марте) он писал старшему брату Александру: *«Медицина моя идёт crescendo. Умею врачевать и не верю себе, что умею... Не найдёшь, любезный, ни одной болезни, которую я не взялся бы лечить...»*. Из писем можно совершенно определенно сказать, что А. П. Чехов основной специальностью считал медицину. Составляя своё жизнеописание, в письме из Мелихова 11/2 1893г. И. Н. Островскому А. П. Чехов написал ставшую широко известной шутливую фразу: *Медицина — моя законная жена, литература — незаконная. Обе, конечно, мешают друг другу, но не настолько, чтобы исключить друг друга. ...*

Из писем видны врачебное терпение, такт, уважение писателя по отношению к больным, отсутствие резкости, грубости. Письма А. П. Чехова отражают также очень уважительное, товарищеское отношение его к знакомым и незнакомым врачам, сокурсникам и больным. В письме к В. А. Тихонову 22/04 1892г. он писал: *«... с товарищами, как врачами, так равно и литераторами, пребываю в отличнейших отношениях»*.

В письмах А. П. Чехова содержатся сведения о болезнях, которые он наблюдал при приёме больных и посещениях их на дому у своих родных, близких, друзей и знакомых. Прежде всего, это инфекционные болезни, распространённые в те годы в России, и среди них брюшной тиф или просто тиф (у Чехова иногда **тифод, тифозное состояние**).

Большое место в его письмах занимает чахотка (бугорчатка). Это название преобладало до конца 90-х годов, после чего появился термин **туберкулёз**. А. П. Чехов описывает его на основании наблюдения за обращавшимися к нему больными, болевшими родственниками и по самонаблюдениям. В 1893г. он писал из Мелихова А. С. Суворину: *«Ходит много больных. Почему-то много чахоточных...»*.

О своём брате Николае, болевшем чахоткой, А. П. Чехов писал, что у него *хронический лёгочный процесс — болезнь, не поддающаяся излечению*. ... 14/5 1889г. Антон Павлович сообщал из Луки: *«Мой живописец никогда не выздоровеет. У него чахотка...»* (брат умер 17/5 1889г.). От чахотки умерла и тётка Федосья Яковлевна, сестра матери.

Из внутренних болезней в письмах А. П. Чехова фигурируют бронхит, воспаление лёгких, плеврит, инфаркт лёгкого. В письмах упоминаются желчные камни, перитонит, ущемление кишки, геморрой и др.

Онкологические болезни также привлекали внимание А. П. Чехова. В письмах А. С. Суворину: *«Рак — болезнь тяжёлая, невыносимая, смерть от него — страдальческая...»*. В других письмах он отмечал симптомы этого заболевания, писал и о средствах лечения.

Очень важны общие соображения А. П. Чехова о тяжести болезни, о симптомах, угрожающих жизни, о врачебном прогнозе, о безвыходном положении врача у безнадежных больных, а также о разделении болезней вообще.

Необходимо отметить многочисленные советы и рекомендации А. П. Чехова по гигиене человека, здоровому образу жизни, режиму, питанию, преодолению вредных привычек (П. А. Захарьину, А. С. Киселёву, А. С. Суворину, Н. А. Лейкину и др.).

Как врач в письмах А. П. Чехов касается разнообразных вопросов медицины, болезней, симптомов, лекарств, гигиены человека, научных новинок с упоминанием различных событий, имен и т. д., давая свою оценку излагаемым фактам, что для будущих студентов-медиков особенно интересно.

А. П. Чехову писали ученые-медики и рядовые земские врачи, среди его адресантов были Н. В. Склифосовский, Г. А. Захарьин, А. А. Остроумов, В. И. Яковенко, Н. И. Коробов, Н. А. Лейкин, Т. П. Розанов, М. А. Членов, Л. В. Середин и др. В этих письмах можно найти немало интересных данных по истории русской общественной медицины, о борьбе с холерой, о переписи населения, о способах и методах лечения различных заболеваний, о больницах-дворцах и земских больницах, о диагностике, о психологии и психиатрии, о жестокости персонала по отношению к больным, о врачебной этике и деонтологии, о гуманности. Во многих своих письмах А. П. Чехов неустанно повторял: *«Я же больше врач, чем писатель»*.

Многие писатели и литературоведы считали, что работа врача дала А. П. Чехову не только дало знание людей, но и сказалась на его стиле. *«Если бы Чехов не был врачом, то, возможно, он бы не создал такую острую, как скальпель, аналитическую и точную прозу. По мнению Мирского М. Б. «такие его рассказы, как «Палата № 6», «Скучная история», «Попрыгунья», да и многие другие, написаны как образцовые психологические диагнозы»*⁶.

Друг Чехова, прославленный режиссер К. С. Станиславский в своей книге «Моя жизнь в искусстве», писал, что Антон Павлович гордился своими медицинскими знаниями гораздо больше, чем литературным талантом⁷.

Таким образом, можно сказать, что письма А. П. Чехова — это неисчерпаемый материал, который показывает огромные знания их автора, его мудрость, гуманность, любовь к больным и к своей профессии и что только посредством классических примеров общения можно научить будущих медиков культуре общения (в том числе и профессиональной), привить основы медицинской нравственности и деонтологии, т. е. всего того, что делает будущего врача бескорыстным, чутким, терпеливым, внимательным, умеющим сострадать и располагать к себе больного, быть, по словам Гиппократ, отцом для больного, хранителем — для выздоравливающего и другом — для здорового.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Добровольская В. В. Текст как единица обучения письменной речи Вестник ЦМО МГУ. 1988. № 1 [Электронный ресурс] // Центр международного образования МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: <http://www.cie.ru/vestnik/archiva/nl/pl/> (дата обращения 30.03.2015).

² Русский язык. Энциклопедия. М., Советская энциклопедия, М., 1979.

³ Белунова Н. И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX — начала XX в. (жанр и текст писем) / Н. И. Белунова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 137.

⁴ Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т..М.: АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького, Акад. Наук СССР, 1974–1983 гг.

⁵ Меве Е. Б. Медицина в творчестве и жизни А. П. Чехова. К.: Здоровье, 1989. 280 с.

⁶ Мирский М. Б. Доктор Чехов. Ин-т истории естествознания и техники. М.:Наука, 2003. 238 с.

⁷ Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 2003. 431 с.

Sharapa A. A.

ON THE IMPORTANCE OF A.P. CHEKHOV'S EPISTOLARY HERITAGE IN VOCATIONAL TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The purpose of the article is to show the importance and role of cultural potential of the epistolary heritage of A. P. Chekhov (writer and doctor) in the preparation of foreign medical students for professional communication.

Keywords: epistolary heritage, professional communication, foreign medical students.

Шевель Екатерина Анатольевна

*Пятигорский государственный
лингвистический университет, Россия*

shevel551@mail.ru

РУССКАЯ СКАЗКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АУДИРОВАНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РКИ (ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ)

В данной статье автор доказывает эффективность и необходимость использования русских народных сказок на занятиях по аудированию. Проиллюстрированы основные виды заданий, разработанные к текстам сказок. Подчёркнута важность подобной работы для развития лингвистической и социокультурной компетенций китайских студентов-русистов.

Ключевые слова: русская народная сказка, русский как иностранный, аудирование, фольклор.

При обучении иностранных студентов аудированию в структуру занятия может быть включен такой вид аудиторной деятельности, как прослушивание или просмотр сказок. В сказках ярко проявляются национальная психология, а также многообразные формы поведения, взаимоотношения людей, то есть способы коммуникации представителей определенной национально-культурной среды. Сказки представляют собой явление, в котором отражается национальная картина мира, утверждаются традиционные нравственные идеалы и национальные формы поведения людей. Фольклорная сказка, будучи продуктом коллективного народного творчества, лишена субъективных авторских оценок, не предъявляет индивидуально окрашенных способов восприятия картины мира*.

Пособие по аудированию «В мире сказок» разработано совместно с китайскими преподавателями русского языка. Пособие состоит из 20 аудио уроков и рассчитано на студентов 2–3 курсов. В пособие включены адаптированные тексты русских народных сказок. В конце книги даются ключи к заданиям и синхронные тексты. Данное пособие рекомендуется для развития навыков аудирования и говорения и может быть использовано как самостоятельное, так и в качестве вспомогательного материала при изучении русского как иностранного, также материал пособия может быть использован на занятиях по литературе при изучении фольклора.

К каждому уроку пособия разработаны предтекстовые задания, в которых предусматривается работа с лексикой, и послетекстовые, посвященные общему пониманию сказок, выражению своего мнения (вопросы, выход в диалогическую и монологическую речь) с использованием прочитанного материала.

Одна из главных задач пособия — ближе познакомить китайских студентов-русистов с русским фольклором и русской культурой, изуче-

ние которых обуславливает способность к межкультурному общению и формирует социокультурную компетенцию как результат овладения языком.

Указанную структуру можно проиллюстрировать на примере сказки «Журавль и цапля».

Предтекстовые задания и комментарии

Задание 1. Прочитайте новые слова и выражения.

Журавль 仙鹤, 鹤, **цапля** 鹭, соседствовать с кем 接壤, 比邻, по-доброму趁 趁着没有出事, 赶快; 趁早 (走开), 知趣地 (离开), наведываться к кому 去了解一下, 去打听一下; 去看看 (某人), 探望一下, в одиночку 单独, 独自, 单凭自己的力量, век коротать 无聊地消磨岁月, свататься к кому или за кого (向女方) 求婚, 求亲, шлепать (穿肥大的鞋或在泥泞和水里走时) 发出啪嗒声, верста 俄里 (等于1.06公里), грязь месить (长时间地) 走泥路, в泥泞中跋涉, насилию 很费劲地, 好 (不) 容易, 终于, 总算, добрести 勉强挣扎着走到, отдышаться (剧烈运动后) 喘过气来,歇一口气, долговязый 又高又瘦的,身材细高的, Не пара ты мне! 你配不上我!, несолоно хлебавши 毫无所获, 希望落空, Не хочу за тебя идти! 我才不嫁给你呢!, ходить друг за дружкой = ходить друг за другом 相互追逐, гордыня 骄傲, 傲慢, 自高自大, замучить кого-то 折磨得难受, 使非常难受.

Послетекстовые задания

Задание 2. Прослушайте текст. Выразите своё согласие (+) или несогласие (-).

1. Журавль и Цапля жили вместе. _____
2. Они были хорошими соседями. _____
3. Однажды решил Журавль жениться. _____
4. Цапля не согласилась на предложение Журавля. _____
5. Журавль обиделся на Цаплю. _____
6. Цапля подумала и решила выйти замуж за Журавля. _____
7. Журавль и Цапля поженились. _____
8. И живут они дружно и счастливо. _____

Задание 3. Выберите правильный вариант ответа.

1. Журавль и Цапля жили _____.
А) в лесу Б) на болоте В) в деревне
2. Журавль решил жениться, потому что ему было _____.
А) грустно Б) весело В) скучно
3. Цапля не захотела выходить замуж за Журавля, потому что _____.
А) нечем кормить его Б) негде жить ему В) негде спать ему
4. И пошёл Журавль домой _____.
А) счастливый Б) несолоно хлебавши В) сытый
5. Приходит Цапля к Журавлю и просит: «Журавушка, _____»
А) дай денег! Б) возьми меня замуж! В) пойдём, погуляем!
6. Журавль подумал и отвечает ей: _____.
А) «Не хочу на тебе жениться» Б) «Не дам тебе денег»
В) «Не хочу гулять с тобой»
7. До сих пор ходят Журавль и Цапля по болоту, и никак не _____.
А) встретятся Б) поговорят В) женятся
8. Какова мораль сказки?
А) сильный всегда прав Б) гордость — плохой друг и советчик
В) добро побеждает зло

Задание 4. Прочитайте пословицы и поговорки. Подберите соответствующий перевод. Определите, какая из пословиц подходит к сказке.

1. Вода камень точит.
2. Кашу маслом не испортишь.
3. В гостях хорошо, а дома лучше.
4. Скажи мне, кто твой друг, и я тебе скажу, кто ты.
5. Гордым быть — глупым слыть.

- А) 饭里不怕加油 (好不厌多)。
Б) 做客虽好, 不如在家。
В) 一旦骄傲自满, 愚笨之名远扬。
Г) 滴水穿石。
Д) 什么样的人交什么样的朋友。

Задание 5. Прочитайте сказку по ролям.

Задание 6. Расскажите сказку от лица Журавля, Цапли. В своём рассказе используйте следующие слова и выражения: *болото, соседствовать, навеваться, век коротать, посвататься, пошлѣпать, рассмеяться в ответ, не пара ты мне, несолоно хлебавши, прогнать, возьми меня замуж, в зеркало смотреться, заплакать от стыда, ходить друг за дружкой.*

Таким образом, просмотр и прослушивание русских народных сказок развивает культурологическую компетенцию студентов, что имеет большое значение при обучении русскому как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Подручная Л.* Фольклорный текст на занятиях РКИ: Восприятие и интерпретация русской народной сказки [Электронный ресурс] // journals.kantiana.ru: [сайт]. [Калининград, 2013]. URL: <http://www.journals.kantiana.ru/page40.html> (дата обращения 1.10.2014).

Shevel E. A.

THE RUSSIAN FAIRY TALE AT LISTENING COMPREHENSION RFL LESSONS: AN EXPERIENCE OF METHODICS

The author proves efficiency of using Russian folk tales in listening comprehension classes and gives examples of major types of tasks, emphasizing the importance of linguistic and socio-cultural competences for the Chinese students.

Keywords: Russian folk tale, Russian as a foreign language, listening, folklore.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИЗ НИКАРАГУА И ПЕРУ (ПРИНЦИП УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА)

В данной статье мы рассмотрели некоторые особенности испанского языка и способы реализации принципа учета родного языка, которые помогут наиболее эффективно организовать учебно-воспитательный процесс при изучении русского языка курсантами из Никарагуа и Перу.

Ключевые слова: обучение, русский язык, военнослужащие.

*Овладевая чужим языком, мы невольно смотрим
на него через «призму» своего родного языка
и родной культуры.*

Л. В. Щерба

Формирование системы русского языка у курсантов из Никарагуа и Перу неизбежно проходит под влиянием сложившейся ранее системы испанского языка. Иностранцы военнослужащие, особенно на начальном этапе, обычно бессознательно переносят речевые навыки испанского языка в речь на изучаемом ими русском языке. Владение русским (флективным) языком у представителей этих стран вызывает определенные трудности, в связи с этим актуально рассмотреть особенности испанского языка и использовать их при обучении инофонов.

Перед преподавателями Военно-воздушной академии стоит задача обучить иностранных военнослужащих русскому языку в ограниченные сроки (10 месяцев). В связи с невозможностью изменения параметров утвержденного плана военного вуза единственным способом обеспечения достаточного уровня владения русским языком как средством получения специальности может стать оптимизация его преподавания в предусмотренных объемах учебного времени¹. Одной из возможностей интенсификации процесса обучения является результат сопоставительного анализа русского и испанского языков.

Следует обратить особое внимание испаноговорящих обучаемых на наличие в русском языке среднего рода, так как среднего рода в их родном языке не существует, существительные имеют только два рода: мужской и женский (ср.: *солнце* (ср. р.) — *sol* (м. р.), *время* (ср. р.) — *tiempo* (м. р.), *письмо* (ср. р.) — *carta* (ж. р.), *имя* (ср. р.) — *nombre* (м. р.), *окно* (ср. р.) — *ventana* (ж. р.), *море* (ср. р.) — *mar* (м. р.) и др. Иностранцы курсанты склонны относить существительные среднего рода к грамма-

тическому роду испанских лексических аналогов. Отсюда интерференционные ошибки типа: *Летом я поеду на Черное море. Он будет теплым* (вместо среднего рода употребляется мужской). В испаноговорящей аудитории необходимо акцентировать случаи употребления местоимения среднего рода *оно*, соответствующего двум испанским местоимениям *él* (он), *ella* (она).

Род существительных в русском языке не всегда совпадает с родом существительных в испанском (Сравните: *день* (м. р.) — *dia* (ж. р.), *тетрадь* (ж. р.) — *cuaderno* (м. р.), *минута* (ж. р.) — *minute* (м. р.), *группа* (ж. р.) — *grupo* (м. р.), *работа* (ж. р.) — *trabajo* (м. р.), *книга* (ж. р.) — *libro* (м. р.) и др.

Во избежание интерференции нужно сообщить курсантам, что существительные с мягким знаком могут относиться к мужскому или женскому роду. С целью предупреждения ошибок необходимо предложить запомнить существительные на *-ь*: *вещь* (ж. р.) — *objeto* (м. р.), *день* (м. р.) — *dia* (ж. р.), *тетрадь* (ж. р.) — *cuaderno* (м. р.).

Иностранцы военнослужащие часто руководствуются грамматическим родом лексического эквивалента испанского языка, опуская в женском роде окончание *-а*: *один машин не работает, один минут, мой групп 08/4*. Необходимо указать на особенности этих слов по сравнению с родным языком (наличие окончания женского рода *-а*, несовпадение в роде), а также обратить внимание на употребление в сочетании с ними числительных и местоимений.

Преподавателю следует иметь в виду, что в испанском языке отсутствует само понятие падежа и склонения. Функция падежных окончаний существительных выполняется большим количеством различных предлогов (*a, de, con, por, para, en, ante, bajo, contra, desde, entre, hasta, según, sin, so, sobre, tras, hacia*). Семантика предлогов в русском и испанском языках не идентична, что ведет к частым ошибкам, связанным со смешением этих предлогов. Особую трудность представляют предлоги *в, на*: *Su padre trabaja en el aeropuerto. Его отец работает в аэропорту. Mi amigo trabaja en la fábrica. Мой товарищ работает на заводе. El libro está en el armario. Книга лежит в шкафу. El cuaderno está en la mesa. Тетрадь лежит на столе. En verano descansamos habitualmente en Crimea. Летом мы обычно отдыхаем в Крыму*. В результате интерференции появляются ошибки типа: *в факультете, в моей родине*.

Следует отметить, что в испанском языке большинство прилагательных-определений ставится после существительного: *una casa alta* — *высокий дом*, *un perro blanco* — *белая собака*. Когда прилагательные ставятся перед существительным, их значение зачастую становится переносным: *un país grande* — *большая страна*, *un gran país* — *великая страна*; *un empleado triste* — *грустный служащий*; *un triste empleado* — *обыкновенный (рядовой) служащий*. Прилагательное («большой») об-

ретаёт краткую форму перед всеми существительными. В этом случае оно используется в переносном значении: *el gran hombre* — великий человек, *una gran fiesta* — замечательный праздник. В испаноговорящей аудитории обращаем внимание на препозицию русских прилагательных в словосочетаниях.

Прилагательные *grande* («большой»), *bueno* («хороший»), *malo* («плохой»), *mejor* («лучший»), *peor* («худший») часто стоят перед существительными мужского рода: *Ésta es la mejor ocasión*. — Это лучшая возможность. На этих прилагательных надо опереться, давая вначале словосочетания с русскими аналогами, а потом привести правило, что в русском языке не только эти прилагательные, но и все другие ставятся перед существительными: *новый карандаш и красный карандаш*. Постоянно необходимо напоминать испаноговорящим курсантам о необходимости предварительного осознания формы последующего существительного и только после этого оформления прилагательного. В противном случае возникают интерференционные ошибки типа: «*муканая*» *кукуруза* — *кукурузная мука*.

Испаноговорящие курсанты с трудом дифференцируют глаголы *учим* — *учимся*, так как при переводе на испанский используется один глагол *estudiar*: *учим русский язык* — *estudiamos el idioma ruso*; *учимся в академии* — *estudiamos en la academia*. В связи с этим нужно объяснить разницу в значении этих слов.

При работе с иностранными военнослужащими начального этапа обучения весьма эффективной оказывается работа с адаптированными текстами, сопровождаемыми параллельным переводом на родной язык курсантов: Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо! Пусть всегда будет мама! Пусть всегда буду я! *¡Qué siempre haya sol! ¡Qué siempre haya el cielo! ¡Que viva siempre mamá! ¡Que viva siempre yo!*

Перевод также помогает лучше понять содержание специального текста: (Фюзеляж, кабина летчика, грузовая кабина, двигатель, рама двигателя, несущий винт, хвостовой винт, редукторы и шасси являются основными частями современного вертолёта. *Las partes fundamentales del helicóptero contemporáneo son: fuselaje, cabina del piloto, cabina de cargamento, motor, bastidor de motor, hélice sostenedora, rotor de cola, reductores y tren de aterrizaje*).

Параллельный перевод позволяет разнообразить систему упражнений (от самостоятельного перевода с родного языка на русский и, наоборот, с последующей самопроверкой по тексту). Так, опираясь на испанский аналог, курсанты составили сложные предложения с союзом *если* (Если будет хорошая погода, (то) мы поедem за город. *Si hace buen tiempo, iremos a las afueras de la ciudad*. Если вы будете в Севастополе, (то) обязательно посмотрите «Севастопольскую панораму». *Si está Usted en Sebastopol, vea sin falta “El panorama de Sebastopol”*). Как видим, рассмотрение явлений русского языка сквозь «призму» нерусского язы-

кового сознания позволяет выявить принципы организации и подачи языкового материала в иноязычной аудитории (в данном случае испаноговорящей) и предложить пути для формирования у иностранных курсантов вторичной языковой компетенции.

При обучении иностранных курсантов родной язык можно использовать как вспомогательное средство, например, для семантизации русских слов, формулирования заданий и упражнений и т. п.

Таким образом, рациональное использование методики национально-языковой ориентации² обеспечивает значительное повышение интенсивности и эффективности преподавания русского языка как иностранного. Сравнительный анализ некоторых особенностей русского и испанского языков указывает на трудности, которые испытывают иностранные военнослужащие при усвоении изучаемого языка, а осмысление межъязыковых соотношений дает испаноговорящим курсантам возможность осознанно противостоять интерференции испанского языка в случае несовпадений и проводить необходимую коррекцию в соответствии с грамматическими нормами русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кашина Л. Г., Кондрашова О. В., Шельдешова И. В.* Особенности содержания учебной программы по дисциплине «Иностранный (русский) язык» для курсантов ИВС обучающихся по специальности (специализации) 162103 — летная эксплуатация летательных аппаратов (пилоты) // *Инновационные технологии в образовательном процессе*. Т. 2. Краснодар, 2013. С. 106.

² *Вагнер В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М., 2001. 384 с.

Shipalova N. A.

TEACHING RFL FOR MILITARIES FROM NICARAGUA AND PERU: TAKING INTO ACCOUNT THE NATIVE LANGUAGE

The article describes some features of Spanish language and methods of implementing the principle of the native language in teaching RFL to cadets from Nicaragua and Peru, that can help effectively organize the educational process.

Keywords: Russian as a foreign language, inter-language correlation, interference, teaching process, peculiarities of Spanish.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО МЕЖКРАЕВЫМ МЕТОДИЧЕСКИМ ОБЪЕДИНЕНИЕМ

В стендовом докладе представлена организация повышения квалификации учителей русского языка в Латвии.

Ключевые слова: Методическое объединение (МО), повышение квалификации, организация курсов, тематика.

Межкраевое Методическое объединение учителей русского языка (как иностранного) объединяет 32 учителей из 28 школ 5 краев. Каждые 3 года учителя должны проходить курсы повышения квалификации и получить сертификат.

Методическое объединение (МО) — это добровольная профессиональная бездоходная организация, которая объединяет профессионалов. МО организует не только мероприятия для школьников, но и занимается организацией повышения квалификации учителей, обобщением и распространением передового опыта преподавания, внедрением новых методов обучения.

Организаторами курсов могут быть вузы, Государственный Центр Содержания образования, организации, имеющие право выдавать сертификаты, государственные гимназии, при которых имеются Методические центры и другие организации, прошедшие сертификацию. Курсы обычно проводятся в столице Риге или в больших городах, что не выгодно для учителей, живущих в сельской местности, поэтому МО приняло решение организовать курсы на месте, в центре самого большого из 5 краев, при поддержке местных властей и отдела Образования.

Для проведения курсов приглашаются лекторы — преподаватели вузов, лучшие учителя Латвии, авторы и соавторы учебников, психологи, методисты, работники Государственного Центра Содержания образования. После теоретических занятий проводятся открытые уроки, мастерклассы, ярмарки идей, экскурсии, выполняются домашние задания, проводится обмен опытом, посещаются достопримечательности.

Smeisa A. V.

ORGANIZATION OF TRAINING OF TEACHERS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE BY METHODOLOGICAL ASSOCIATION

The author describes the Methodological Association of the Russian language teachers which includes 32 teachers of 28 schools of 5 districts. Every 3 years teachers have to attend courses and get a certificate. The Methodological Association is an unprofitable voluntary professional organization, organizing not only measurement for students, but also courses for professional development, works for generalization and distribution of best experience and for introduction of new methods of teaching.

Keywords: Methodological Association, teachers training, organization of courses, course topics.

ИСТОРИЯ СЛОВА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются лингвокультурологический и лингводидактический аспекты описания и анализа лексических единиц русского языка, особенности функционирования слов в разные периоды. Особое внимание уделяется лингводидактическим проблемам описания исторических изменений в русском языке.

Ключевые слова: лексика, история слова, лингвокультурологический аспект, лингводидактический аспект.

Лексическая система функционирует, находится в состоянии постоянного развития, определяемом жизнью её подсистем и их взаимодействием. Изменения, происходящие в том или ином фрагменте системы, его утраты и пополнения прямо или косвенно сказываются на всей организации и стимулируют происходящие в ней процессы.

Лексическая система русского языка очень стабильна: на протяжении столетий меняется не сама система, а определённые участки внутри неё и отношения между этими участками; именно таков характер пополнений и утрат, тенденций развития лексики, отмечаемых для отдельных периодов в жизни языка.

Говоря о тех или иных активных процессах в языке (особенно в лексическом его составе), следует обратить внимание на понятие «общественно-историческая эпоха», которое характеризуется набором определённых признаков. В языке отражаются эпохи и периоды смены эпох. В истории русского языка нового времени не раз были моменты, которые характеризовались кардинальными изменениями в языке и прежде всего в лексике как наиболее мобильной, подвижной его части.

В любой момент развития культуры язык полностью и адекватно отражает её, иными словами общество во многом определяет прогресс в языке. Являясь так или иначе элементом языковой системы, слово вместе с тем не теряет своей обособленности, испытывая на себе непосредственное действие «внешних» сил и отражая эволюцию определённых понятий, их историческую связь и преемственность и их зависимость от известных социальных условий, условий материальной и духовной жизни общества и отдельных его разрядов и групп.

Одним из самых сложных и насыщенных этапов в истории русского литературного языка была Петровская эпоха (конец XVII — первая треть XVIII века), которой принадлежит особое место в становлении русского литературного языка.

Основные процессы в развитии лексики Петровского периода были теснейшим образом связаны с общественно-политическими и культур-

ными преобразованиями эпохи. Деятельность Петра Первого была направлена на преодоление экономической, политической и культурной отсталости России от стран Западной Европы.

Характерными процессами в истории русского языка этого периода были процессы архаизации целых групп лексики и заимствования.

Первая четверть XX века ознаменовалось в истории русского языка как время кардинальных изменений многих сторон русского языка. «Язык революционной эпохи» характеризуется активными лексическими процессами архаизации и неологизации, заимствования, жаргонизации литературного языка.

В конце XX столетия в России сложилась новая социально-политическая, экономическая и культурная ситуация. События второй половины 80-х — 90-х годов по своему воздействию на общество и язык подобны революции (расширяется состав участников массовой и коллективной коммуникации, ослабляется цензура, возрастает личностное начало в речи, расширяется сфера спонтанного общения, резко возрастает психологическое восприятие бюрократического языка прошлого (новояза), появляется стремление выработать новые средства выражения, новые формы образности, новые виды обращения к незнакомым).

Все толковые словари отражают своё время. Описывая лексический состав языка определённой эпохи, они отражают и её философию, совокупность этических ценностей, присущих носителям языка в период разработки и составления каждого из словарей. В XX веке в России за довольно короткое время было создано большое количество словарей русского языка различных типов, отразивших состояние лексической системы в разные годы.

Язык как сложная динамическая система находится в постоянном движении и развитии. Именно поэтому один из центральных вопросов в лингвистике — это вопрос о языковой изменчивости, представляющей собой постоянное качество языка. Наиболее ярким свидетельством динамического характера языка является постоянное развитие его словарного состава.

Лексика, по сравнению со всеми другими уровнями языка, непосредственно обращена к внеязыковой действительности. Лексика, напрямую связана с «культурной памятью слова», имеет непосредственное отношение к фоновым знаниям, воплощающим национальную специфику картины мира.

Лексика, перешедшая по каким-то причинам из активного запаса языка в пассивный, представляет особый интерес, как непосредственное отражение тех фрагментов картины мира, которые утратили или утрачивают свою актуальность.

Рассмотрение процессов архаизации лексики русского языка XX века по тематическим группам, представляющим собой не только ото-

бражение определенных отрезков действительности, но и те фрагменты языковой картины мира, которые отражают духовную и материальную культуру русского народа, свидетельствует о том, что наиболее подвержены изменению наименования из области общественно-политической жизни, а также наименования предметов материальной и понятий духовной культуры.

Исторический подход к изучению слова отмечает следующую его эволюцию: момент появления, утрата новизны и переход слова в разряд нейтральных, появление оттенка устарелости, выход из активного употребления и переход в разряд устаревших. «Возрождение», возвращение некогда устаревшего слова в активное употребление — всегда новый этап в жизни этого слова.

Возвращению в узус лексики, бывшей какое-то время малоупотребительной и неупотребительной, способствует установка общества на возрождение части духовных традиций, культурных ценностей и общественных реалий, утраченных в ходе истории. При этом лексические историзмы, выступающие в функции номинации новых реалий современной жизни (*дума, гимназия, губернатор*) в основном используются для заполнения возникших в результате архаизации советизмов лакун, а также для того, чтобы подчеркнуть особенность, оригинальность этой реалии.

Shmelkova V. V.

WORD HISTORY: LINGUOCULTUROLOGICAL AND LINGUODIDACTIC ASPECTS

The article deals with linguoculturological and linguodidactic aspects of description and analysis of lexical units in the Russian language, words functioning peculiarities at different stages of their development. Much attention is given to linguodidactic problems of description of historical changes in the Russian language vocabulary.

Keywords: description of lexical units, linguoculturological aspect, linguodidactic aspect.

**«МАРИТА» ГЕОРГИЯ ЛЕОНИДZE
И НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ
В НЕГРУЗИНОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ ГРУЗИИ**

В статье рассматриваются некоторые стратегии обучения художественным текстам в негрузиноязычных школах Грузии по произведению Г. Леонидзе «Марита». В этом случае особое значение приобретает выбранная учителем стратегия: необходимо правильно распланировать все этапы урока, подобрать методически оправданные приемы работы с текстом в данной аудитории. Преподаватель должен обратить внимание на все детали, учесть жанровые особенности художественного произведения, его объем, идейно-тематическую актуальность, уровень подготовки учащихся и прочее. С этой целью используются «мини-лекция», чтение с паузами, лексический комментарий.

Ключевые слова: венская диаграмма, ассоциативная карта, лексический комментарий.

Работа с художественным текстом требует от учителя высокого профессионализма, особенно когда это иноязычный текст. В этом случае особое значение приобретает выбранная учителем стратегия: необходимо правильно определить все этапы урока, подобрать методически обоснованные приемы работы с текстом в данной аудитории. Преподаватель должен обратить внимание на все детали, учесть жанровые особенности художественного произведения, его объем, идейно-тематическую актуальность, уровень подготовки учащихся и прочее.

Рассказ Георгия Леонидзе «Марита» относится к разряду произведений, трудных для восприятия и понимания негрузиноязычными школьниками. Эти трудности объясняются, в первую очередь, необычайно богатым арсеналом художественных средств выразительности, характерных для языка этого писателя. Поэтому, приступая к изучению творчества Г. Леонидзе, необходимо обратить внимание учащихся к деталям и отдельным лексемам: только осознанное восприятие семантически насыщенного текста позволит оценить замысел автора, созданные им художественные образы.

В силу отмеченных сложностей знакомство с произведением желательно начать с минилекции о творчестве писателя, что позволит создать соответствующий настрой, подготовит учащихся к пониманию авторского замысла, к идейному осмыслению и оценке анализируемого рассказа, подобная вводная беседа вызовет интерес учащихся, даст возможность привлечь их внимание к основным проблемам, освещенным в данном произведении.

Относительно небольшой объем анализируемого рассказа и количество часов, отводимых по программе на изучение данного произведения, позволяет прочитать рассказ полностью в классе и организовать работу для развития навыков работы с текстом. Очень важно правильно организовать совместную работу учащихся и педагога в процессе анализа текста. Прежде всего под руководством учителя учащиеся должны осмыслить содержание анализируемого художественного произведения. На этом этапе работы с иноязычной аудиторией важна словарная работа, которая, во-первых, расширяет словарный запас учащихся, и, во-вторых, является необходимым условием идейно-художественного анализа произведения. В процессе работы не следует ограничиваться лишь непонятными для учеников словами и выражениями: анализ художественной выразительности лексических средств (эпитетов, метафор, сравнений и т. д.), выражаемой ими эмотивной и коннотативной информации, является необходимой составляющей анализа художественного произведения.

Для лексического комментария анализируемого художественного текста существует много средств: толкование слов, прием синонимической замены, описательное объяснение лексем, прием наглядного овеществления незнакомого ранее предмета или явления и пр. (табл.).

Таблица. Лексический комментарий

слово	определение	фраза/предложение	комментарий
«mwuzari»	очень красивая, стройная, полная очарования	Не женщина — а ясный месяц!	Этой метафорой писатель изображает красоту Мариты, которая была сродни молодому месяцу
«enkenisthve»	сентябрь	Духовная красота Мариты преобладала над ее телесной красотой, в душе ее цвели фиалки!	Метафора, приведенная во второй половине текста, подчеркивает впечатление о необычной красоте героини, описанной в первой части рассказа

В фокусе такого анализа находится выбор эффективных стратегий для работы с художественным текстом, в первую очередь, прием чтения с паузами, который позволяет учителю систематически поддерживать интерес учащихся на каждом этапе работы. Чтение с паузами мобилизует всех присутствующих, пробуждает интерес учащихся к анализируемому материалу, позволяет им фантазировать и прогнозировать возможное развитие сюжета. В данном случае его использование уместно либо после минилекции, когда учащиеся переходят к чтению текста, либо знакомство с творчеством писателя можно начать с чтения текста с паузами, с обсуждения прогнозов развития сюжета, и лишь потом приступить

к минилекции, чтобы в сознании учащихся этот небольшой по объему, но глубокий по смыслу рассказ занял соответствующее место в целостной художественной концепции Г. Леонидзе.

Данная стратегия состоит из нескольких взаимосвязанных этапов: педагог предварительно делит текст на смысловые отрезки:

- I часть рассказа — до предложения «*В те времена был у нас, у детворы, счастливый день — «складчина», когда ...»*;
- II часть — до предложения «*Гедия? — Что ж, парень неплохой ...»*
- III часть — до предложения «*И вот однажды, когда Шетэ был в отлучке, на Триа-лети»*.
- IV часть — до предложения «*Нынешней весной побывал я в нашей деревне ...»*.
- V часть — до конца.

Учащиеся читают рассказ в точном соответствии с указанными блоками, причем в паузы они должны выполнить задания по каждому прочитанному отрывку, например: *Как вы думаете, что произойдет дальше с героями рассказа? Что позволяет вам высказать такое предположение?* После того, как все предположения высказаны, учащиеся читают следующий фрагмент и проверяют, чьи предположения оказались ближе всех к сюжету рассказа и выполняют задания типа: *Отметьте те самые важные факты, выделите непонятные слова и пр.*

После чтения всего текста задаются вопросы обобщенного типа: *Как вы оцениваете описанную в рассказе историю? Как вы думаете, что хотел выразить автор этим произведением? Что он хочет донести до читателя? В какой части рассказа это ощущается в наибольшей степени?* (Учащиеся должны аргументировать свои ответы цитатами из прочитанного текста). *В чем заключается главная мысль рассказа? Как вы оцениваете действия того или иного персонажа? Как бы вы поступили на его месте?*

При анализе художественного текста одним из важнейших этапов работы является характеристика героев, ведь именно они попадают в конфликтную ситуацию, стоят перед выбором, принимают жизненно важные решения, именно они выражают главную мысль произведения, точку зрения автора, его настроения...

Как уже отмечалось, язык произведений Георгия Леонидзе изобилует средствами художественной выразительности. Особый интерес вызывают многочисленные словосочетания, весьма неожиданные по своему составу, структуре и по содержанию. Поэтому первейшая обязанность учителя — помочь иноязычным учащимся в восприятии художественных образов. Рассмотрим небольшой отрывок анализируемого текста:

*«Марита» — словно солнышко красное капельку света обронило!
Марита! — словно юный месяц на землю забрел!*

Первая среди деvушек — признанная королева!». Точно спустившаяся с неба радуга шла Марита по сельским проулкам в своем грошовом ситцевом платье. Удивителен нрав матери-природы! Как щедро она одаривает порой из-

*бранных своих детей! Но душевная красота Мариты была еще выше ее телесной, физической красоты. Как говорили в старину, в душе у нее росли фиалки*¹.

Автор не жалеет средств для характеристики внешней и внутренней красоты девушки, напоминающей сказочных красавиц. Учащимся необходима помощь учителя, лексико-фразеологический комментарий для осмысления образа главной героини, что является обязательным условием целостного восприятия художественного произведения.

Важно уделить особое внимание работе над лингвокультурологическими деталями, которые в свернутом виде содержат большой объем имплицитной информации, вполне понятной представителям грузинской культуры, но которые должны быть эксплицированы для инофонов. В анализируемом тексте автор сравнивает влюбленных героев (Мариту и Гедию) с известными всем грузинам героями бессмертной поэмы Шота Руставели — Нестан-Дареджан и Тариэлом. Когда пораженные красотой девушки односельчане говорят о социальном статусе Мариты (она — крестьянская девушка), то вспоминают еще одну известную легенду о царевиче Абесаломе, который полюбил прекрасную дочь простого мельника — Этери. Не забыл автор и влюбленную пару из старинной грузинской легенды «Висрамиани» (Вис и Рамин). В данном случае можно предложить учащимся назвать имена влюбленных, которые во всем мире символизируют силу настоящей любви, например, Ромео и Джульетта (рис. 1).

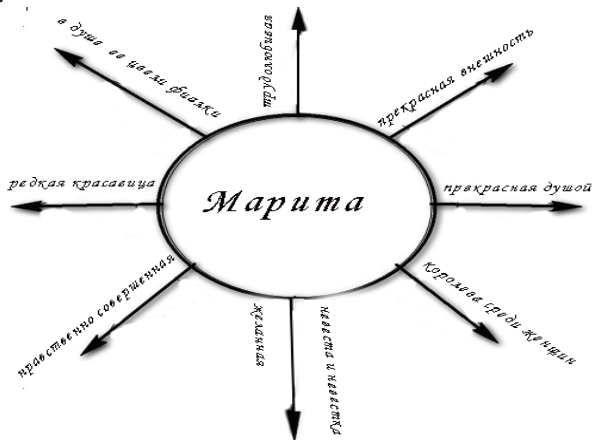


Рис. 1. Характеристика Мариты.

Представленный кластер и другие схемы когнитивного характера (ассоциативная карта и пр.) помогут учащимся понять сложный характер героини. Подобные схемы визуализируют материал, привлекают внимание обучаемых и облегчают процесс восприятия и запоминания нового материала. Они также эффективны и на стадии закрепления материала, так как способствуют систематизации и анализу полученных

данных. Желательно, чтобы учащиеся не только получали подобные схемы в готовом виде, но и сами бы работали над их составлением под руководством учителя (рис. 2).

Когнитивные схемы не только систематизируют материал, но и способствуют пониманию его глубинной идеи. Учитель обращает внимание учащихся на то, что Мариту, этот нежный цветок необыкновенной красоты, насильно выдали замуж за Шотэ, за нелюбимого. Выбрали не духовное богатство, а материальное. Шотэ — полный антипод влюбленного Гедии, никак не соответствующий тонкой душе Мариты.

В процессе анализа сюжетной линии рассказа очень важно рассмотреть роль Балбалуки и Цицикоры в судьбе несчастной Мариты. И в этом случае большую помощь окажет ассоциативная карта, демонстрирующая мещанскую психологию толпы, несовместимую с нравственной красотой и чистотой героини. Автор сознательно идеализирует утонченность Мариты, чтобы она контрастировала с приземленностью толпы, которая не только утратила подобную чистоту, но и варварски расправляется с нею.

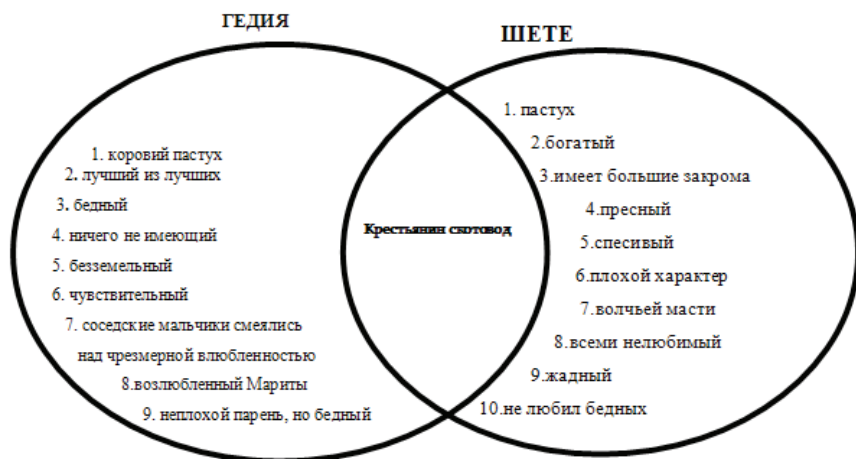


Рис. 2. Сравнительная характеристика Гедии и Шетэ.

Сельчане безжалостно расправились с Маритой, расправились за ту чистую и возвышенную любовь, которую толпа не могла и не хотела понять и видеть рядом с собой. Хотя после смерти Мариты все поняли, какую ошибку и какое злодейство они совершили: *«Грех был на всем селе — смерть Мариты причинила каждому глубокое горе! Огромное множество народу стеклось со всех концов во двор к покойнице»*². Но было уже поздно, земная жизнь Мариты закончилась, осталась лишь красивая и печальная легенда о ее несчастной любви.

В процессе анализа художественного произведения учитель должен помнить, что работа с когнитивными схемами должна быть систематиче-

ской, что помогает провоцировать учащихся, вызывает их на поединок, предлагает использовать творческий потенциал учащихся. Практика показала, что ученики активно включаются в организованную подобным образом работу по анализу художественного произведения с использованием венской диаграммы.

Активное обсуждение, споры и дебаты позволяют учащимся негрузинских школ (азербайджанских, армянских, русских) глубже понять идейный смысл произведения, проникнуться «духом» многовековой грузинской культуры, расширить лексический запас и развить навыки критического мышления.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Леонидзе Г. Н. Волшебное дерево. М. Советский писатель, 1977. С. 195–196.

² Там же. С. 210.

Shotadze K. N.

G. LEONIDZE'S "MARITA" AND SOME STRATEGIES OF TEACHING FICTION AT MON-GEORGIAN LANGUAGE SCHOOLS OF GEORGIA

The article deals with some strategies of teaching fiction at non-Georgian schools of Georgia with G. Leonidze's "Marita". Working with fiction requires abundant enthusiasm and professionalism from the teacher, especially in group for which the text to be discussed is in foreign language. The strategy chosen by the teacher is of a great importance: the lesson should be given in planned, methodologically justified ways, in particular when teaching a composition, we can use "mini lecture", reading with pauses, lexical commentary, provoking and generalizing questions.

Keywords: Vienna Diagram, associative map, lexical commentary.

Шустикова Татьяна Викторовна
Кулакова Валентина Алексеевна
Смирнова Светлана Владимировна

Российский университет дружбы народов, Россия

shoustikova@yandex.ru, v.kulakova.rudn@mail.ru, v.kulakova.rudn@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

В статье рассматриваются вопросы развития лингвокультурной толерантности при обучении иностранных студентов в образовательной среде современного российского университета. Представляется педагогическая лингвометодическая система аудиторной и внеучебной работы по обучению русскому языку как иностранному, обеспечивающая формирование лингвокультурной толерантности как основы межкультурной коммуникации в полиэтничном обществе.

Ключевые слова: лингвокультурная толерантность, межкультурное взаимодействие, полиэтничная среда.

В процессе глобализации, охватывающем разные области жизни современного мира, отмечаются в то же время и тенденции этноцентризма, расовой, культурной, религиозной и языковой поляризации. В этих условиях особое значение приобретают проблемы толерантности межкультурного и межъязыкового взаимодействия. В современной российской доктрине образования данным проблемам уделяется особое внимание. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации (приказ от 2 ноября 2011 №2592), в числе общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, указывает, во-первых, «способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать особенности ценностно-смысловых ориентаций различных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в российском социуме»; во-вторых — «готовность к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям народов России и зарубежья; в-третьих — «толерантное восприятие социальных и культурных различий».

В государственной политической и культурной практике нашей страны эти положения, включающие в себя всё то, что в настоящее время объединяется в понятие толерантности, всегда были основополагающими. И неслучайно, что созданный 5 февраля 1960 года интернациональный Университет, задачей которого было оказание помощи развивающимся странам в формировании своих кадров, получил название **Университет дружбы народов**.

Вышесказанное определяет основания для разработки педагогических концепций, базирующихся на анализе принципов равенства, толерантности, культуросообразности. Применительно к теме обсуждения в данной статье, важное значение имеет создание педагогических концепций, на базе которых развивается лингвокультурная толерантность как основа межкультурной коммуникации при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Педагогические концепции находят свое выражение в едином комплексе, гармонично решающем задачи образовательного и воспитательного характера в аудиторных и внеаудиторных условиях обучения иностранных студентов.

Центроорганизующую и направляющую роль во всем учебном процессе играет **учебник РКИ**. Именно он является проводником идей толерантности, базой формирования толерантного сознания и поведения учащихся в поликультурной и мультилингвальной среде современного университета. При этом одним из центральных вопросов является тематика и содержание текстов, на основе которых организуется обучение РКИ. Можно с уверенностью утверждать, что экстралингвистическое содержание текстов, представленных в широко известных учебниках для первого сертификационного уровня (для начального и среднего этапа обучения), изданных в СССР и современной России, отвечает указанным выше требованиям. В соответствии с одним из центральных методических принципов в них имеются тексты **страноведческого характера**: о географическом положении, климатических и природных условиях, о крупнейших городах, о важнейших вехах истории и культурного развития, знаменательных событиях и известных людях. В них представлен **информационный компонент**, являющийся одним из важнейших в структуре толерантного общения. Информированность иностранца о новой стране проживания служит залогом толерантного отношения к нему ее жителей. Поэтому преподаватель РКИ должен постоянно расширять информационное поле студентов. Так, уже во время вводного фонетико-грамматического курса, учащиеся понимают и поддерживают разговор по-русски, включающий такие фразы-клише. *Москва — это столица России. Это большой город. В центре — Кремль и Красная площадь. Я был там. Я знаю, где Большой театр. А вы уже были там? — Нет, я ещё не был там. Мой друг уже был там.* и т. д. Следуя принципу концентризма при обучении языку, в следующих беседах студенты уже могут использовать новые грамматические модели и новые речевые тактики, у них формируется дискурсивная компетенция. Например, *Москва — это культурный центр. → В Москве есть университеты и институты, театры и музеи ... → В Москве много университетов и институтов.* Приведенные фразы служат моделью для самостоятельных высказываний студентов о своих странах.

Грамматическая корректность речи на иностранном языке, также как информационная компетентность, способствуют толерантному об-

щению. Системное представление грамматики изучаемого языка в учебнике и достаточное количество тренировочных, условно-речевых и коммуникативно ориентированных упражнений являются обязательным требованием при обучении студентов, получающих образование на русском языке. Грамматическая корректность высказываний иностранца исключает возможность насмешки, снисходительности и превосходства собеседника, т. е. служит хорошей основой для толерантного – общения на равных.

Знакомя иностранца с Россией, очень важно показать, что это многонациональное государство. Так, в широко распространенном по всему миру учебном комплексе «Старт» (80-е гг.) **тема толерантности** (в терминах того времени – **интернационализма, дружбы народов**) была специально разработана в текстах о Баку и Азербайджане. В учебнике для англоговорящих Ю. Г. Овсиенко «Русский язык для начинающих», издаваемого с 1989 г., наряду с текстами о А. П. Чехове и Ф. М. Достоевском предлагаются тексты о Р. Гамзатове и Ч. Айтматове. Данные тексты показывают, какую важную роль играли в советской литературе, культуре и правильнее подчеркнуть – в жизни современников! – представители **нерусского этноса**.

Идеи **взаимознания, взаимопонимания, взаимодействия** между молодыми людьми составляют основу текстового материала учебников, носящих обиходный характер и адресованных именно студентам. Знаменательно, что героями этих текстов являются Андрей и Ахмед, Кумар и Карлос, Катя и Фатима — представители разных стран мира. Обязательными учебными темами являются следующие: «Моя страна», «Мой родной город» или «Город, который я люблю». Выделение этих тем психологически оправдано, т. к. обычно люди любят рассказывать о себе, любят быть интересными для других, хотят быть понятыми. Эта работа развивает взаимный интерес и доверие студентов.

В тематике, содержании и языковом наполнении учебного материала учебников по РКИ проявляется **психологическая установка преподавателя** на контактность, позитивность, что необходимо для толерантного общения. На эту сверхзадачу нацелены не только тексты, но и упражнения. Примером может служить отработка способов выражения отрицания и отрицательной формы глагола (эти темы находятся в зоне интерферирующего влияния родного языка или языка-посредника). Для создания атмосферы комфортного общения на уроке целесообразно завершать работу над этой темой на положительных эмоциях. Например, в упражнении студенту надо ответить на вопрос: *«Виктор, почему вы не сделали домашнее задание?»* Студент отвечает: *«Я не сделал домашнее задание, потому что ко мне пришёл Ахмед, и мы долго разговаривали»*. Преподаватель предлагает студентам дать свои варианты расширения диалога, в зависимости от подтекста, который они предпочитают: а) Ахмед уже

сделал домашнюю работу, был свободен и помешал Виктору выполнить домашнее задание, б) у Ахмеда были проблемы, и Виктор как хороший товарищ помог ему. Задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать дальнейшие самостоятельные высказывания студентов в эмоционально позитивном ключе.

Такая же **позитивная психологическая установка** используется в игровых упражнениях. Так, обычно в игре «Угадай, о ком мы говорили в классе, когда ты был в коридоре» студенты обычно используют позитивные факты и формы выражения: *Это очень симпатичный человек. Он любит... Я люблю слушать, когда он ...* Негативная языковая форма обычно звучит, если все присутствующие понимают, что говорящий шутит и рассчитывает, что его шутка будет по достоинству оценена. Если же преподавателю необходимо активизировать языковые средства, выражающие негативность в содержании и оценке, то обычно используется мифический отрицательный персонаж.

Хотелось бы обратить внимание **на речь преподавателя** на уроке, в частности на то, как исправляются ошибки. По нашему глубокому убеждению, ни при каких обстоятельствах преподаватель не имеет права на уничижительные оценки и насмешки, в какой бы форме – лексической или фонетико-интонационной — они ни выражались. Допущенная ошибка оценивается словами: *«Это неправильно. Скажите, пожалуйста, по-другому!»* При оценке ответа студента преподаватель не должен использовать слова *«Это плохо!»* В его педагогическом арсенале есть более действенные приемы: *«Это неправильно! Надо сказать по-другому. Так мы не говорим! Подумайте!»* и т. д. Даже небольшой успех студента, его маленькая победа поддерживаются словами: *«Правильно! Хорошо! Очень хорошо! Отлично! Молодец!»* Таким образом, речь преподавателя в ходе урока является важнейшим фактором, формирующим лингвотолерантность учащихся.

При обучении очень важно одобрение со стороны преподавателя. Вот почему каждый урок учебника «Русский язык — мой друг», который условно может рассматриваться как преподаватель, заканчивается словами: **«Всего доброго! Вы делаете успехи!»**¹ Уверенность в своих знаниях, сознание надежности своих собственных позиций, вера в свои силы способствуют комфортности и, как следствие, высокой результативности обучения.

В отечественной методике преподавания РКИ традиционно обращается внимание на обучение **речевому этикету**. Лингвистической основой этой работы являются исследования и пособия, созданные Н. И. Формановской на основе сопоставления с европейскими языками. Использование речевого этикета формирует лингвистическую и лингвокультурную толерантность. Именно владение речевым этикетом во многом обеспечивает успешность и комфортность общения в инокультурной и мульт-

тикультурной среде. Обучение элементам речевого этикета начинается с первых занятий. Известно, что форма обращения к преподавателю по имени и отчеству непривычна в этикетном плане и затруднительна по форме для иностранного студента. Как показывает практика, преподаватель нередко не разучивает (как фонетическое упражнение!) свои имя, отчество и фамилию, чем весьма затрудняет официальное общение студента, в частности, в деканате и на предметных кафедрах. Когда преподаватель ограничивается при представлении группе только своим именем, он нарушает этикетную норму. И совершенно недопустимо, когда используется только краткое имя (*Наташа, Маша, Катя*).

Как известно, в русском языке отсутствуют принятые в европейских языках разные формы обращения к замужней и незамужней женщине. Для практики обучения речевому этикету обращения и привлечения внимания целесообразно научить использованию универсального слова **пожалуйста** в начале разговора и следующей затем императивной формы глагола во множественном числе **извините!, простите!, скажите!**² Формы вежливости, обращение **на вы** является залогом лингвокультурной толерантности и, следовательно, успешности и комфортности общения с незнакомыми людьми и в случаях, когда собеседники стоят на разных возрастных и социальных ступенях.

Огромную роль в системе формирования лингвокультурологической толерантности имеет **внеаудиторная деятельность** студентов: участие в работе клуба «Друзья русского языка», в экскурсиях по городу, посещениях музеев, поездках за пределы Москвы и в другие города. Все это воспитывает у студентов умение учитывать интересы и мнение товарищей, терпимо и внимательно относиться друг к другу.

Повседневное общение в социокультурной и академической сфере, участие в конференциях и уроках-концертах «Мы говорим и поем по-русски», «День Победы» требует от студентов определенного уровня **фонетической культуры русской речи**³. Именно фонетическая культура русской речи коммуникантов выступает как условие успешного толерантного общения в мультилингвальной и полиэтнической среде.

Умение развивать у студентов способность к адекватной самооценке, преодолевать в себе зарождающееся чувство зависти по отношению к другим, более успешным в нелегкой работе по изучению нового языка, и создавать атмосферу взаимопонимания и товарищества – **это одно из требований к профессиональной компетенции преподавателя**, и в частности, преподавателя РКИ.

Все вышесказанное касается формирования лингвокультурной толерантности в процессе учебной и воспитательной работе в рамках **кафедры и факультета**. Но живая жизнь требует выхода за эти рамки в стихию реальной, неучебной коммуникации. В РУДН существует многолетняя практика проведения мероприятия «Планета Юго-Запад» для

жителей юго-западного района Москвы. Ежегодно в майские праздники на площади перед РУДН организуется выставка, на которой представлены экспонаты из стран, в которых учатся студенты РУДН. Проводится концерт студентов РУДН. Значение этого мероприятия для развития умений жить, понимая и уважая друг друга, в современном мультиэтническом мегаполисе трудно переоценить.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Шустикова Т. В., Кулакова В. А., Смирнова С.В. и др.* Русский язык — мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. М.: РУДН, 2004–2011. 851 с.

² *Шустикова Т. В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. М.: Совершенство, 1997; М.: РУДН, 2013. 150 с.

³ *Шустикова Т. В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. Монография. М.: РУДН, 2010. 315 с.

Shoustikova T. V., Kulakova V. A., Smirnova S. V.

LINGUISTIC AND CULTURAL TOLERANCE AS THE BASIS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS (FIRST LEVEL)

The article considers the issues of development of linguistic and cultural tolerance in teaching foreign students in the educational environment of the modern Russian university, presents pedagogical linguomethodics system of RFL teaching in and out the classroom for the formation of linguistic and cultural tolerance as the basis of intercultural communication in a multi-ethnic society.

Keywords: linguistic-cultural tolerance, intercultural dialogue, multi-ethnic environment.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Статья посвящается актуальной лингводидактической проблеме — определению статуса методики преподавания русского языка как учебной дисциплины. По мнению ученых (М. Р. Львов, М. Т. Баранов, Е. И. Пасов и др.), однозначного решения эта проблема иметь не может, так как современные критерии оценки ориентируются на новые образовательные концепции и парадигмы, по которым подготовка учителя как ключевой фигуры выводится на первое место. Модернизация образовательной системы предусматривает разработку научных основ любой отрасли (в нашем случае — методики преподавания русского языка) с целью формирования профессиональной и методической культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: методика, интеграция, лингвистика, психология, педагогика, концепция, профессиональная подготовка.

В настоящее время все цивилизованные страны перспективу своего политического, экономического и культурного развития связывают с образованием. Обществу нужны люди, способные приобретать знания и ориентироваться в образовательном пространстве. Результаты общего образования должны выражаться в предметном формате и иметь характер межпредметных умений.

Эти знания и умения формируются в системе школьного образования. В связи с этим подготовка учителей в педагогических высших учебных заведениях, ориентированная на достижения в области педагогики, педагогической психологии, чрезвычайно важна. Особое внимание следует уделять методике обучения тому или иному предмету, в нашем случае — методике преподавания русского языка.

Методика относится к числу гуманитарных наук, т. е. наук о человеке, о духовном мире людей. По словам М. Р. Львова, предметом методики преподавания русского языка является язык во всех его проявлениях: его структура и правила, речь — язык в действии, и все, что на данном языке выражено, хранится (то есть литература). Он отмечает, что занимается этим методика в особом аспекте: в передаче другим людям, новым поколениям¹.

Концепция курса «Методика преподавания русского языка» в педагогическом вузе основана на понимании преподавателем того, что он проводит занятия с будущими учителями русского языка в средней школе. «От любого другого вуза педагогический институт отличается тем, что в нем не только обучают и воспитывают студентов, но и готовят их к тому, чтобы они в свою очередь учили и воспитывали детей...»².

Традиционно методику, как и педагогику, относят к числу прикладных, или практических, наук. И если признать методику прикладной, практической наукой, то невольно возникает вопрос: «Прикладной к чему?».

Традиционным считается ответ на этот вопрос академика Л. В. Щербы, который утверждал, что методика русского языка «становится прикладной отраслью, техническим приложением общего языкознания»³. С таким же основанием можно методику считать «прикладной отраслью» к педагогике, так как методику принято считать частной дидактикой.

Раскрывая основы преподавания методики русского языка в педагогическом вузе, М. Б. Успенский отмечает, что не менее важной особенностью предметной методики как прикладной науки является зависимость действенности рекомендуемых средств и способов обучения (преподавания, изучения) от нескольких условий учебной работы: целей обучения, характера усваиваемого материала, этапа обучения, профиля школы и т. д.⁴

Лингвометодическая закономерность может «сработать» только при соответствии целому ряду условий. Прежде всего — субъективных. К таким субъективным определяющим факторам относятся:

- 1) особенности личности обучающегося;
- 2) особенности личности обучающего;
- 3) особенности личности методиста-исследователя.

Давно уже является аксиомой необходимость учитывать свойства психики обучаемого, его способности, уровень подготовки по данному предмету, его интересы, намерения и т. д. Учет этой зависимости педагоги, психологи, методисты издавна связывают с дифференцированным обучением. Не меньшее влияние на результативность учебных средств, инструкций, рекомендаций имеют личностные качества учителя школы, преподавателя вуза и методиста-исследователя.

Интегративный характер методики преподавания русского языка проявляется в ее межпредметных связях с лингвистикой, психологией, педагогикой. Наиболее тесной является связь методики с лингвистикой, так как содержание и характер изучаемого в школе материала по русскому языку в целом определяется прежде всего языкознанием. Поэтому методика преподавания русского языка в школе не может развиваться безотносительно к лингвистической науке в ее современном состоянии.

Язык — система, и изучение его в школе должно носить системный характер, т. е. все его уровни и разделы должны изучаться во взаимосвязи и взаимодействии: работа над грамматическим значением слова требует его фонетического и словообразовательного анализа, точного понимания значения, сочетаемости с другими словами, слово включается в предложение и в текст. Такой подход обеспечивает усвоение языка как единой функционирующей системы.

Системный подход требует также моделирования процесса обучения. Исходным моментом такого подхода служит идеальная модель носителя языковых знаний и умений, или модель «языковой личности». Приступая к обучению школьников, учитель должен ясно представлять себе, какие языковые умения, способности будет иметь молодой человек, закончив школу.

При создании модели используются и исследования уровней языкового развития учащихся по возрастам, тенденции такого развития, а также трудностей в отдельных аспектах языкового развития: в восприятии речи, в орфографии, в литературном произношении и пр. Важно определить также наиболее оптимальное соотношение теоретического и практического материала в языковом развитии личности. Школа должна давать своим воспитанникам достаточно полное знание языка и знания о родном языке — самом важном гуманитарном предмете.

На «входе» методики — модель «языковой личности», на «выходе» — то, что мы имеем в действительности: выпускник средней школы с его теоретическими познаниями о языке, с его речевыми умениями и навыками, с его грамотностью и культурой речи. Методика как наука несет ответственность за недостатки в реализации модели. Между «входом» и «выходом» располагается вся методическая система с ее методами и приемами, со структурированием содержания, с формами контроля и оценки. Все вопросы, возникающие в процессе создания и использования методической системы, опирающейся на модель «языковой личности», решаются с опорой на языкознание.

Связь методики с языковедческими науками носит не только интегративный, но и дифференцированный характер. Методика связана с разделами языкознания, обеспечивающими произносительный и соответствующий ему графический уровни усвоения языка: фонетикой, фонологией, орфоэпией, графикой; с разделами языкознания, отражающими лексический уровень языка: лексикологией, лексикографией, морфемикой, словообразованием, семантикой, а также с фразеологией; с разделами языкознания, обеспечивающими обучение письму: теорией письма и орфографией.

Методика связана с грамматикой — морфологией и синтаксисом, которые служат основой овладения культурой речи; орфографией и пунктуацией; механизмами практического использования языка в речи: построением словосочетаний и предложений, образованием форм слов в соответствии с языковой нормой.

Для методики родного русского языка важна также теория речевой деятельности. Это направление обеспечивает методические основы речевого развития школьников: их речи — устной и письменной, восприятия чужой речи (тоже устной и письменной). Современная методика обучения сочинению в значительной степени строится на теории типов текста и синтаксисе текста.

Для успешного развития методики русского языка необходимы связи и с другими смежными научными направлениями — просодией, теорией дикции, стилистикой, риторикой, теорией литературных жанров. В развитии речи учащихся методика опирается на литературоведение, поэтику, логику, теорию сценической речи.

Методика не может обойтись без опоры на историю русского языка (историческую грамматику, фонетику), а также на диалектологию. По-

следняя, в частности, совершенно необходима в той части методики, где рассматриваются методы и приемы работы над культурой речи учащихся, над усвоением норм русского литературного языка.

Отметим, что период конца XX и начала XXI века характеризуется увеличением информационного потока, ростом теоретических исследований в разных областях науки. Большой вклад в развитие методики преподавания русского языка внесли такие лингвистические направления, как психолингвистика, лингвопрагматика, лингвистика текста, герменевтика, теория коммуникации. Достижения этих отраслей, интерпретированных в методике преподавания русского языка, позволяют решить главную задачу — формировать языковую личность будущего учителя, его методическую и профессиональную культуру.

Методика преподавания русского языка связана с психологией, так как в процессе формирования языковой личности обучаемых следует учитывать такие свойства психики человека, как понимание, память, воля, эмоции, мышление, характер, темперамент и др. Методика использует положения, касающиеся психологии восприятия: анализ и синтез, абстрагирование, конкретизация, систематизация; учитывает данные социальной психологии о целях обучения, формах работы, дифференциации и индивидуализации.

Современная концепция обучения русскому языку предполагает знание учителем теории личности, способов мотивации, активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся.

Связь с педагогикой обоснована следующими факторами.

1. Основные понятия педагогики могут использоваться в любой предметной методике.
2. Общепедагогические средства обучения своеобразно используются в условиях каждого учебного курса.
3. Средства преподавания (обучения, изучения), специфичные только для конкретного учебного предмета, в данном случае для курса русского языка в школе или вузе.

По мнению известного ученого Е. И. Пассова, значимость методики можно понять лишь тогда, когда будет ясно всем, какую роль в современном обществе призван играть учитель.

В своем выступлении на XI конгрессе МАПРЯЛ, жанр которого Е. И. Пассов определил как научно-фантастическое эссе и назвал «Русское слово в методике как путь в мир русского слова или есть ли у методики будущее?», автор справедливо, на наш взгляд, утверждает необходимость изменений в профессиональной подготовке учителя. Это связано с тем, что существующая система профессиональной подготовки учителя 1) ориентирована не на профессиональную, а на предметную подготовку, то есть в вузах готовят лингвиста, филолога, переводчика, но не учителя русского языка; 2) ориентирована на научения, а не на подготовку учителя-исследователя; 3) ориентирована не на содержание и структуру его будущей деятельности; 4) ориентирована только на единственную (как

правило, традиционную) модель обучения, лишенную индивидуальности, высокого теоретического и методического оформления⁵.

Эти недостатки системы профессиональной подготовки будущих учителей вполне объяснимы. Среди многочисленных причин такой ситуации главной, с нашей точки зрения, является несерьезное отношение к методике как науке и, значит, к ее роли в практике. К сожалению, педагогические вузы готовят «предметника», то есть специалиста по конкретному предмету (например, по русскому языку, литературе). И, считается, что хорошее знание предмета обеспечит ему педагогическое мастерство. По словам Е. И. Пассова, знание предмета — лишь необходимая предпосылка; решающим фактором является методическая культура учителя⁶.

Таким образом, современные критерии определения статуса методики преподавания русского языка как научной дисциплины касаются ее специфического характера, обусловленного прежде всего интегративностью. Однозначно определить ее статус сложно, однако то, что эта межотраслевая научная дисциплина занимает главенствующее положение в ряду дисциплин лингводидактического цикла филологических факультетов педагогических вузов (в том числе классических университетов), — бесспорно.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Львов М. Р. Русский язык в школе: История преподавания: Курс лекций для студентов педвузов и колледжей. М.: Вербум, 2007. 331 с.

² Максимов Л. Ю. Профессионализация преподавания русского языка в педагогическом институте // Русский язык в школе. 1982. № 4. С.97–103.

³ Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Л., М., 1947. С. 12.

⁴ Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб пособие. / М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.

⁵ Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в Мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008. 60 с.

⁶ Там же. С. 19.

Iamaletdinova A. M.

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY AS AN EDUCATIONAL SUBJECT

The article is devoted to the actual linguodidactic problem: a definition of the status of a technique of Russian teaching methodology as a scientific discipline. According to some scientists (M. R. Lvov, M. T. Baranov, E. I. Passov, etc.), this problem can't have the unequivocal decision, since modern criteria of estimation are guided by new educational concepts and paradigms on which preparation of the teacher as a key figure is moved on the first place. Modernization of educational system presupposes the elaboration of the scientific base for any branch (in our case — the Russian language teaching methodology) for the purpose of formation of professional and methodical culture of the future expert.

Keywords: technique, integration, linguistics, psychology, pedagogics, concept, vocational training.

Янченко Владислав Дмитриевич

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

v.d.yanchenko@gmail.com

Янченко Юлия Владимировна

ГБОУ гимназия № 1290 г. Москвы, Россия

juliavlad2014@gmail.com

ДИКТАНТ С ПРОДОЛЖЕНИЕМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье раскрываются обучающие возможности диктанта с продолжением в вузовском курсе преподавания РКИ, представлены критерии отбора текстов для диктантов, предложен дидактический материал, прошедший апробацию; показана предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа над диктантом с продолжением.

Ключевые слова: диктант с продолжением, русский язык как иностранный, критерии отбора текстов, концовка, антиципация.

Процесс преподавания русского языка как иностранного в современном российском вузе нуждается в совершенствовании. Л. А. Вербицкой и Л. В. Московкиным в докладе на IV Конгрессе РОПРЯЛ были актуализированы проблемы вузовского обучения иностранцев русскому языку: «В настоящее время катастрофически снизился уровень подготовки иностранных студентов по русскому языку, что отрицательно влияет на процесс получения ими профессионального образования в российских вузах (которое осуществляется на русском языке), отрицательно сказывается на имидже российского образования в мире, на количестве обучающихся»¹.

Решить эту острую проблему возможно в процессе поиска, отбора, проверки и последующего уместного использования в преподавании русского языка как иностранного наиболее оптимальных и эффективных способов обучения через активизацию, которая может быть достигнута особой организацией учебного материала, специфическими приемами обучения.

Полагаем, что одним из таких продуктивных приемов обучения, которым правомерно обогатить практические занятия по русскому языку как иностранному, является диктант с продолжением. Этот ценный прием работы, связанный с трансформацией исходного текста, сегодня очень редко используется как в области русского родного языка, так и в преподавании РКИ, вместе с тем он обладает большими обучающими возможностями.

В диктанте с продолжением после записи основного текста студенты продолжают его в направлении, указанном преподавателем: формулиру-

ют выводы, дают оценку событиям и героям, описанным в основном тексте, продолжают развитие сюжета и т. п. В то же время этот вид работы позволяет студенту, изучающему РКИ, четко оформить свою позицию, выразить мнение, развить механизмы антиципации (предвосхищения). Творческое задание может реализоваться в написании иностранными студентами-русистами такого текста, который продолжает основное содержание диктанта, или в создании «самостоятельного текста-рассуждения, размышления по вопросу, поставленному в исходном тексте или легко формулируемому по его содержанию»².

Широкие обучающие возможности диктанта с продолжением как эффективного аналитико-синтетического упражнения в области русского родного языка ранее были освещены в работах Т. А. Ладыженской «Диктант с продолжением» (1978)³, В. Я. Булохова «Сто разновидностей диктанта» (1994)⁴, Г. М. Кулаевой «Пишем диктанты с продолжением» (2008)⁵ и др.

В учебно-методическом пособии «Сто разновидностей диктанта» В. Я. Булохов осветил историю возникновения этого приема обучения и описал методику его проведения: «Диктант с продолжением ввела в практику школы Т. А. Ладыженская в 1978 году. При написании контрольного диктанта учащиеся не запоминают содержание диктуемого связного текста. Одним из приемов устранения этого недостатка и служит диктант с продолжением»⁶. Работа над ним состоит из двух этапов: 1)написание диктанта по связному тексту, который обрывается на таком месте, чтобы его можно было продолжить ответом на поставленные вопросы, 2) написание продолжения или концовки.

Т. А. Ладыженская, опираясь на богатый личный педагогический опыт, описала истоки работы над диктантом с продолжением: «Однажды, когда я провела в классе очередной контрольный диктант и когда после необходимой заключительной работы по его проверке у меня все же осталось время — 12 минут, я попросила учеников (текст диктанта это позволял) написать, согласны ли они с автором в том, что он утверждает»⁷.

Правомерен вопрос: какими характеристиками должны обладать исходные тексты, каким критериям соответствовать?

В диктантах с продолжением предпочтительно использовать подзывающий тематический контекст, который выполняет вспомогательную функцию и облегчает студентам языковую догадку.

Если исходный текст соответствовал высокому уровню трудности, содержал устаревшие или заимствованные слова, устойчивые обороты речи, то нами применялся прием его обработки и адаптации. С учетом уровня владения студентами русским языком в первом случае при обработке мы сохраняли все имеющиеся в тексте трудности для их преодоления в процессе письменной работы, во втором случае трудности

были сохранены лишь частично, в третьем случае из текста устранялись практически все имеющиеся грамматические и лексические трудности. В процессе адаптации текста оригинал сокращался без потери смысла, выполнялась замена отдельных трудных слов и словосочетаний, не влияющих на содержание; многословные описания передавались с помощью краткого пересказа, но при этом мы стремились сохранить язык и стиль автора.

При проведении диктанта с продолжением мы учитывали рекомендации, предложенные в учебнике А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой в отношении методики медленного чтения: прочитать начало текста, сделать паузу и спросить: «Что будет дальше?»⁸. Такой прием обучения способствует развитию у студентов, изучающих РКИ, вероятностное прогнозирование.

Среди требований, предъявляемых к учебным текстам при отборе материала для диктанта с продолжением, отметим наиболее значимые:

1) малый объем, так как исходные тексты должны быть емкими, небольшими по объему (100–150 слов); 2) наличие в текстах фабулы; 3) для реализации межпредметной интеграции привлечение материалов из смежных учебных дисциплин и прочитанной студентами художественной литературы; 4) желательность неожиданной концовки; 5) учет аксиологической направленности текстов; 6) познавательная ценность материалов; 7) эстетическая ценность текстов; 8) лингвокультурологическая направленность содержания; 9) доступность текстов, соответствие их профилю обучения студентов (филологический, нефилологический).

На наш взгляд, будет оптимален исходный текст, соответствующий потребностям студентов-русистов, достаточный по уровню трудности, но не содержащий подсказки для решения поставленной проблемы. «При составлении учебных текстов необходимо предусматривать равномерное чередование высокоинформативных элементов с низкоинформативными, а также наличие специальных опорных пунктов (заглавий, абзацев <...>), на которые ориентируются обучающиеся при понимании читаемого»⁹. Если в текстах содержатся пословицы, поговорки, афоризмы, они будут иметь воспитательное значение, побуждать студентов к написанию оригинального продолжения или заключения.

Задания к диктанту с продолжением могут быть разнообразными.

1. Создайте свой текст, который тематически связан с продиктованным.
2. Продолжите текст двумя-тремя предложениями.
3. Сформулируйте задание для продолжения текста.
4. Напишите продолжение истории.
5. Ответьте на вопрос: что будет дальше?

Для преодоления затруднений исходный текст диктанта мы оснастили, где это было возможно, предтекстовыми, притекстовыми, послетекстовыми заданиями, комментарием, примечаниями. Наводящие вопросы способствовали созданию новых смысловых и ассоциативных связей. Предтекстовая работа включала историко-культурный комментарий,

введение новой лексики, толкование слов и фразеологизмов, работу по акцентологии и орфоэпии.

Особую роль в формировании всех видов речевой деятельности выполняют послетекстовые задания. Прочному усвоению учебного материала способствует учет так называемого «эффекта края» (элементы, находящиеся в начале и конце, запоминаются быстрее, чем элементы, находящиеся в середине) и «эффекта Зейгарник» (лучше запоминаются действия, оставшиеся незавершенными).

Высокой продуктивностью в обучении русскому языку как иностранному обладают тексты-миниатюры¹⁰, которые благодаря своей малой форме позволяют наиболее рационально использовать время на практическом занятии по РКИ.

В практике преподавания русского языка как иностранного мы использовали общедоступные и широко известные тексты малого объема: притчи из «Азбуки» Л. Н. Толстого, «Крохотки» А. И. Солженицына и др. Высокую эффективность в обучении РКИ показали обладающие дидактической ценностью притчевые тексты, а также адаптированные фрагменты, сокращенные варианты литературных и русских народных сказок «Лиса и Журавль» К. Д. Ушинского, «Аист и Соловей» В. Д. Берестова, отрывки из текстов В. А. Осеевой «Волшебное слово», «Кто хозяин» и др., способные в доступной форме познакомить иностранных студентов с основами русской культуры, традициями, нормами общения, морали, речевого этикета. Подобные художественные тексты диктантов с продолжением могут увлечь студентов, способствовать их приобщению к чтению литературных источников.

Проиллюстрируем сказанное на примере текстов «Садовник и сыновья» и «Монета с гербом».

Садовник и сыновья

Хотел садовник сыновей приучить к садовому делу. Когда он стал умирать, позвал их и сказал:

— Вот, дети, когда я умру, вы в виноградном саду ищите, что там спрятано.

Дети подумали, что там клад, и когда отец умер, стали рыть и всю землю перекопали. Клада не нашли, а землю в винограднике так хорошо перекопали, что стало плода родиться много больше. И они стали богаты (По Л. Н. Толстому)¹¹.

Послетекстовые задания.

1. Садовник обманул сыновей или сказал им правду? Как вы оцениваете слова садовника? Поделитесь своими размышлениями.
2. Чему хотел садовник научить своих сыновей?
3. Есть ли похожая история в вашем фольклоре или литературе?
4. Перескажите этот текст от лица одного из сыновей.
5. После записи диктанта напишите свое мнение.

Монета с гербом

Великий полководец решил атаковать врага, который десятикратно превосходил силы его солдат. Но поскольку солдаты очень сомневались в победе, по дороге он остановился и сказал солдатам:

— Сейчас я брошу монетку. Если выпадет герб, то мы победим...

— Что же выпало?

Послетекстовое задание.

Ответьте на вопрос: что было дальше? Напишите концовку.

Затем студенты приступают к написанию концовки. После завершения письменной работы преподаватель читает правильный ответ:

Выпал герб. Солдаты, уверовавшие в победу, ринулись в бой и легко одолели врага.

После боя адъютант сказал полководцу:

— Конечно, ничего не изменить, когда действует рука судьбы.

— Да, ты прав, — подтвердил полководец, показывая на ладони поддельную монету, с обеих сторон которой был герб¹².

Процесс текстообразования происходит наиболее интенсивно, если написанию диктанта с продолжением предшествует подготовительная работа. Она дает студенту стимул к созданию собственной весьма оригинальной концовки.

Подводя итоги, подчеркнем, что предложенная форма работы с текстовым материалом — диктант с продолжением — совершенствует коммуникативную и культурологическую компетенцию иностранных студентов, формирует различные виды речевой деятельности, развивает столь необходимые в будущем профессиональном общении на русском языке механизмы антиципации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Вербицкая Л. А., Московкин Л. В.* Проблемы языкового и литературного образования в школе и вузе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Матер. IV Конгресса РОПРЯЛ, проходящего в рамках I Пед. форума «Русский язык в современной школе» (Сочи, 1–2 ноября 2014 года). В 4 т. Т. 1. СПб.: «РОПРЯЛ», 2014. С. 10.

² *Кулаева Г. М.* Пишем диктанты с продолжением // Русский язык в школе. 2008. № 5. С. 22.

³ *Ладыженская Т. А.* Такие разные диктанты. 5–9 классы. Пособие для учителя. М.: Ювента, 2007.

⁴ *Булохов В. Я.* Сто разновидностей диктанта. Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1994.

⁵ *Кулаева Г. М.* Указ. соч.

⁶ *Булохов В. Я.* Указ. соч. С. 43.

⁷ *Ладыженская Т. А.* Указ. соч. С. 17.

⁸ *Дейкина А. Д., Пахнова Т. М.* Русский язык. 10–11 классы. Учебник для общеобразовательных учреждений. Базовый и профильный уровни. В 2 ч. М., 2011.

⁹ *Большакова Н. Г.* Развитие языковой догадки в процессе работы над учебными текстами (на материале русского языка как иностранного): автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1974. С. 15.

¹⁰ *Дейкина А. Д., Новожилова Ф. А.* Тексты-миниатюры на уроках русского языка. М.: Флинта, Наука, 1998.

¹¹ Рука судьбы: Притчи мира / Сост. Л. Ф. Сидоркова. М., 2009. С. 59–60.

¹² Там же. С. 252.

Yanchenko V. D., Yanchenko Yu. V.

DICTIONATION WITH A SEQUEL IN RFL TEACHING

The article presents training opportunities of a dictation with a sequel in the university RFL course, gives some criteria for texts selection, approved didactic material, shows the pre-text, text and posttext tasks for dictation with.

Keywords: dictation with a sequel, Russian as a foreign language, criteria of texts selection, anticipation.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА И. А. БУНИНА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена особенностям восприятия бунинского наследия иностранными учащимися, а также некоторым методическим подходам к проведению лекций по данной тематике. В статье акцентируется мысль о том, что изучение творчества И. А. Бунина обогащает представления иностранца о России. Произведения И. А. Бунина не только иллюстрируют жизнь дореволюционной России, но и заставляют учащихся задуматься о вечных проблемах бытия, близких и понятных всем народам. Изучение творчества писателя с привлечением лингвострановедческого аспекта делает процесс восприятия произведений более глубоким и адекватным.

Ключевые слова: лингвострановедение, картина мира, образ России, мультикультурная аудитория, антропонимия, личность и творчество Ивана Алексеевича Бунина.

Основной задачей лингвострановедческих дисциплин является воспроизведение в учебном процессе сведений «о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык»¹.

Лингвострановедческие курсы разрабатываются с целью получения иностранными учащимися страноведческих сведений о городе, о стране, где им предстоит жить и учиться, а также углубления фоновых знаний о России вообще. Подготовка к восприятию нового материала и его закрепление проходит через посредство русского языка и в процессе его изучения в различных аспектах (лексическом, лексико-фразеологическом, грамматическом, стилистическом)². Расширить лингвострановедческие знания иностранным учащимся помогают экскурсии, готовиться к которым необходимо тщательно и целенаправленно.

Иностранцы, приезжающие в Воронежский государственный университет — это представители разных стран и конфессий. На кафедре русского языка (продвинутый этап) учатся студенты и стажёры из стран Европы, Азии и Америки с различной специализацией (филология, политология, экономика, физика и др.). Объединяет столь неоднородный контингент интерес к России, к её языку, истории, культуре. Пребывая в русской среде, активно общаясь с носителями языка, иностранец нередко меняет свои первичные стереотипы о нашей стране, в его сознании возникает новая картина мира, формируется вторичная языковая личность.

Понятие «Россия» складывается из разных компонентов бытия, в том числе из образов литературы, которая предстаёт в виде собрания произведений поэзии и прозы, антропонимов писателей, поэтов, героев

книг. В этой связи творчество И. А. Бунина представляет собой отражение многих национальных явлений.

Произведения русского писателя-реалиста Ивана Алексеевича Бунина переведены и изданы во многих странах мира. Однако, как показывает практика, знакомы с творчеством писателя не многие иностранцы, а лишь те, кто действительно серьёзно занимается литературой и русской культурой. В Германии, Франции, Англии, преимущественно в тех странах, где жил и творил писатель, где сохранились его архивы, есть специалисты по его творчеству. Но в школьные и даже в университетские программы иностранных вузов творчество И. А. Бунина, как правило, не входит.

В настоящее время трудно представить современную русскую литературу и культуру в целом без имени И. А. Бунина. Поэтому основной задачей при изучении бунинского наследия в рамках лингвострановедческих дисциплин является извлечение максимально большего количества языкового и культуроведческого материала, содержащегося в его прозаических, поэтических, биографических текстах.

Студенты и стажёры, приезжающие на учёбу в столицу Черноземья, с интересом изучают факты биографии русского писателя, узнают, что писатель появился на свет в Воронеже в 1870 году и провёл в этом городе первые три года жизни. Дом, где родился будущий нобелевский лауреат, сохранился и находится на главной улице Воронежа. В Литературном музее города работает экспозиция, посвящённая И. А. Бунину, здесь же находятся редкие экспонаты — личные вещи писателя. Всё это могут увидеть иностранцы, совершив экскурсию по литературным местам Воронежа.

Каждую экскурсию предваряет лекция с обзором новых слов и понятий, чтобы иностранцу было легче ориентироваться в новой социосреде. Необходимо уделить особое внимание первым годам жизни писателя, которые прошли в Воронеже. Об этом времени немало написано буниноведами^{34, 5}. В воспоминаниях писателя, в его «Окаянных днях», в рассказе «Натали» мы встречаем топоним *Воронеж*. Непродолжительный воронежский период раннего детства И. А. Бунина был спокойным, благополучным временем в его жизни. Одно из стихотворений, посвящённых матери, Людмиле Александровне Буниной (Чубаровой), навеяно детскими воспоминаниями, возвращавшими поэта в домик на Большой Дворянской улице:

*Я помню ночь,
тепло кровати,
Лампадку в сумерках угла
И тени от цепей лампадки,
Не ты ли ангелом была?*⁶

Биографический материал в ходе лекции даётся сжато, иллюстрируя основные периоды творческого роста писателя, большую роль играют наглядные пособия и мультимедийная поддержка. Зрительное восприя-

тие необходимо иностранцу на всех этапах обучения языку, оно помогает лучше усвоить новые слова, выражения и понятия. Наглядные пособия всегда вызывают интерес, это книги И. А. Бунина на русском языке и на языках, представители которых находятся в аудитории (немецком, английском, эстонском, китайском, польском и др.). Коллекция книг позволяет всем желающим прочитать рассказы писателя на своём родном языке. Такой подход особенно эффективен в мультикультурных группах с периодом пребывания в России от 6 до 10 месяцев. Время прочтения рассказов сокращается, содержание становится максимально понятным. Обсуждение прочитанного материала проходит на русском языке.

Чтобы ощутить «вкус» бунинской поэтической речи, можно проанализировать отрывок из рассказа писателя, прочитав его на русском языке. В данном тексте иностранец сразу замечает обилие новых слов, идиоматические выражения, элементы просторечия, довольно сложный синтаксис, богатую антропонию. Именник бунинской прозы представляет собой фрагмент реального именника конца XIX века, где автором учитываются возрастные, сословные, этикетные особенности имяназвания. Так, имена-заглавия «*Мелитон*», «*Игнат*», «*Ермил*», «*Захар Воробьёв*» уже дают информацию о социальном статусе, национальной принадлежности персонажей и времени действия. Ясно, что речь в произведениях будет вестись о русских крестьянах конца XIX — начала XX века. В названиях «*Клаша*» и «*Танька*» присутствует информация о социальном и национальном статусе, а также о возрасте героинь: *Танька* — русская крестьянская девочка, *Клаша* — молодая девушка, скорее всего принадлежащая к мещанскому сословию. В заглавиях «*Иоанн Рыдалец*» и «*Аглая*» слышны церковные мотивы. При этом имя *Иоанн Рыдалец*, поданное автором в высоком стиле, предполагает, что герой произведения — человек трудной мученической судьбы. Имя *Аглая* ассоциативно связывается с монашеской жизнью. Заглавия «*Велга*», «*Отто Штейн*», «*Казимир Станиславович*», «*Лирник Родион*» свидетельствуют о нерусском происхождении героев. В названии «*Лирник Родион*» используется украинское слово «лирник», так в старину, на Украине называли бродячего певца с лирой⁷. Название рассказа «*Федосевна*» предполагает, что повествование пойдёт о пожилой русской женщине, крестьянке.

Из рассказов и стихотворений И. А. Бунина иностранные учащиеся узнают о русских национальных праздниках, особенностях быта, о русской кулинарии, о названиях одежды представителей разных сословий и многом другом.

Привлекает иностранцев разнообразие тематики бунинских произведений: уходящая Россия XIX века (повесть «*Деревня*»), психология русских людей разных сословий (рассказ «*Тёмные аллеи*»), историческая память (повесть «*Жизнь Арсеньева*», стихотворение «*Слово*»), картины русской истории (стихотворение «*Каменная баба*»), природы («*Листопад*») и др.

Знакомые с детства каждому русскому человеку строки «Листопада» ментально непонятны, например, южному китайцу, да и любому жителю южных стран, где нет осени в нашем понимании. При том, что сама ситуация иностранцу ясна (осень), слова по отдельности переводимы на родной язык, образная картина не складывается. Заполнить такую страноведческую лакуну поможет только путешествие в этот самый «терем расписной», где иностранцам предоставляется возможность самим увидеть все краски русской осени и «терем — лес» — «лиловый, золотой, багряный». После таких экскурсий, появляется иная («русская») интонация при чтении отрывка из бунинской поэмы: эмоциональная и максимально выразительная.

Особенно много дискуссий вызывает цикл «Тёмные аллеи», написанный в период эмиграции, в тяжёлые дни войны. Цикл из 37 рассказов⁸, посвящён только одной теме. Любовь становится главной нитью, связывающей героев рассказов. Иностранная молодёжь по-разному выражает своё отношение к бунинской концепции любви. Положительные или отрицательные эмоции не зависят от географии, каждый человек реагирует на происходящее в рассказах индивидуально. Так, например, безмянную молодую женщину в рассказе «Солнечный удар» одни иностранцы называют «легкомысленной», «несерьёзной», «как ветер», другие с пониманием относятся к поступку героини, видя трагизм её положения («она никогда раньше не знала любви»).

Анализируя творчество И. А. Бунина, можно сделать вывод, что большая часть его произведений посвящена России. И.А Бунин — первый русский писатель, удостоенный Нобелевской премии в области литературы (1933 год). Высокая награда вручена мастеру слова «за строгий артистический талант, с которым он воссоздал в литературной прозе типично русский характер»⁹. Однако в бунинском наследии есть произведения, где встречаются иностранные реалии и имена: «Господин из Сан-Франциско», «Сын», «Отто Штейн», «Велга», «Дело корнета Елагина», «Казимир Станиславович» и др. Иностранцам интересно узнать, как русский писатель рисует образы людей их национальности: немцев, испанцев, итальянцев, поляков и других народов. Глубина и цельность бунинского творчества, многогранность его интересов не оставляют их равнодушными. Впервые услышав о писателе И. А. Бунине, они хотят продолжить знакомство с его биографией, произведениями, совершить поездки по бунинским местам. Для некоторых увлечение бунинским творчеством становится серьёзным научным делом¹⁰.

Опыт проведения занятий по бунинской тематике показывает, что и сугубо национальные (русские) и общечеловеческие мотивы произведений писателя объединяют людей разных национальностей и становятся стимулом дальнейшего развития интереса к его литературному наследию.

Изучение биографии и творчества русского писателя-реалиста занимает важное место в осмыслении иностранными учащимися новой для них действительности, культурных ценностей прошлого и настоящего России.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : Методическое пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам ; М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1998, 108 с.

² Яровая Т. Ю. Культура Воронежского края: от древности до XIX века. Региональная культура России // Программы учебных курсов кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов/ отв. ред. В. Ю. Коприв. 2-ое издание. Воронеж: Издательско-полиграфический центр воронежского государственного университета, 2011. С.139–145.

³ Бабореко А. К. Бунин И. А.: материалы для биографии (с 1870 по 1917). М.: Художественная литература, 1967. 303 с.

⁴ Будаков В. В. Отчий край Ивана Бунина: родина и чужбина. Воронеж: Издательство им. Е. А. Болховитинова, 2000. 63 с.

⁵ Гончаров Ю. Д. Вспоминая Паустовского. Предки Бунина. Воронеж: Центрально-Чернозёмное книжное издательство, 1972. 179 с.

⁶ Бунин И. А. Стихотворения. М.: Молодая гвардия, 1990. С. 66.

⁷ Ожегов С. И. Словарь русского языка / ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Изд. Академии наук СССР, 1986. С. 279.

⁸ Бунин И. А. Собрание сочинений: В 9т. Т.7. М., Художественная Литература, 1995–1997.

⁹ Михайлов О. Н. Строгий талант. М.: Издательство «Современник», 1976. 278 с.

¹⁰ Резлерский М., Яровая Т. Ю. «Польский след» в творчестве И. А. Бунина (на примере ономастики произведений писателя) / Славянские языки и культуры в современном мире: труды и материалы. М.: Издательство Московского университета, 2012. С.182–183.

Yarovaia T. Yu.

STUDYING I. A. BUNIN'S WORKS IN THE INTERNATIONAL AUDIENCE: THE LINGUOCULTURAL ASPECT

The article deals with the peculiarities of perception of Bunin's heritage by international students, and also with some methodological approaches of giving lectures on this topic. The article emphasizes the idea that the study of I. A. Bunin's works enriches the students' image of Russia in the world, which is being built gradually, in the course of the linguocultural studies. The works by I. A. Bunin do not only illustrate the life of pre-revolutionary Russia, but also challenge the students to think about the eternal problems of being, close and understandable to all nations.

Keywords: linguocultural picture of the world, Russia, multicultural audience, anthropology, the person and works of Ivan Alekseevich Bunin.

МОГУТ ЛИ ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ МОТИВИРОВАТЬ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО?

В статье рассматриваются вопросы обучения русского языка как иностранного (РКИ), связанные с использованием «театральных техник» на уроках разного типа в школах Польши, даётся определение и понятие самого термина «театральные техники», а также обосновывается возможность проведения интересных, современных уроков с применением таких техник при обучении разным видам речевой деятельности. Представлены выводы, касающиеся эффективности использования «театральных техник» при обучении РКИ и возможностей применения их в будущем.

Ключевые слова: театральные техники, методика, ролевые игры, русский язык, внутренняя мотивация, импровизация.

Обучение русскому языку как второму иностранному в Польше осуществляется на основе коммуникативного подхода, который предусматривает формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности. В последнее время наблюдается большой интерес школьников к изучению русского языка, поскольку в школах проходит много различных конкурсов поэзии, связанных с русским языком, фестивалей русской песни, театральных фестивалей на русском языке. Для учителей русского языка проводятся семинары повышения квалификации, где они узнают о современных тенденциях в методике преподавания РКИ и знакомятся с новыми технологиями обучения, к которым можно отнести «театральные техники».

Один из таких семинаров, проведённых в марте 2014 года в Билгореае (Восточная Польша) по использованию театральных средств, приёмов театрализации и форм театрального искусства на уроках русского языка, вызвал огромный интерес у участников семинара. Учителя могли принять участие в мастер-классах по таким темам, как: *«Как перевести язык прозы на язык театральной постановки»*, *«Актёрская игра и её особенности в постановке детского спектакля на русском языке»*, *«Музыкальное сопровождение в спектакле»*, *«Фонетические игры и упражнения для обучения сценической речи»* и познакомиться с приглашёнными на семинар ведущими актёрами польских и русских театров.

Такой же семинар состоялся в Варшаве для учителей русского языка и студентов-будущих учителей русского языка Варшавского университета. Эти семинары послужили стимулом для использования увиденных театральных приёмов и форм театрального искусства на уроках русского языка в школах.

О «театральных техниках» в Польше известно из методической литературы для обучения английскому языку, и это определение включало

в себя понятия: *театрализованные упражнения* (англ. *drama techniques*), *ролевые игры* (англ. *role-play*) и *имитационные упражнения* (англ. *Simulations*), которые использовались главным образом на уроках английского языка¹. Этим термином пользуются методисты при рекомендации работы с «театральными техниками» на уроках для активизации воображения, продуктивного мышления, интуиции учащихся.

В методической литературе по обучению русскому языку как иностранному существует понятие «ролевые игры», которое наиболее соответствует «театральным техникам» и рассматривается как «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения»².

В нашем случае при организации обучения русскому языку как иностранному необходимо использование определённых коммуникативно направленных и лично значимых театрализованных упражнений, состоящих из игр-драматизаций, игр-импровизаций, театральных фонетических упражнений, пантомимы, звуковой имитации, музыкального сопровождения и т. п. Таковую форму организации обучения мы называем «театральными техниками», под которыми подразумеваем формирование и развитие речевых навыков и умений при помощи средств и приёмов театрализации. Как показали наши исследования, включение в урок инсценировок сказок и стихов, чтения текстов по ролям и др., недостаточно для развития эмоциональной сферы и творческой активности личности учащегося при обучении иностранному языку. Необходимо использовать такие средства воздействия (театрализованные игры-упражнения, игры-импровизации, игры-драматизации), которые не только обучают иностранному языку, но и мотивируют к самостоятельному изучению русского языка как иностранного.

В настоящее время учителя всех иностранных языков высказывают недовольство тем, что ученики не хотят изучать иностранные языки, будь то английский, французский или немецкий. Наблюдается низкая мотивация к учебной деятельности по всем предметам среди детей и молодёжи, что беспокоит учителей, школьных педагогов, директоров разного типа школ. Психологи объясняют такое явление современным техническим прогрессом и сугубо прагматическим отношением учащихся к жизни, т. е. «учу и делаю то, что, как я считаю, пригодится мне в жизни и что мне интересно». Поэтому каждый учитель прекрасно понимает, что только интересные, творческие, эмоциональные, нестандартные уроки способны увлечь учащихся, пробудить в них внутреннюю мотивацию к изучаемому предмету, сделать его лично значимым.

Со времени создания Польской Ассоциации учителей и преподавателей у учителей русского языка появилась возможность участвовать в семинарах повышения квалификации, на которых они могут познакомиться со всеми новинками в методике обучения русскому языку как

иностранным, участвуют в мастер-классах, проводимых ведущими методистами и учёными из России и Польши.

Знание «театральных техник» и умение использовать их на уроках русского языка помогают сделать уроки интересными и мотивирующими к изучению русского языка как второго иностранного. Тем более, что некоторые элементы «театральных техник» известны учащимся из уроков английского языка и родного польского. Отличие состоит в содержании, тематике и целях обучения, при этом форма обучения с использованием «театральных техник» может быть похожей.

Структура и организация урока остаются традиционными, меняется только форма организации урока, которая с введением «театральных техник» становится более привлекательной для учащихся, поскольку на первый план выходят положительные условия для общения, а формирование навыков и умений владения языком проходит незаметно для учащихся. «Особенностью форм организации обучения является и то, что одна форма часто вбирает как элемент другую форму обучения. Так, например, игра может быть самостоятельной формой обучения, рассчитанной на целое занятие. Но часто, в рамках урока игра представляет собой лишь отдельный его элемент. То же можно сказать и о самостоятельной работе учащихся, которая может быть и отдельной формой, и элементом урока или практического занятия»³.

Введение «театральных техник» или элементов театрализации в структуру урока русского языка способствует созданию атмосферы доброжелательности, готовности к совместной работе в коллективе, к сотрудничеству, желанию высказаться, участвовать в обсуждении ролей, этюдах, пантомимах, придуманных учениками ситуациях общения на русском языке с учётом культурных особенностей и этикетных норм поведения. Работа в группах и возможность самостоятельного распределения ролей с учётом владения русским языком и способностями, которую предоставляет учащимся учитель как организатор театрализованного урока, даёт учащимся чувство умения коллективно решать любые коммуникативные задачи, желание не только говорить и учить роли на русском языке, но и самим придумывать интересные сценки для представления своих возможностей в овладении русским языком. Для учителя использование «театральных техник» даёт возможность развивать собственную творческую активность при составлении конспекта урока, определении целей и отборе содержания урока (кроме учебника) в дополнение к учебным программам. «Театральные техники» способствуют лучшему знакомству с культурными особенностями страны, изучаемого языка, с культурным наследием и традициями России⁴.

Учитывая важность и необходимость введения «театральных техник» в учебный процесс, мы решили провести анкетирование среди учи-

телей русского языка и преподавателей вузов (больших и маленьких городов Польши), с целью выяснить:

- 1) знают ли они, что такое «театральные техники»;
- 2) используют ли они «театральные техники» на своих уроках;
- 3) в каких школах чаще всего используют учителя «театральные техники»;
- 4) при обучении каким видам речевой деятельности используются «театральные техники»;
- 5) какие элементы «театральных техник» используются при обучении русскому языку;
- 6) при обучении чему чаще всего учителя пользуются «театральными техниками»;
- 7) охотно ли учащиеся работают на уроке, где используются «театральные техники»;
- 8) способствует ли лучшему овладению русским языком использование «театральных техник»;
- 9) нуждаются ли учителя в обучении «театральным техникам».

Пилотажные исследования проводились в октябре 2014 года в восточных Польских воеводствах, поскольку на этих территориях сосредоточено большинство школ, предлагающих обучение русскому языку как второму иностранному языку. В анкетировании приняли участие 52 преподавателя русского языка с различным педагогическим стажем — от 1 года и больше 20 лет, работающие в школах разного типа.

Все информанты сообщили, что знают «театральные техники» и используют их на уроках русского языка. Оказалось, что чаще всего «театральными техниками» пользуются учителя начальных школ и лицеев, меньше — учителя гимназий, что объясняется переходным возрастом учащихся, которые считают себя взрослыми. К нашему удивлению, «театральные техники» используют на занятиях преподаватели вузов, поскольку студенты-русисты положительно относятся к театрализованным приёмам и средствам обучения.

Чаще всего учителя выбирают *театрализованные игры, символические задания*, связанные с построением схем, рисунков, образов, игры-импровизации, *двигательные упражнения*. Очень незначительный процент учителей выбирает *пантомиму*, при этом отсутствует работа с этюдами, что свидетельствует о незнании и неумении учителей использовать этот элемент на уроках. Следует отметить тот факт, что учителя предпочитают традиционные элементы «театральных техник», а такие театрализованные упражнения, как пантомима или этюд, которые дают учащимся больше свободы в собственном высказывании или изображении, почти не используются на уроке.

В большинстве случаев театрализованные упражнения применяются при обучении диалогам, песням, при чтении стихов и изображении бытовых сценок, т. е. используются однообразные формы обучения, в которых не всегда реализуются поставленные цели и задачи обучения русскому языку как иностранному.

Самое большое значение учителя придают обучению говорению. Почти половина учителей считает, что «театральные техники» лучше всего

использовать для обучения говорению. На втором месте — аудирование, поскольку при использовании театрализованных упражнений ученики не только говорят по-русски, но и слушают, что говорят их партнёры. Чтение вслух при коллективном чтении пьесы или текста также должно сопровождаться театрализованными упражнениями типа импровизации, драматизации или звукового подражания, которые входят в состав «театральных техник». По мнению учителей, менее эффективны «театральные техники» при обучении письму и письменной речи.

96% учителей считают, что ученики, изучающие русский язык, предпочитают «театральные техники» урокам с традиционными упражнениями из учебников. 90% учителей отметили, что охотнее всего ученики посещают уроки, где используются «театральные техники», и только 10% учителей полагают, что введение элементов «театральных техник» в урок русского языка не имеет смысла, поскольку есть ученики, которые просто не хотят учиться.

Больше всего в обучении и семинарах по применению «театральных техник» заинтересованы учителя лицеев (43%), гимназий (33%), начальных школ (20%), меньше всего нуждаются в этом преподаватели вузов (3%).

Современный урок русского языка должен быть не только интересным, но и творческим, эмоционально насыщенным, чтобы способствовать развитию личности учащегося, активизации его воображения, продуктивного мышления, интуиции, формированию внутренней положительной мотивации к изучаемому русскому языку и культуре. Урок русского языка должен обогащать жизненный и учебный опыт учащегося, развивать его духовную сферу благодаря интересным формам организации обучения и введению новых современных методов, технологий и техник обучения в учебный процесс.

Представленные результаты исследований высветили ещё одну проблему, которая заключается в недостаточной методической подготовке учителей, готовых применять «театральные техники». Эту проблему можно решить на семинарах повышения квалификации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Marek Szatek*. O nauczaniu poprzez grę i zabawę / *Języki Obce w Szkole-1998*. N 2. С.121; *Билл И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Уч. пособие. Обнинск: Титул, 2001.

² *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд. ИКАР, 2009. С. 264.

³ *Ермолаева М. Г.* Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2011. С. 80.

⁴ См. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Современные способы активизации обучения: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. 4-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2008.

Jasiak D.

CAN THEATRICAL TECHNIQUES MOTIVATE STUDENTS TO LEARN RFL?

The article addresses issues of teaching Russian as a foreign language, connected with the usage of «theatrical techniques» at the lessons on different levels of educational system in Poland. Definition of «theatrical techniques», and ways to use them in teaching of language skills are explained. Findings of this article are based on results of questionnaires performed among teachers and lecturers. Conclusions, assessment, and prognosis of future use of «theatrical techniques» are presented.

Keywords: theatrical techniques, methods, role-play, inner motivation, drama.

СОДЕРЖАНИЕ

Адамия З. К.

Проблемы, возникающие при воспроизведении математических формул и понятий в процессе преподавания русского языка в нерусской аудитории 5

Адамка Павол

Овладение грамматической системой русского языка с опорой на знания грамматической системы родного (словацкого) языка .. 10

Адскова Т. П.

Из практики разработки учебно-методических комплексов для обучения русскому языку как второму в техническом вузе..... 16

Адян В. С.

Некоторые психологические особенности преподавания русского языка во взрослой англоязычной среде и их учет при создании Учебного пособия для начинающих (А1–В1) Центра русского языка в Лондоне 21

Азимов Э. Г.

Новые направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному (социальные сети, массовые открытые он-лайн курсы)..... 26

Акишина Т. Е.

Философия обучения профессиональному общению в условиях преподавания русского языка за рубежом 31

Алиева Г. А.

Обучение РКИ на материале художественных текстов и фильмов .. 36

Алтанцэцэг Пунцагийн

К обучению русскому языку через произведения Пушкина 40

Андрейченко Е. В.

Философия грамматики на занятиях по РКИ 45

Андрюшина Н. П.

Культурологическая компетенция в лингводидактическом тестировании по русскому языку как иностранному 48

Антропова М. Ю.

Разработка и апробация методологии формирования глобальной системы использования дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом 54

Апакина Л. В.	
Формирование коммуникативной компетенции студентов с помощью использования социальных сетей на начальном этапе изучения иностранного языка.....	59
Ардзенадзе А. И.	
Обучение русскому языку как иностранному в межкультурной парадигме.....	65
Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилева И. Б., Мартынова М. А.	
Обучение русскому языку как иностранному в интернациональных студенческих группах: приоритетные методы и специфические особенности	69
Ахметова Н. А.	
Перспективы индивидуализации процесса обучения РКИ на основе учета когнитивных стилей	75
Балтабаева Ж. К.	
Пути повышения активности обучающихся в процессе изучения второго языка	80
Балуева А. О.	
Учёт «отрицательного языкового материала» при изучении темы «Употребление глаголов СВ и НСВ» на уроках русского языка в китайской аудитории	86
Баранова И. И., Гладких И. А., Стародуб В. В.	
Тестовый контроль уровня коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения	91
Баранова И. И., Демина Е. Е.	
Использование виртуально-образовательной среды вуза в преподавании русского языка как иностранного.....	97
Барышникова Е. Н.	
Изучение русского языка в Доминиканской республике.....	103
Бауманн Хольгер	
Обучение студентов-русистов истории специальности на примере Русской грамматики Г. В. Лудольфа (1655–1712)	108
Беличенко Е. Е.	
Некоторые аспекты преподавания в китайской аудитории (на примере аудиовизуального курса).....	113
Белова Н. В.	
Особые образовательные потребности детей-билингвов.....	119

Беляева А. Ю.	
Гендерный фактор в обучении русскому языку как иностранному (на примере анализа ошибок).....	124
Берарди Симона, Буглакова Л. М., Петанова А. Ю.	
Роль культурологической составляющей в преподавании РКИ: опыт интеграции современных инновационных технологий в университетах Италии и России.....	129
Бердичевский А. Л.	
Методика преподавания РКИ в XXI веке: проблемы и перспективы.....	135
Берсенева М. С.	
Входное тестирование школьников-инофонов: лингвострановедческий аспект.....	140
Бирова И. Л.	
Игровые технологии в обучении РКИ в вузе	145
Блюм Т. Д., Малеева Е. С.	
Региональный компонент в практике преподавания русского языка делового общения для иностранцев.....	149
Боброва С. В.	
Определение роли грамматического значения слова в формировании языковой картины мира в процессе изучения русской грамматики	155
Бончани Д., Романьолли Р., Смыкунова Н. В.	
Мир тесен (учебное пособие по русской культуре и страноведению России для университетов и лингвистических лицеев).....	160
Бостонова П. З.	
Методика построения обучающей системы русской научной письменной речи студентов технического профиля	165
Бронская Т. В.	
Триада «Учитель — Учебник — Ученик» в аспекте деятельности Центра русского языка при Российском центре науки и культуры в Монголии	170
Булыгина Е. В.	
Использование электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ	176
Буре Н. А., Быстрых М. В.	
Национально-ориентированная модель обучения китайских учащих- ся русскому языку.....	179

Быкова О. П., Сиромаха В. Г.	
Роль факультетов повышения квалификации по РКИ в формировании методического дискурса в русле диалога культур	184
Быстрова Т. Ю.	
Применение методики педагогической поддержки для обеспечения успешной интеграции аутентичных материалов при разработке учебных программ	189
Варава С. В.	
Формирование профессионально ориентированной лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов инженерных специальностей на начальном этапе с использованием технологий дистанционного обучения	194
Вариченко Г. В.	
Роль формирования культуры поведения в обучении иноязычному общению	200
Васильева К. В.	
Резюме как жанр официально-делового стиля в обучении русскому языку как иностранному	205
Васильева Т. В., Лёвина Г. М.	
Опыт создания электронных ресурсов по профильным дисциплинам в рамках довузовского обучения	210
Вишнякова С. А.	
Проблема понимания иноязычного научного текста: методические поиски и перспективы	215
Воскерчян О. М., Бабакова Л. Д., Моренко Б. Н.	
Студент и преподаватель как субъекты учебного процесса	220
Вось М.	
Мотивационное обеспечение занятий по практикуму русской речи со студентами первого курса, начинающими учебу «с нуля»	225
Габдулхаков Ф. А., Габдулхакова Р. Ф.	
Традиции и новации методики обучения русскому языку	230
Гаврилина М. А., Филина О. Л.	
Сквозные культурологические темы в процессе освоения учащимися Латвии русского языка (родного) и литературы	235
Гаспарян Л.	
Особенности в обучении интонационным конструкциям (ИК) русского языка как иностранного	241

Гербик Л. Ф.	
Слово <i>русский</i> на занятиях по русскому языку	246
Гиринская Л. В. , Кейко А. С., Жигунова О. М.	
Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного: довузовский этап обучения	251
Горбачева Н. А.	
Роль фоновых знаний в формировании культуроведческой компетенции школьников в учебных заведениях Республики Молдо- ва с русским языком обучения	255
Горькова И. В.	
Школа раннего развития для испано-русских билингвов	261
Григорьева Е. Я.	
Проблемы методического проектирования современного учебника иностранного языка	264
Григорян В. А.	
Методический аспект коммуникативного членения речи.....	269
Губарева С. А.	
Особенности аудирования лекций по специальности для иностранных студентов включенной формы обучения.....	275
Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д.	
<i>Мигранты — школа — вуз</i> — современный образовательный тренд.....	280
Давер М. В., Михеева Т. Б.	
Лингводидактическая значимость стратегической теории и вариативность обучающих заданий (русский язык в полиэтниче- ской школе).....	285
Далкылыч Л. Ч.	
Сложности при изучении глаголов движения в русском языке у турецких учащихся	290
Дейкина А. Д.	
Сущность и роль когнитивного подхода в преподавании русского языка	294
Джапа-Иветич В.	
Традиции и перспективы изучения русского языка на филологическом факультете Белградского университета.....	299
Димитрова Р. И., Тодорова Р. В.	
Приглашаем «Театр» на урок РКИ	304

Добрунофф О. В.	
Контактное время как вероятный параметр качества обучения РКИ	309
Долгова Е. Г.	
Оптимизация обучения лексике иностранных студентов на практических занятиях по русскому языку как иностранному (на учебном материале для студентов Республики Танзания)	314
Дошлыгина Е. А.	
Повышение эффективности обучения русскому языку в Талсинском университете	318
Дроздова О. Е.	
Реализация метапредметного обучения русскому языку в школе: универсальные приемы в рамках разных предметных областей ...	324
Думитраш О. В.	
Проблема формирования компетенции саморазвития молдавского русиста.....	329
Дьякова М. Ю.	
Визуализация как технология адаптации иностранных студентов на этапе довузовской подготовки	334
Е Сянлинь	
Художественное произведение и его перевод в преподавании РКИ (на примере повести Ю. Трифонова «Долгое прощание» и ее перевода на китайский язык)	340
Евсеева И. В.	
Лингвокреативная деятельность школьников как один из приемов формирования языковой компетенции.....	343
Евсенкова А. А., Власова Т. И.	
Наглядность как дидактический принцип изучения русской фразеологии иностранными обучающимися	349
Еремина О. С., Еремина В. В.	
Курс «Профессиональное письмо» в программе подготовки и иностранных студентов, проходящих обучение в русскоязычной магистратуре.....	354
Ермакова О. Б., Подшивалова Е. А.	
К проблеме эффективного управления самостоятельной деятельностью учащихся (на примере организации работы с учебным сайтом)	358

Ершова Е. Б.	
Специализация тестов в государственной системе ТРКИ как один из путей её развития	364
Есина З. И.	
Формирование коммуникативной компетенции на этапе введения в изучение русского языка как иностранного ...	368
Жданова Ю. В.	
Работа с кинотекстом на занятиях РКИ в японской аудитории (из опыта работы в японо-русском обществе дружбы Ничирокёкай).....	373
Жеймо Е. А.	
Глагольные префиксы как одна из составляющих грамматической интерференции при обучении русскому языку в польскоязычной аудитории	377
Жилина О. А.	
Использование видеоматериалов на уроках РКИ	381
Жумадилова Г. А.	
Интеллектуально-речевая деятельность школьников при обучении русскому языку как неродному	387
Журавлёва Е. Ф., Журавлёва Т. Б.	
Национально-ориентированный подход к обучению русскому ударению греческих студентов.....	392
Зарембска-Тженсовска Эва, Тульская-Будзьяк Магда	
Использование интеллектуального потенциала обучаемых на занятиях по РКИ в едином образовательном пространстве	397
Иванова И. С.	
Роль синтаксических ошибок в преподавании РКИ	402
Иванова Н. Г., Пахалкова-Соич Т. В.	
Учебные экскурсии: от реальных к виртуальным	406
Игнатова В. П.	
Адаптация методических приёмов пособия «С Россией на „ты“» на уроках испанского языка	411
Ильина Н. О.	
Лексико-семантический анализ как фактор преодоления трудностей восприятия художественного текста	416
Исмакова Б. С.	
Двуязычная личность — стратегический ориентир образовательной политики Казахстана.....	421

Калло Е. М.	
Структура и содержание специальной программы для студентов с высоким уровнем владения русским языком: билингов (английский/русский)	426
Камышева С. Ю.	
Обучение культуре русской речи и деловой риторике государственных служащих в рамках программ повышения квалификации	430
Канэко Юрико	
Почему вы изучаете русский язык?.....	436
Капитонова Т. И.	
Новые тенденции в обучении русскому языку как иностранному (Предвузовская подготовка).....	441
Касперс О., Арапова М. А.	
Особенности национальной культуры в зеркале современного российского кинематографа. Новое в методике работы с киноматериалом	446
Кастелина И. П., Чубарова О. Э.	
Три книги для детей соотечественников, проживающих за рубежом	450
Кастельви Жоан, Маркина Е. И.	
Вопрос о сложности задания при обучении РКИ на основе проблемно-коммуникативных заданий.....	456
Керо Хервилья Э. Ф., Керо Хервилья А., Литвинова Г. М.	
Об опыте создания национально-ориентированного пособия «Русская фонетика и интонация» (для испаноговорящих учащихся).....	462
Ким З. М.	
Самостоятельная работа студентов-иностранцев в неязыковом вузе в свете личностно-ориентированного подхода	468
Клобукова Л. П., Битехтина Г. А., Нахабина М. М., Иванова А. С., Соболева Н. И.	
Лингводидактическое описание Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным: структура, содержание, функции	472
Клобукова Л. П., Вашик К., Вешманн Л.	
Новые подходы к организации профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного	477

Кобаяси Киёси, Цуцуми Масанори Преподавание русской культуры японским студентам, не изучающим русский язык.....	483
Коварская Ю. М. Написание экфрастического текста на продвинутом этапе обучения РКИ	488
Кожевникова Л. П., Некора Н. Е. Обучение РКИ в рамках модели свободных искусств и наук	492
Козлова О. Д., Пепеляева Е. А. Интерактивная организация обучения РКИ, или Игры, в которые играют иностранцы.....	498
Козловцева Н. А. Гендероориентированные модули в контексте формирования русской национальной системы уровневого тестирования	503
Колесникова Н. И. Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся ...	508
Колосова Т. Н. О некоторых проблемах изучения русского глагола в иностранной аудитории	513
Колчева Д. И. Дуальная система в обучении профессиональному языку.....	519
Кольовска Е. Г., Кульгавчук М. В. «Я шагаю по Москве». Об одном опыте создания пособия по русскому языку как иностранному.....	524
Комиссарова Л. Ю. Использование орфографических понятий в непрерывном курсе русского языка	528
Кондрашева А. В. История преподавания русского языка как иностранного в Италии.....	533
Константинова О. В., Муравьева А. А. От алфавита к научной дискуссии: обучение магистрантов языку специальности.....	538
Корнева Г. В. От методы к методике: диахронический аспект изучения русского языка иностранцами.....	544

Короткова О. Н. , Петровская Н. В.	
Особенности построения курса практической фонетики и интонации для испанцев.....	549
Корчагина Е. Л.	
Компьютерное сертификационное тестирование: контент, контингент, контекст.....	555
Коссаковска-Марас М.	
Специфика обучения РКИ студентов Университета третьего возраста	561
Коу Сяохуа	
Медиакультура в преподавании и изучении современного русского языка (на примере обучения русскому языку в китайских вузах)	567
Крашевская Н. В.	
Как это делается: реплика, диалог, пересказ в аспекте обучения языку	570
Кротова Т. А.	
Особенности создания учебных пособий по РКИ с позиций этноориентированного подхода и теории лингвокультурной адаптации	576
Кузнецов А. Л., Ручкин А. Б.	
Открывая Россию заново: о преподавании курсов по страноведению для студентов из США в Москве.....	581
Кузнецова Т. И.	
Терминологические межпредметные связи математики, химии и биологии на начальном этапе обучения студентов-иностранцев подготовительного факультета	587
Кукля Ю. А.	
Синтаксические особенности письменной речи студентов с русским языковым наследием.....	592
Кулибина Н. В.	
Российские массовые открытые онлайн курсы для русистов: содержательный контент, формат проведения, состав участников и оценка результатов	597
Кулик А. Д.	
Подходы к определению тематики по научному стилю речи на материале языка специальности для студентов гуманитарного профиля как одного из компонентов содержания обучения.....	603

Кульгильдинова Т. А.	
Текстовая деятельность студента как реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении	607
Куприна Т. В., Невраева Н. Ю.	
Методика создания гипертекстуальных практикумов по межкультурной и профессионально-ориентированной коммуникации	613
Куриленко В. Б., Макарова М. А., Щербакова О. М.	
Значения падежей в медицинском дискурсе и их методическая интерпретация	618
Курова Г. И.	
Обучение реферированию иностранных студентов-нефилологов	623
Ласкарева Е. Р.	
Интенсивный курс русского языка с нуля: особенности отбора и организации материала.....	628
Лебедева М. Ю.	
Построение адаптивного обучения РКИ — нетривиальная задача методики XXI века	633
Лёвина Г. М.	
Создание сетевого учебника по русскому языку как иностранному: проблемы и решения	637
Леонова Г. А.	
Работа с учебной текстовой информацией на уроках русского языка	642
Логинова И. М.	
Фонетика как аспект преподавания филологам-русистам в XXI веке	648
Лоскутова Н. В.	
Проблема русско-испанского билингвизма (на примере работы школ русского языка при Федерации Центров Русского Языка Испании)	654
Лунгу Н. С.	
Роль внеклассной работы по русскому языку и литературе в формировании и развитии коммуникативной компетенции учащихся ...	659
Лысакова И. П.	
Концепция толерантности в учебниках русского языка для детей мигрантов.....	665

Любарец М. А., Филенко М. П., Яковлева С. А.	
Методические рекомендации для проведения вводного урока русского языка в латиноамериканской аудитории условиях внеязыковой среды на примере Мексики	670
Макишева В. А.	
Эссе как форма итогового оценивания	674
Мартынова М. А., Вертунова Н. Л., Юн Л. Г.	
Преподавание русского языка в Китае в начале XXI века глазами российского специалиста.....	678
Матевосян Л. Б.	
Сложность восприятия скрытых смыслов иностранцами.....	684
Махмутова С. К.	
Структурированные задания как дополнительный ресурс в обучении падежной системе русского языка.....	689
Миллер Л. В., Политова Л. В.	
«Политехнический русский»: роль и место русского языка как иностранного в техническом вузе	694
Милославский И. Г.	
Зависимость представления языковых фактов от обучения рецептивной или продуктивной речевой деятельности на русском языке	700
Минасян С. М.	
Модульные технологии профессионального педагогического образования	707
Миронова Н. И.	
Когнитивные основы методики преподавания русского языка	711
Митрофанова О. Д., Хавронина С. А.	
Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации	717
Михеева А. А.	
Вебинар — дистанционная форма обучения русскому языку, его особенности и перспективы	723
Московкин Л. В., Щукин А. Н.	
Методика преподавания русского языка как иностранного: прошлое, настоящее и будущее.....	729
Мощинская Н. В.	
Социокультурный компонент обучения русскому языку иностранных аспирантов	735

Мхеидзе А. И.	
Новое пособие по аудированию «Поём и учим русский язык»	739
Налетько И. Н.	
Функциональный подход и трудности обучения непереходным глаголам	742
Недосугова А. Б.	
Лингводидактический аспект формирования устной научной речи при обучении русскому языку как родному и неродному	747
Никитина Е. А.	
Курс русского языка как иностранного для учащихся продвинутого этапа обучения.....	752
Николенко Е. Ю.	
Формирование современных компетенций преподавателя РКИ: состояние и перспективы	758
Николова В. В.	
Процесс обучения иностранному языку и развитие мотивации в изучении РКИ	764
Никонова Н. К.	
Эффективность обучения иностранному языку — взаимодействие русского языка и иностранного языка	769
Новиков А. Б.	
Преподавание русского языка в системе Организации Объединённых Наций (на примере Отделения ООН в Женеве)	772
Новикова В. В.	
Из опыта создания и применения видеокурсов для обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды	777
Овакимян Н. В.	
К вопросу оптимизации преподавания русского языка в национальных группах вузов Армении	783
Онкович А. В.	
Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному	788
Орлова Е. В.	
Актуальные профессиональные речевые жанры для студентов-медиков.....	794
Пассов Е. И.	
Иерархическая система принципов иноязычного образования.....	799

Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г.	
Образовательное пространство XXI века: организация виртуальных экскурсий как одна из форм обучения русскому языку, литературе, страноведению	802
Пеетерс-Подгаевская А. В.	
К вопросу о неполном освоении русского языка у ранних билингвов	808
Петанова А. Ю., Коваленко Ю. А.	
От мультимедийного электронного курса «Время говорить по-русски!» к многофункциональной интернет-платформе «Проще, легче, быстрее!»: этапы развития дистанционного проекта.....	814
Петрикова А.	
Межкультурная коммуникативная парадигма иноязычного образования	820
Пириева С. А., Караман М. Ю.	
Будущее русского языка в Турции и Европейском Союзе.....	825
Погорельская Л. И.	
Особенности научного текста в учебном пособии по языку специальности.....	830
Полякова Ю. Д.	
Аутентичные тексты СМИ как необходимый аспект обучения РКИ на продвинутом этапе.....	835
Поморцева Н. В.	
Обучение русскому языку трудовых мигрантов: от концепции до реализации	839
Пономарева З. Н.	
<i>Я знаю пароль:</i> о культуре речи и связи поколений	844
Протасова Е. Ю.	
Детская литература в обучении дошкольников русскому языку ...	847
Путий Т. Н.	
Веб-квест технология в практике учителя-словесника	853
Раудла Елена	
Новые тенденции и курсы обучения русскому языку как иностранному в вузах Эстонии	858
Ремизова С. Ю.	
Современные тенденции в методике преподавания РКИ и их отражение в учебной литературе издательства «„Русский язык“. Курсы»	865

Решетникова В. В.	
Некоторые аспекты обучения студентов-иностранцев реферативной обработке текста в неязыковом вузе	868
Романова Н. Н., Амелина И. О.	
Учебно-методическое сопровождение подготовки иностранных студентов-экономистов по русскому языку делового общения в вузах РФ	873
Романова О. К., Мадарьяга Нереа	
Обучение иностранных магистров технических университетов деловому русскому языку	879
Рублёва Е. В.	
Новые технические средства обучения как системообразующий фактор современного образовательного пространства	883
Румянцева Н. М., Гусева И. С.	
К проблеме подготовки трудящихся-мигрантов к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и основам законода- тельства РФ	887
Русецкая М. Н.	
Дистанционное образование на русском: новые вызовы и решения	892
Ручина Л. И.	
Преподавание русского языка как иностранного в вузе в свете теории языковой концептуализации мира	898
Рычкова Л. В.	
Корпусные технологии как основа инновационной педагогики в русистике	904
Савченко Т. Д.	
Принципы отбора и систематизации учебного материала медико-биологического профиля при обучении РКИ	909
Саевич С. Т.	
Функционально-семантические особенности русского глагола <i>быть</i>	914
Саяма Гота	
О мотивации учащихся, изучающих русский язык в японских вузах: анализ с помощью теории самодетерминации	919
Синельникова А. И.	
Письмо — цель и средство обучения иностранных учащихся русскому языку на начальном этапе	923

Скок Т. Н.

Популяризация русского языка и культуры речи с использованием электронных образовательных ресурсов (из опыта работы международного социального просветительского проекта «Современный русский»).....927

Смыслова А. А.

Языковой портрет учащихся с унаследованным русским и методы его реставрации: быстрее, лучше, надёжнее933

Соколова Г. Е.

Особенности преподавания «Языка делового общения» студентам-иностранцам в свете современного экономического развития общества.....940

Соколова Л. В.

Интерпретация поэтического текста на уроках РКИ в аспекте межкультурной коммуникации944

Соколова Т. М.

Культурно-историческое просвещение и развитие речевых способностей студентов при их подготовке к проведению учебной экскурсии в системе обучения РКИ.....950

Станева С. М.

Нетрадиционные формы обучения русскому языку956

Стенина Н. С.

Формирование профессиональной компетенции учащихся художественного вуза на основе текстов об искусстве.....962

Степаненко В. А., Нахабина М. М., Курлова И. В.

Отражение новых реалий в современном учебнике русского языка для иностранцев967

Суворова Е. Г., Масюк М. Р.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов-иностранцев в процессе обучения русскому языку на начальном этапе.....973

Сухолюцкая М. Э.

Давайте познакомимся: Обучающая игра «Квартет: Лица России»979

Сэрээнэн Галсан

Некоторые фрагментные мысли о языке (о языках)984

Сюй Хун

Многозначные лексико-синтаксические структуры предложений в преподавании русского языка как иностранного.....988

Тавдгиридзе Л. О.	
Стратегии восприятия и критического осмысления инокультурного текста	994
Тарасова Е. Н.	
Принципы создания узкопрофильных учебных пособий по обучению восприятию лекций	999
Титкова С. И.	
Подготовка и проведение урока: искусство или технология?	1004
Тылковски И. В.	
Обучающие тесты как способ самоконтроля знаний и мотивации студентов, изучающих РКИ	1009
Улуоглу Мурат, Улуоглу Сузан	
Определенные сложности обучения турецких учащихся русской фразеологии в аспекте языка и культуры	1012
Ушакова Н. И.	
Дистанционный курс «Лингвострановедение» для иностранных студентов-филологов	1018
Федосеева А. В.	
Оценочные единицы и их методическая презентация в практическом курсе русского языка как иностранного	1023
Федотова Н. Л.	
Формирование профессионально-методической компетентности при обучении будущих преподавателей-русистов (практический курс по методике преподавания РКИ)	1028
Фефелова Н. Н.	
Русский язык в международных организациях	1034
Филенко М. П., Любарец М. А., Яковлева С. А.	
Проверка результативности обучения русскому языку как иностранному в испаноязычной аудитории на начальных этапах	1040
Филиппова Е. М.	
Формирование языковой компетенции у студентов из Средней Азии в практическом курсе русского языка	1043
Философова Т. В.	
Курс для русскоязычных студентов «Русский язык в контексте русской культуры» в программе университета Северного Техаса	1049
Фэй Цзюньхуэй, Ян Кэ	
Формирование у китайских учащихся способности выражать	

информацию о китайской культуре в процессе изучения русского языка — на примере вузов южнокитайской провинции Гуандун	1055
Хамраева Е. А.	
Обучение русскому языку детей-билингвов: онтолингвистический аспект	1060
Хамшовски С. А.	
Некоторые формы работы с текстом по специальности при обучении русскому языку студентов-экономистов	1067
Хуан Мэй	
Система тестирования по русскому языку в Китае.....	1071
Цапко Т. П.	
Проблемы интерференции при обучении русскому языку испаноговорящих студентов на начальном этапе.....	1075
Царева Н.	
Средства экспрессивности русской речи как объект лингводидактики при обучении РКИ	1081
Царькова В. Б.	
Диалог культур: проблема речевых упражнений.....	1086
Цискарашвили Д. Р.	
Разработка программы по русскому языку для русскоговорящих студентов	1090
Челоне Чинция	
Интерпретация повелительного наклонения глаголов совершенного и несовершенного вида в учебных пособиях по РКИ.....	1095
Чжан На	
Обучение культуре в формировании способности к межкультурной коммуникации будущих специалистов русского языка как иностранного	1102
Чжао Чжэ	
Звуковая интерференция хайнаньхуа на произношение русских звуков.....	1105
Чиад Имад Сальман Чиад	
К вопросу о преподавании русского языка как иностранного в школах Ирака на современном этапе.....	1110
Чуваева К. М.	
Контроль в обучении иностранных абитуриентов научному стилю речи на начальном этапе подготовки в вуз.....	1115

Чхенкели Л. В.	
К вопросу о самостоятельной работе студентов по углублению знаний и навыков в построении грамотной деловой русской речи	1120
Чэнь Ваньлэй	
Краткий анализ курса обучения специальности «Русский язык»	1124
Шалаева В. С.	
Формирование аксиологических коммуникативных умений в процессе обучения иностранных студентов русскому языку	1129
Шарапа А. А.	
Эпистолярное наследие А. П. Чехова в профессиональной подготовке иностранных студентов-медиков	1134
Шевель Е. А.	
Русская сказка на занятиях по аудированию при обучении иностранных учащихся РКИ (из опыта методической разработки)	1140
Шипалова Н. А.	
Обучение русскому языку военнослужащих из Никарагуа и Перу (Принцип учета родного языка)	1143
Шмейса А. В.	
Организация повышения квалификации учителей русского языка как иностранного межкраевым методическим объединением	1147
Шмелькова В. В.	
История слова: лингвокультурологический и лингводидактический аспекты	1148
Шотадзе К. Н.	
«Марита» Георгия Леониде и некоторые стратегии обучения художественным текстам в негрузиноязычных школах Грузии	1151
Шустикова Т. В., Кулакова В. А., Смирнова С. В.	
Лингвокультурная толерантность как основа обучения русскому языку иностранных студентов (первый сертификационный уровень)	1157
Ямалетдинова А. М.	
Методика преподавания русского языка как учебная дисциплина	1163

Янченко В. Д., Янченко Ю. В.

Диктант с продолжением в обучении русскому языку
как иностранному 1168

Яровая Т. Ю.

Изучение творчества И. А. Бунина в иностранной
аудитории (лингвострановедческий аспект) 1173

Ясяк Дорота

Могут ли театральные техники мотивировать учащихся
к изучению русского языка как иностранного? 1178

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА
В ПРОСТРАНСТВЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ
г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года

Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ

В 15 томах

ТОМ 10

НАПРАВЛЕНИЕ 9
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО

ISBN 978-5-9906635-0-3



ISBN 978-5-9906636-0-2



Подписано в печать 01.09.2015.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнитура Школьная.
Усл. печ. л. 75,18.

Тираж 1200 экз. (СД)